

Leseforståelse hos internasjonalt adopterte barn

Hvordan er leseforståelsen hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

Anne Hoel



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

Vår 2009

Sammendrag

Tittel

Leseforståelse hos internasjonalt adopterte barn.

Bakgrunn

Internasjonalt adopterte barn blir stilt overfor en stor tilpasnings- og læreprosess når de ankommer sin nye familie. Barna mister som regel sitt første språk og må lære seg et nytt språk (Roberts et al, 2005 og Dalen og Sætersdal, 1999). Norsk og internasjonal forskning har vist en stor spredning i resultater knyttet til de internasjonalt adopterte barna og deres språkutvikling. De adopterte barna tilegner seg ofte raskt det nye språket og får gode dagligspråklige ferdigheter. Men overfor det abstrakte skolespråket er det noen adopterte barn som strir. Undersøkelser har vist at språkforståelsen kan være et område som noen adopterte barn opplever å få problemer med. Det har videre vist seg at ca. en tredjedel, 20% til 40% av barna har vansker med språk i en eller annen form (Dalen og Rygvold, 1999 og Berntsen og Eigeland, 1986). Jeg ønsket i den forbindelse å undersøke leseforståelsen hos de adopterte barna og videre se den i sammenheng med deres ordforråd.

Problemstilling

Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvordan er leseforståelsen hos internasjonalt adopterte syvåringer sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

Metode

Det ble valgt en kvantitativ analyse med et deskriptivt, ikke-eksperimentelt design for denne undersøkelsen. Dataene ble innsamlet ved å kartlegge språk- og leseferdighet blant syvåringer. Mitt totale utvalg omfatter 52 barn. Adopsjonsutvalget består av 18 barn og kontrollutvalget består av 34 barn. Instrumenter som jeg har benyttet i min

undersøkelse er leseforståelsestesten NARA (Neale Analysis of Reading), deltesten Ordforståelse på WISC-3, Screeningdelen på Språk 6-16 og TOWRE (Test of Word Reading Efficiency). Dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Science) ble brukt for å bearbeide og systematisere datamaterialet. Datamaterialet ble videre fremstilt grafisk.

Resultater og konklusjoner

Som en oppsummering av denne undersøkelsen kan vi konkludere med at de internasjonalt adopterte barna har et godt ordforråd å møte leseutviklingen i skolen med. I denne undersøkelsen viste det seg at leseforståelsen hos kontrollgruppen var litt bedre enn hos adopsjonsutvalget, men det var ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

Forord

Nå nærmer det seg slutten på mitt arbeid med masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dette har i perioder vært et hektisk og utfordrende studium, men også interessant, lærerikt og utviklende. Gleder meg nå til å få mere tid sammen med familie og venner.

Før jeg avslutter har jeg lyst til å takke alle dem som har hjulpet og støttet meg underveis. Først vil jeg takke alle barn som deltok i undersøkelsen. Uten dem hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre. En stor takk til Rune som har gitt hjelp med ”datatekniske ting”. En like stor takk rettes til min veileder, Anne-Lise Rygvold, for alle gode råd underveis. Vil også takke Per Møller Sørensen for nyttig veiledning i statistikk.

Blindern, 25.mai 2009.

Anne Hoel.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING.....	10
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	11
2. ADOPSJON	12
2.1 ADOPSJON I FAMILIEN.....	12
2.2 ADOPTERTE BARNES SPRÅKUTVIKLING.....	14
2.2.1 <i>Før adopsjonen</i>	15
2.2.2 <i>En annerledes språkutvikling</i>	17
2.2.3 <i>Språklige vansker</i>	18
3. LESEFORSTÅELSE	22
3.1 UTVIKLING AV LESEFERDIGHET OG ORDAVKODNING.....	22
3.2 LESEFORSTÅELSE	23
3.2.1 <i>Kognitive forutsetninger</i>	24
3.2.2 <i>Kunnskap om skriftspråk</i>	26
3.2.3 <i>Ordforrådets betydning for leseutviklingen</i>	27
3.2.4 <i>Ordavkodning</i>	31

3.2.5	<i>Lesemotivasjon</i>	33
3.2.6	<i>Forkunnskaper</i>	34
3.2.7	<i>Forståelsesstrategier</i>	34
3.3	LESEFERDIGHET BLANT 2.KLASSINGER.....	36
3.3.1	<i>Leseferdighet blant amerikanske 2.klassinger</i>	37
3.3.2	<i>Ordforråd blant amerikanske 2.klassinger</i>	38
3.4	INTERNASJONALT ADOPTERTE BARNES LESEFERDIGHET	39
3.5	LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	40
4.	METODE	42
4.1	GJENNOMFØRING.....	42
4.2	KONTROLLGRUPPEN.....	43
4.3	INSTRUMENTENE	43
4.3.1	<i>Neale Analysis of Reading (NARA)</i>	44
4.3.2	<i>Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)</i>	45
4.3.3	<i>WISC-3, deltesten Ordførståelse.</i>	45
4.3.4	<i>Språk 6-16, Screeningdelen.</i>	46
4.3.5	<i>Design og gjennomføring</i>	47
4.4	VURDERING AV RELIABILITET OG VALIDITET.....	48
4.4.1	<i>Reliabilitet</i>	48
4.4.2	<i>Validitet</i>	49

4.4.3	<i>Etikk</i>	51
5.	RESULTATER	53
5.1	UTVALGET	53
5.2	AVKODNINGSFERDIGHET	55
5.3	LESEFORSTÅELSE	56
5.4	LESEHASTIGHET	60
5.5	ORDFORRÅD.	63
5.6	MINNE.....	65
5.7	KORRELASJONSANALYSEN	66
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER	68
6.1	LESEFORSTÅELSE HOS INTERNASJONALT ADOPTERTE BARN.....	68
6.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	72
	KILDELISTE	74

Oversikt over tabeller

Tabell 1 Oversikt over utvalgenes sammensetning.	53
Tabell 2 En oversikt over fordelingen av adopterte barn i forhold til kjønn og opprinnelsesland.	54
Tabell 3 Adopsjonsalder.	54
Tabell 4 Fonemisk og visuell avkodningsferdighet.	55
Tabell 5 Leseforståelsestesten NARA.	56
Tabell 6 Leseforståelsestesten NARA fordelt på adopsjonsalder.	58
Tabell 7 Leseforståelsestesten NARA fordelt på kjønn i adopsjonsutvalget.	59
Tabell 8 NARA lesehastighet.	60
Tabell 9 Lesehastighet fordelt på adopsjonsland.	60
Tabell 10 Oversikt over NARA lesehastighet fordelt på adopsjonsalder.	61
Tabell 11 NARA lesehastighet fordelt på kjønn i adopsjonsutvalget.	62
Tabell 12 WISC-3, Ordforståelse avledet for adopsjonsutvalg og kontrollutvalg.	63
Tabell 13. WISC-3, Ordforståelse avledet, for Kina/Korea, ikke adoptert og andre land.	63
Tabell 14. Språk 6-16, Begreper raskåre, for adopsjonsutvalg og kontrollutvalg.	64
Tabell 15. Språk 6-16, Begreper, for ikke-adopterte, Kina/Korea og gruppen andre land.	64
Tabell 16. Språk 6-16, Setningsminne og Ordspenn for adopterte og ikke-adopterte.	65
Tabell 17. Korrelasjonsanalyse.	66

1. Innledning

I Norge er det mange som ønsker å adoptere barn fra et annet land og dette har etter hvert blitt den vanligste formen for adopsjon. I 2007 ble 417 barn adoptert til Norge. I løpet av de siste to årene har det imidlertid funnet sted en nedgang i antall utenlandsadopsjoner. Grunnen til denne nedgangen har blant annet sammenheng med at ventetiden på å få adoptere barn fra Kina har økt. Likevel kom det flest barn fra Kina i 2006, etterfulgt av Colombia, Sør-Korea og Etiopia (www.ssb.no, 2007).

De første utenlandsadopsjonene fant sted på midten av 60-tallet og barna kom den gang fra Vietnam og Sør-Korea. Senere kom det barn fra flere land til Norge, som for eksempel India, Colombia og ulike land i Øst-Europa. I løpet av de siste ti årene har adopsjoner fra Kina økt i omfang som følge av landets ett - barns politikk (Dalen og Rygvold, 2007). I 1981 innførte Kina denne familiepolitikken for å redusere befolkningstilveksten i landet og dette førte blant annet til at mange jenter ble adoptert derfra (Dalen og Rygvold, 2004).

Å bli adoptert til et annet land medfører en dramatisk endring i livet til barnet. Alt er nytt rundt barnet i den første tiden og det blir stilt overfor en stor tilpasnings- og læreprosess. Møtet med en ny kultur og et nytt og annerledes språk kan by på store utfordringer. Men til tross for en tøff start viser norsk og internasjonal forskning at mange klarer seg bra (Dalen og Sætersdal, 1999b).

For å kunne kommunisere med sine omgivelser spiller språket en viktig rolle og de internasjonalt adopterte barna lærer seg ofte raskt å snakke det nye språket. De får etterhvert gode dagligspråklige ferdigheter, men når det kommer til det abstrakte og situasjonsuavhengige skolespråket, kan noen barn oppleve å få problemer. Det nevnes at omtrent en tredjedel (25% - 30%) ser ut til å stri med språket i en eller annen form og det har videre vist seg å være flest problemer knyttet til språkforståelsen (Dalen og Rygvold, 1999). Forskning i Norge har vist at det er større forskjeller i språkferdigheter blant gruppen internasjonalt adopterte barn

sammenlignet med de norskfødte jevnaldrende. Noen adopterte skårer faktisk bedre, mens en tredjedel har svake prestasjoner. Gruppen med de svake prestasjonene består av flere barn blant de adopterte enn hva man finner blant ikke-adopterte (Dalen og Rygvold, 1999).

Barnets lese- og skriveutvikling vil bli påvirket av de muntlige språkferdighetene. Det er viktig med gode språkkunskaper som et grunnlag for å forstå det man leser. Samtidig vil også utviklingen av leseferdighet kunne bidra til at eleven får økt sin muntlige språk kompetanse (Lyster, 2007). Svake språkferdigheter i form av et fattig ordforråd, kan gi en økt risiko for å få leseforståelsesvansker (Snowling & Hulme, 2006). Noen av de internasjonalt adopterte barna kan ha et mangelfullt ordforråd og på bakgrunn av forskningsresultater som viser til at leseforståelsen kan være et område som internasjonalt adopterte barn strever med, ønsket jeg å gjøre en kartlegging på dette området (Dalen og Rygvold, 1999).

Dette prosjektet er en del av et større prosjekt, en longitudenell studie, ledet av Anne-Lise Rygvold som heter: *Internasjonalt adopterte barns språkutvikling 4 til 11 år, 7 år (2009)*. I denne undersøkelsen kartlegges internasjonalt adopterte barns språkutvikling på ulike alderstrinn og sammenlignes med norskfødte jevnaldrende.

1.1 Problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å rette søkelyset mot leseforståelsen hos internasjonalt adopterte barn. Med bakgrunn i litteratur og forskning, ønsket jeg å få en dypere innsikt i dette fenomenet og har utarbeidet følgende problemstilling:

”Hvordan er leseforståelsen hos internasjonalt adopterte syvåringer sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?” .

Problemstillingen legger føringer for utformingen av min studie. For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvantitativ analyse med et deskriptivt design hvor resultatet presenteres ved hjelp av grafisk fremstilling. På min vei for å finne svar på

problemstillingen har jeg kartlagt språk- og leseferdighet hos 19 barn og i tillegg fått tilgang til datamaterialet for 33 andre barn. Under testingen ble det anvendt et testbatteri bestående av ulike instrumenter.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fem deler:

I oppgavens teoridel gjør jeg rede for internasjonalt adopterte barns språkutvikling og presenterer teorier og forskning knyttet til utvikling av språkferdighet hos adopterte barn. I den andre delen av teorikapitlet presenterer jeg teorier om leseferdighet og ser på leseforståelsen som fenomen. I metodedelen gjøres det rede for metodevalg og analyse. Forskningsopplegget blir beskrevet og videre følger en drøfting av vitenskapsteoretiske perspektiv og etikk. I resultatdelen presenteres undersøkelsens funn. Det foretas en drøfting av disse resultatene underveis. Avslutningsvis sammenfattes funnene i undersøkelsen og jeg presenterer noen refleksjoner rundt resultatet. Jeg forsøker å holde funnene i undersøkelsen opp mot oppgavens problemstilling og samtidig vurdere resultatene i lys av teori og tidligere forskning på området.

2. Adopsjon

I dette kapitlet kommer en kort redegjørelse omkring fenomenet adopsjon i Norge.

2.1 Adopsjon i familien

I Norge har det fra langt tilbake vært vanlig med fosterbarnsordninger. Motivet bak denne ordningen var nok økonomiske. Fattige og foreldreløse barn kunne bli plassert bort hos andre familier. Disse skulle kle og fø dem mot at barna ble brukt som billig arbeidskraft på gården. Mange barn kunne få en barndom preget av mye arbeid og slit. Barna kunne også ”komme på legd” som betydde at de måtte flytte omkring fra gård til gård. Noen barn kunne sikkert oppleve å komme til gode og omsorgsfulle familier, men mange hadde nok en tøff barndom. Legdeordningen opphørte i 1900 da fattigloven ble avskaffet (Dalen og Sætersdal, 1999a).

I eldre tider var det mange barn på gårdene rundt omkring i Norge. Barna bidro som viktig arbeidskraft i hjemmet. Fosterbarnsordninger eller at man hadde slektningers barn boende på gården var vanlig. Men den rettslige muligheten til å adoptere barn ble ikke tillat før i 1917. Først i 1935 fikk adoptivbarn tilgang til de samme rettslige forhold som barn av biologiske foreldre. Dette blir kalt for ”sterk adopsjon”. Frem til 1958 var det imidlertid fortsatt tillat med ”svak adopsjon” hvor adoptivbarn bare arvet sine biologiske foreldre. Slektenes betydning og arven mellom generasjonene stod sterkt (Dalen og Sætersdal, 1999a).

Frem til for ca. 42 år siden foregikk det meste av adopsjonen innen landegrensene. Det var mange som av ulike grunner ikke kunne vokse opp hos sine foreldre og ble adoptert bort. Dette handlet ofte om ugifte jenter som var havnet i ”ulykke”(Dalen og Sætersdal, 1992). Etter hvert som det kom nye prevensjonsmidler på markedet og bedre ordninger for at alenemødre skulle klare seg økonomisk og sosialt, gikk også antall barn for adopsjon merkbart ned, og barnløse par som ønsket barn måtte ”se seg om” etter andre løsninger. Tidligere hadde det vært noen tilfeller hvor barn hadde

blitt adoptert fra Sverige og Finland. Dette var barn med lignende etnisk bakgrunn som norske barn og foreldre. Etterhvert gikk man over til adopsjon av barn fra fjerne land fordi det var færre barn som kunne adopteres i Norge eller fra de andre nordiske landene. Adopsjon fra fjerne land hadde også funnet sted i noen tilfeller tidligere ved såkalt misjonæradopsjon. Når overgangen fra innenlands- til utenlandsadopsjon skjedde, kom virksomheten inn i mer organiserte former. Det ble etablert private adopsjonsforeninger i Norge (Dalen og Sætersdal, 1999a).

Adopsjonsforeninger gjør et grundig arbeid for å sikre at barnet kommer til gode og omsorgsfulle familier (Howell & Melhuus, 2001). I Norge har vi 3 adopsjonsforeninger. Adopsjon kan bare skje gjennom organisasjoner som har tillatelse fra norske myndigheter til å formidle adopsjon fra utlandet (Rygvoid, 2006).

Fra 1972 ble omtrent like mange norske som utenlandske barn adoptert, og siden den gang har utenlandsadopsjon av barn økt. I de senere år har det kommet ca. 500 – 600 barn årlig.

Ønsket om å adoptere et barn kan ofte knyttes til ufrivillig barnløshet. Mellom 80 og 90% av de som ønsker å adoptere befinner seg i denne situasjonen. Det kan imidlertid være vanskelig å anslå det nøyaktige tallet for ufrivillig barnløshet. De resterende 10 til 20% som adopterer har gjerne ett eller flere barn fra før. Valget om å adoptere kan ofte spores tilbake til politiske, humanitære, religiøse eller medisinske grunner (Dalen og Sætersdal, 1999a). Noen ganger blir også adopsjon påvirket av politiske forhold. Krig, hungersnød og katastrofer kan ofte medføre økt adopsjon fra enkelte land (Dalen og Sætersdal, 1999a).

Å få barn gjennom adopsjon blir i Norge sett på som en god tatt måte å få barn på. Her har ikke debatten rundt adopsjon vært like intens som den man har hatt i England og USA. I disse landene har man vært mere kritiske til denne ordningen (Dalen og Sætersdal, 1999a).

Adopsjonsfamilier er ofte stabile familier med lavere skilsmisseprosent, høyere utdanningsnivå, høyere levealder og en noe bedre økonomi enn hva man finner blant

familier med biologiske barn. Man har også kunnet se en tendens til at adoptivforeldre har yrker innen helse-, sosial- eller utdanningssektoren (Dalen og Sætersdal, 1999a og Howell & Melhuus, 2001).

2.2 Adopterte barns språkutvikling

De internasjonalt adopterte barnas språkutvikling må kunne sies å være unik, siden de opplever et kontinuitetsbrudd i språkutviklingen. Disse barna må starte og senere restarte sin språkutvikling (Roberts, Pollock & Krakow, 2005). Å ha kunnskap om de adopterte barnas språkutvikling er en viktig forutsetning for kunne forstå deres videre utvikling av leseferdighet.

Utenlandsadopterte barn kan ikke sies å være tospråklige siden de oftest mister sitt første språk ved overgangen til et nytt (Glennen, 2002). Barna slutter vanligvis å snakke sitt første språk siden adoptivfamiliene sjelden snakker adoptivbarnas morsmål (Glennen & Masters, 2002). Mange internasjonalt adopterte barn viser negative følelser overfor å høre og snakke sitt eget morsmål. Dette vil kunne forsterke ytterligere innlæringen av et nytt førstespråk (Glennen, 2002).

Mange av barna kan ved ankomsten ha en forsinket utvikling på flere områder. Flertallet av dem responderer positivt på å ha kommet til nye og stimulerende omgivelser. Hos noen vil imidlertid tilegnelsen av språket gå sakte i starten fordi de kan gjennomgå en kommunikasjonskrise hvor de ikke vil snakke, men støtter seg til kroppsspråket i stedet (Roberts et al., 2005).

I Glennen og Masters (2002) sin studie av adopterte barn fra Øst-Europa viste det seg at storparten av dem fulgte de samme språklige utviklingstrinn som sine amerikanske jevnaldrende. Ved 36-40 måneders alder hadde de nådd igjen de ikke-adopterte jevnaldrende, men studien viste også at de som var eldre ved adopsjonstidspunktet lå etter i språkutviklingen. I en eldre norsk undersøkelse viste det seg at bortimot halvparten av de adopterte barna hadde lært seg å snakke og forstå litt norsk i form av enkeltord eller små setninger etter fire måneder. Omkring

halvparten (56%) av barna hadde tilegnet seg aldersadekvate språkferdigheter etter et år i Norge. Barna trengte imidlertid lengre tid for å utvikle et mer nyansert språk (Berntsen og Eigeland, 1986).

2.2.1 Før adopsjonen

Barns språkutvikling ser ut til å være en veldig robust prosess. De fleste barn har en normal språkutvikling selv om de kommer fra et miljø med omsorgssvikt, funksjonshemninger eller lite individuell oppmerksomhet. Når barnet vokser opp i et lite stimulerende miljø, særlig i kombinasjon med svake forutsetninger for språk, kan det imidlertid oppleve å få språkvansker. Når flere muligheter for kommunikasjon blir borte for barnet på grunn av for lite språkstimulering i miljøet eller funksjonshemninger, er mulighetene større for at det kan utvikles språkvansker (Tetzchner et al., 1993).

Ulike faktorer kan påvirke språkutviklingen hos et barn, men siden de fleste adopterte barn har en bakgrunn fra institusjonsmiljø kan dette plassere dem i en faresone med hensyn til helse og utvikling (Glennen, 2002). Barnas helsetilstand kan være dårlig ved ankomst til sin nye familie (Berntsen og Eigeland, 1986 og Dalen og Sætersdal, 1999a). Det er også ulikheter i forhold til hvor mye språklig stimulering, nærhet og omsorg utenlandsadopterte barn har fått oppleve på institusjon. Disse barnas bakgrunn gjør dem sårbare overfor utvikling av lærevansker og sosiale problemer. Ugunstige oppvekstvilkår på barnehjem, uheldige forhold rundt svangerskap og fødsel, skifte av omsorgspersoner og brudd i språkutviklingen i tidlig alder, kan påvirke den senere læring og utvikling hos disse barna (Dalen og Rygvold, 1999). Ofte kan informasjon om barnets bakgrunn eller den genetiske arv være mangelfull eller sparsom ved adopsjon. På denne måten blir det vanskelig å kunne vite noe helt sikkert om årsaker til problemer hos det adopterte barnet (Dalen og Rygvold, 1999). I noen tilfeller har det også skjedd at barn har blitt forlatt på gaten eller foran barnehjemmet og i disse situasjonene vil informasjonen om barnet være mangelfull (Dalen og Sætersdal, 1999b).

Rutter og hans kolleger utførte en undersøkelse på barnehjemsbarn fra Romania. Disse barna ble etter at Ceauscu sitt regime falt, adoptert til Europa og Amerika. I denne studien fant man at barn som avsluttet et institusjonsliv før fylte 6 måneder så ut til å klare seg bedre enn de som var der lenger. Hos barna som tidlig avsluttet et institusjonsliv var det ingen påviselige utslag på barnets IQ. Dette tyder på at barn som har opplevd omfattende deprivasjon kan gjøre fremskritt (Rutter et al, 2006). Begrepet ”deprivasjon” betyr at det finner sted et tap av noe essensielt. Deprivasjon er tap av noe som man hadde tilgang til før. Dette kan opptre hos barn som blir plassert i en institusjon og separert fra sin mor eller en annen nær omsorgsperson (Rutter, 1972 ref. i De Geer, 1992). Funnene i denne undersøkelsen tyder på at hvis deprivasjonen vedvarer fra 6 til 42 måneder, så vil dette kunne medføre en nedgang i IQ på 15 poeng. Funnene kan tyde på at det finner sted forandringer i hjernen når kropp og hjerne forsøker å tilpasse seg visse uheldige erfaringer i en sensitiv vekstperiode. Denne effekten ser ikke ut til å opptre hos barn under 6 måneder. Det tar noe tid før disse forandringene utvikles i hjernen og når de først har kommet, ser det ut til at de vedvarer (Rutter et al., 2006). Resultater fra denne undersøkelsen kan imidlertid ikke direkte overføres til andre barnegrupper.

Men selv barna som var mest ”skadet” ved 6-års alder, viste fremskritt med hensyn til kognitiv og intellektuell utvikling frem til 11-års alder. Dette samsvarer med annen forskning som hevder at hjernen er plastisk og at utviklingen fortsetter inn i voksen alder, og at miljøet som barna befinner seg i vil kunne påvirke denne utviklingen. Selv blant de barn som led mest etter langvarig institusjonsliv var det store individuelle variasjoner i hvordan det gikk med dem senere i livet (Rutter et al, 2006). Mange internasjonalt adopterte barn kan ha levd i et miljø med mangel på nærhet og omsorg i sitt fødeland. Kvaliteten på det første samspillet mellom barnet og en nær omsorgsgiver er avgjørende for barnets videre utvikling og læring. Denne utviklingen finner sted allerede fra fødselen av. Barn på barnehjemsinstitusjoner får ofte en for dårlig kommunikativ og sensorisk stimulering de første uker og måneder etter fødselen og dette får gjerne følger for den videre utviklingen (Dalen og Rygvold, 1999) Men, det eksisterer forskjeller på barnehjemmene. Sammen med

barnets egne iboende forutsetninger for læring vil en god og trygg relasjon kunne stimulere barnets åpenhet og nysgjerrighet overfor nye opplevelser. En mangelfull tilknytning vil ifølge litteraturen, kunne påvirke barnet på en uheldig måte med hensyn til sosialisering, læring og utvikling. Det finner sted et komplisert samspill mellom arv og miljø som sammen påvirker den videre utviklingen hos barnet (Dalen og Rygvold, 1999).

Barnehjemsinstitusjoner kan nok ikke tilby barn optimale oppvekstforhold, siden det ofte er mange barn pr. omsorgsgiver. Det blir mange barn som må dele på de voksnes omsorg og oppmerksomhet. Behovet for nærhet og kommunikasjon kan vanskelig bli dekket. Forskning har vist at preadopsjonelle forhold kan ha like stor påvirkning på den senere utviklingen til barna som deres adopsjonsalder (Dalen og Rygvold, 2007).

De fleste adoptivfamilier vil tilby trygghet og stabilitet for barnet og dette vil være beskyttende faktorer mot utvikling av ulike problemer. Men, i de tilfeller hvor adoptivfamilien og barnet strever i forhold til relasjonen og tilknytning, så vil dette over tid kunne få uheldige følger (Dalen og Rygvold, 1999). Tilknytningsprosessen vil også bli styrt av foreldrenes egen oppvekst. Tidligere erfaringer med hvordan kommunikasjonen i deres egen familien har vært, vil til en viss grad kunne påvirke deres oppførsel overfor barnet (De Geer, 1992). Barn er avhengig av sine omgivelser, men vil samtidig kunne påvirke og bruke sine omgivelser på en slik måte at det medfører en positiv utvikling for dem selv (Ogden, 1995, ref. i Botvar, 1999). ”Tre forhold går igjen når en skal beskrive hvilke faktorer som bidrar til at risikobarn kan ”trosse prediksjonene” (Botvar, 1999, s.35). Disse faktorene omfatter individperspektivet, relasjons- og familieperspektivet og nettverk-perspektivet hvor det kan finnes rollemodeller som kan gi sosial støtte og kontroll i omgivelsene (Botvar, 1999).

2.2.2 En annerledes språkutvikling

Ved adopsjonstidspunktet vil barna kunne befinne seg på ulike stadium i sin språklige utvikling. Denne utvikling er nært knyttet til barnets alder og hvor mye språklig

stimulering barnet har fått før adopsjonen (Dalen og Rygvold, 1999). Etter at adopterte barn har kommet til sin adoptivfamilie, har det ofte funnet sted en relativ rask tilegnelse av språket. Dette kan kanskje være et uttrykk for ønsket om tilhørighet. Barn kan til tross for kort tid etter ankomsten til sin adoptivfamilie være gode til å kommunisere med menneskene rundt seg. Det tar imidlertid noe lengre tid før barnet kan anvende et mer avansert og abstrakt språk (Dalen og Rygvold, 2007).

Barns språkforståelse er gjerne bedre utviklet enn deres talespråk (Leonard, 2000). Dette gjelder muligens ikke i like stor grad for de adopterte barna. Mye tyder på at de internasjonalt adopterte barna benytter en form for imitasjon av ord og uttrykk ved språktilegnelsen. Dette kan foregå i et større omfang hos de internasjonalt adopterte barna enn hos de ikke-adopterte. Barna kan herme ord og setninger uten at de helt ut forstår reglene for hvordan ordene blir bøyd eller satt sammen til setninger. Videre kan også språkforståelsen være et område som noen adoptivbarn ser ut til å streve med. Den kan være usikker og overfladisk (Rygvold, 1999).

2.2.3 Språklige vansker

Ifølge Leonard (2000) har omtrent 7 % av barn i en befolkning diagnosen spesifikke språkvansker. Denne diagnosen vil også kunne omfatte de internasjonalt adopterte barna. Med begrepet spesifikke språkvansker mener man at språkvanskene er barnets primære vanske. Barn med denne diagnosen har lave skårer på normerte språktester mens at barnets non-verbale IQ vil være normal. For å få diagnosen spesifikke språkvansker må barnet skåre minst 1,25 standardavvik under gjennomsnittet for sin alder (Rygvold, 2007). Men når man omtaler de internasjonalt adopterte barnas språkvansker, vil det være mest riktig å bruke begrepet språklige problemer siden de ofte ikke vil oppfylle kriteriene for å få diagnosen spesifikke språkvansker.

Det kan videre være praktisk å foreta en inndeling av språkbegrepet i et dagligspråk, et skolespråk og et skriftspråk. Dagligspråket er det situasjonsavhengige språket hvor barnets forståelse bygger på hva barnet ”leser” ut av sine omgivelser. Barnet tolker ansiktsuttrykk, bevegelser og hører på lydklang og intonasjon knyttet til det som sies.

Hele situasjonen tolkes, ikke bare det som blir formidlet gjennom det muntlige språket. Skolespråket er et situasjonsuavhengig språk som for noen barn kan være utfordrende å hankses med. Her kan det for eksempel være undervisningssituasjoner hvor læreren snakker i klassen eller har samtaler med elevene om ulike faglige spørsmål. Gjennom skriftspråket skal mening og forståelse kun oppnås gjennom en tekst og i denne situasjonen har ikke eleven noe å støtte seg til bortsett fra bokstaver og bilder i boka (Dalen og Rygvold, 1999).

Språkvanskene hos utenlandsadopterte barn kan variere på samme måte som hos de norskfødte. De kan ha problemer med ordforråd, bøyning av ord, setningsoppbygging, språkforståelse, og/eller problemer med skriftspråket. De kan da ha problemer med å skrive en historie eller å forstå det de leser. Forskning tyder på at språklige problemer hos denne gruppen kan i hovedsak knyttes til det abstrakte skolespråket og på dette området har det vist seg å være signifikante forskjeller mellom norskfødte og internasjonalt adopterte barn. Problemer knyttet til skolespråklige krav kan henge sammen med at deres dagligspråklige ferdigheter ikke er godt nok som et fundament for utvikling av et situasjonsuavhengig og abstrakt språk (Dalen og Rygvold, 2007).

Det kan ofte være vanskelig å bli klar over at et barn strever med språkforståelsen hvis det evner å lese og tolke mye ut av konteksten og situasjonen rundt seg. I tillegg kan også deres ekspressive språkferdigheter fremstå som bra (Hvistendal, 2006). Språktilegnelsen skjer som nevnt raskt hos de adopterte barna og de kan utvikle et relativt omfattende ordforråd, men det kan noen ganger inneholde mangler. Manglene består i at betydningen av enkelte vanlige ord ikke er helt på plass (Dalen og Rygvold, 2007). Noen barn kan kanskje oppleve høye forventninger fra lærere og foreldre om raskt å kunne mestre det nye språket. Dette kan også føre til en form for imitasjon av ord og setninger hvor forståelsen ikke helt henger med. Resultatet kan bli et overfladisk språk hvor begrepsforståelsen er usikker. I tillegg til problemene som er nevnt ovenfor fant Hene (1993) i sin studie at ords flertydighet, når de ble brukt i overført betydning kunne være vanskelig. Å kunne lese ”mellom linjene” i skriftlige tekster kan også by på utfordringer.

Internasjonalt adopterte barn har ikke like lang tid på seg til å utvikle sine språkferdigheter som de ikke-adopterte jevnaldrene. Likevel kan det kanskje bli forventet at de skal mestre språket på lik linje med de andre barna ved skolestart (Dalen og Rygvold, 2007). Det tar tid å finne ut av språkets form og innhold fordi det er så komplekst (Tetzschner et al, 1993).

Forskningsresultater fra europeisk og skandinaviske undersøkelser spriker i forhold til disse barnas skoleprestasjoner. Dette kan skyldes at studiene er gjort på ulike trinn i barnas utvikling eller at man har forsket på barn fra forskjellige land. Det kan også være at det er blitt benyttet ulike metoder i undersøkelsene. Gjennomsnittet i en gruppe kan ofte virke tilslørende ved at gode resultater kan trekke de svake resultatene opp. Bak gjennomsnittet kan det ofte være en spredning i resultater som ikke kommer godt nok frem. Videre har man sett at barn fra enkelte land kan prestere bedre enn andre (Dalen og Rygvold, 1999 og 2004).

Undersøkelser viser også at adoptivbarn har en høyere forekomst av hyperaktivitet og pragmatiske språkvansker enn hva man finner blant ikke-adopterte. Dette vil også kunne ha innflytelse på læring og språkutvikling (Kvifte-Andersen, 1992, ref. i Dalen og Rygvold 1999). I 2005 gjennomførte Glennen og Bright en undersøkelse på 46 adopterte barn fra Øst-Europa. Barna ble først kartlagt av Glennen og Masters da de var to og tre år gamle, og så fem år senere var de blitt mellom seks og ni år. I denne gruppen var det også indikasjoner på at det pragmatiske aspektet ved språket hos de adopterte barna var svakere enn hos de ikke-adopterte jevnaldrene. Resultatene fra studien viste videre en høyere forekomst av oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet i denne gruppen. Dataene i undersøkelsen ble innhentet ved å benytte spørreskjema til foreldre og lærere. Dette kan imidlertid medføre en viss fare for subjektivitet i vurderingene av barna (Glennen og Bright, 2005). Funnene samsvarer med tidligere undersøkelser i Kvifte-Andersen sin undersøkelse i 1992.

Skolealderen ser ut til å være en sårbar og vanskelig alder for denne gruppen, men det går bedre med dem etter hvert (Dalen og Rygvold, 1999). I kvalitative intervjuer av unge voksne som ble adoptert fra Colombia, India, Korea og Vietnam, gir mange

uttrykk for at skoleårene var en tid med mye strev. Men senere i livet fungerte de fleste bra i forhold til jobb og arbeidsliv (Dalen og Sætersdal, 1999b).

3. Leseforståelse

3.1 Utvikling av leseferdighet og ordavkodning

Ulike studier har vist at gode lesere er mer språklig bevisste enn mindre gode lesere. Barn øker sin fonologiske- og språklige bevissthet i alderen 5-8 år. I denne perioden skjer det store forandringer med barna fordi de lærer å lese og skrive. Barna blir mer oppmerksom på språklydene og de lærer å dele opp ord i lyder og dra dem sammen til ord (fonologisk analyse og syntese). Dersom barnet vokser opp i et språklig stimulerende miljø som gir barnet god språklig erfaring, vil dette kunne gi gode muligheter for å utvikle språklig bevissthet. Denne alderen er en overgangsperiode hvor barn fortsatt ser ut til å være avhengig av å ha støtte i situasjonen, selv om dette avtar i denne perioden. Utviklingen går i retning metaspråklige ferdigheter, som omfatter evnen til å reflektere over det som blir sagt (Tetzcher et al, 1993 og Vygotsky, 2000).

Ifølge Snowling (2000) vil prosessen mot å bli en god leser strekke seg over flere år. Målet med å lese er i hovedsak å forstå en tekst. Dette involverer bruk av en rekke ferdigheter hos barnet. Barnets egen vilje til å mestre har også betydning for denne prosessen (Rygvold, 2008).

Begrepet *leseferdighet* omfatter to viktige komponenter: *Avkodning og forståelse*. Man opererer gjerne med et skille hvor man har avkodningen på den ene siden og forståelsen på den andre siden. Man anvender gjerne to ulike strategier når man leser. Den første lesestrategien blir brukt når leseren avkoder hvert symbol eller grafem og knytter dem til en helt bestemt språklyd for deretter å trekke sammen lydene til en lydklang, et ord. Når barnet benytter seg av denne lesestrategien, sier vi at barnet lyderer. Videre vil økt leseerfaring bety at ord er blitt lest mange ganger og dette øker identifiseringshastigheten for ordet. I starten vil dette kunne være en ressurskrevende prosess, men ved hjelp av å trene på å lese kan barnet etter hvert benytte seg av en

mer automatisert metode som ligner en ord - igjenkjenningsprosess. Denne metoden eller strategien blir også kalt ortografisk lesing (Høien og Lundberg, 2007). Denne hastigheten bestemmes ikke kun av hvor mange ganger barnet har lest ordet, men også av barnets prosesseringshastighet. Ved økt lesehastighet får barnet frigjort ressurser som kan rettes mot leseforståelsen fremfor selve ordavkodningen (Klinkenberg, 2005).

Leseforståelse er å tolke og forstå tekster. Ulike delferdigheter kan påvirke tekstforståelsen. Leseren må ta i bruk sine kognitive ressurser og videre bruke sine egne erfaringer og kunnskaper for å kunne dra slutninger ut fra teksten. Det er en forutsetning at leseren forstår hva ordene i teksten betyr (Høien og Lundberg, 2007). Gode leseferdigheter utvikles over tid og det kreves mange møter med ord for å få en sikker tilegnelse av ordene. Gode lesere klarer å benytte seg av begge lesestrategiene ut fra når det er nødvendig. Bare når barnet møter helt nye og ukjente ord trenger barnet å lydere og dra sammen hver lyd til et ord (Lyster, 2007). Barnet vil etter hvert begynne å lese på grunnlag av en visuell hukommelse. Mange studier peker på at en liten bevissthet om fonemene hos barn i starten på 2.klasse fører til at de må bruke lengre tid på å utvikle avkodningsferdigheter enn de med høy fonembevissthet. Dette er barn som ofte henger etter de andre i leseutviklingen (Frost, 2004).

Lesevansker kan påvirke elevens selvbilde og selvtillit på en negativ måte og videre medføre en uheldig innflytelse på atferden til barnet (Høien og Lundberg, 2007 og Lyster, 2007).

3.2 Leseforståelse

Å kunne lese med forståelse er en avgjørende kompetanse for å klare seg i dagens samfunn. Leseforståelse er et sentralt begrep i denne oppgaven. Jeg har valgt Bråten (2008, s.11) sin definisjon på begrepet: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” . Leseforståelse er et møte mellom leseren og teksten hvor leseren selv må forsøke å trekke slutninger på

bakgrunn av en tekst som har blitt lest. Begrepet leseforståelse slik det blir brukt i denne oppgaven omfatter i hovedsak forståelse av skrevet tekst (Bråten, 2008).

Leseforståelse er en komplisert prosess som består av ulike komponenter. Disse komponentene er ferdighet i ordavkodning, forkunnskaper, muntlig språk, kognitive forutsetninger, forståelsesstrategier, lesemotivasjon og kunnskap om skriftspråk. I det følgende kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av de enkelte delene. De ulike komponentene vil også kunne ha innflytelse på hverandre. Det er en mulighet for at flere faktorer kan ha betydning for leseforståelsen, men antar at de som er blitt nevnt vil være de mest sentrale. På grunn av oppgavens omfang, velger jeg å avgrense det videre arbeidet til i hovedsak og gjelde ordforrådets betydning for leseforståelsen (Bråten, 2008).

For barn med leseforståelsesvansker vil det være nødvendig å avdekke hvilke delferdigheter de har problemer med for å kunne gi den riktige undervisningen (Klint Petersen, 2008). Noen adopterte barn kan ha andre forutsetninger enn norskfødte barn i møte med kravene til skriftsspråklige ferdigheter. Undersøkelser har vist at noen av dem kan ha vansker med språkforståelsen på grunn av et mangelfullt ordforråd (Dalen og Rygvold, 1999).

Flere undersøkelser viser en høy korrelasjon mellom leseflyt og leseforståelse. Dette betyr stort sett at barn som leser raskt og uanstrengt vanligvis forstår hva de leser, mens barn som leser sakte og nølende også kan ha problemer med leseforståelsen (Klinkenberg, 2005). På den annen side finnes der også barn som har aldersadekvate ord- og avkodningsferdigheter, men som likevel ikke forstår hva de leser (Snowling & Hulme, 2006).

3.2.1 Kognitive forutsetninger

Kognitive evner som kan ha betydning for leseforståelsen vil i første rekke være evnen til oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens (Vellutino, 2003 ref. i Bråten, 2008). Elever som har evnen til å holde vedvarende

oppmerksomhet rettet mot sitt arbeid, har et fortrinn i all læring og forståelse. Dette gjelder spesielt ved krevende oppgaver hvor evnen til å arbeide konsentrert og ikke la seg forstyrre av ytre eller indre forhold er viktig. Oppmerksomhetsvansker kan imidlertid også skyldes manglende interesse og motivasjon overfor det man leser. Dårlige forkunnskaper, svakt ordforråd eller dårlige avkodningsferdigheter, eller en kombinasjon av disse faktorene, kan medføre oppmerksomhetsproblemer (Bråten, 2008).

Som nevnt er det i flere forskningsprosjekter gjort funn som tyder på en høyere forekomst av hyperaktivitet blant internasjonalt adopterte barn enn hva man finner blant de ikke-adopterte. Noen barn bærer preg av rastløshet og uro. De kan være uoppmerksomme og får ikke med seg alt som blir lest eller sagt. Dette kan kanskje forklare noe av de svake skoleprestasjonene og den påvirkning det kan ha på språkforståelsen (Kvifte-Andresen, 1992 ref. i Dalen og Rygvold, 1999). Dette er en sårbar gruppe hvor man også finner en høyere forekomst av psykiske vansker som blant annet angst. Noen av barna strir med latent og labil angst. Det er nærliggende å tro at dette kan få konsekvenser for læreprosessen. Uro og angstlignende følelser kan føre til egosentrisk tenkning og dette kan videre påvirke faglige prestasjoner (Hagtvet, 1986 ref. i Dalen og Rygvold, 1999). Det er også flere barn med lærevansker i gruppen adopterte barn (Dalen og Rygvold, 1999).

Når det gjelder kognitive evner har det videre vist seg å være en klar sammenheng mellom generell intelligens og leseforståelse. Gode lesere har vanligvis en god generell intelligens. Med en god leseforståelse evner leseren å trekke sine egne slutninger på bakgrunn av den leste teksten. Dette krever analytiske evner. Andre ganger må det trekkes logiske slutninger basert på det som er lest. På den annen side har det vist seg å være en mye svakere sammenheng mellom avkodningsferdighet og intelligens. Disse sammenhengene kan fortelle oss at leseforståelsen er en prosess som vil kreve mer av leseren enn hva ren avkodning gjør (Bråten, 2008).

Gode lesere er aktive både før, under og etter lesingen. Underveis i tekstlesingen vil en aktiv leser reagere på teksten med å danne seg indre bilder av handlingen (Duke,

Pressley og Hilden, 2006). Dette kan hjelpe dem å huske innholdet bedre, men også medvirke til en økt tekstforståelse (Rygvold, 2008). Man kan lære barn å lage sine egne bilder knyttet til tekstlesing. Dette kan gi barn som strever en forbedret leseforståelse (Bråten, 2008).

3.2.2 Kunnskap om skriftspråk

Det er en nær sammenheng mellom skriftspråk og muntlig språk. Forskjellene mellom dem kan vise seg i forhold til ordvalg og setningsoppbygging. Det er ikke uvanlig at en elevs problemer kan være knyttet til en bestemt type tekstsjanger. Ofte kan man se eksempler på at fagtekster og tekster med mye informasjon er vanskeligere å forstå enn fortellende tekster. Dette skyldes ofte mangel på forkunnskaper og ordforråd for å kunne forstå all informasjonen i teksten (Duke et al, 2006 og Bråten, 2008).

Miljøet kan ha stor påvirkning på skriftspråkutviklingen hos barnet. Barn som opplever å bli lest for, snakket med og lyttet til får en viktig språklig stimulering som kan føre til et bedre ordforråd. Dette vil være et viktig grunnlag for leseutviklingen. I familier hvor det er vanlig å lese bøker vil barnet kunne få et naturlig og positivt forhold til det å lese. På denne måten kan barnet vokse inn i skriftspråket. Samspillet mellom barn og foreldre, læringserfaringer i førskolealder, temperament og selvbilde vil kunne påvirke barnets konsentrasjon og motivasjon for å tilegne seg ny kunnskap. Man kan heller ikke overse opplæringssituasjonens betydning i leseutviklingen. En mangelfull undervisning kan være uheldig for barnets videre utvikling og spesielt for barn som ikke har optimale forutsetninger (Rygvold, 2008).

Noen barn kan komme fra miljøer som "ligger fjernt" fra skolens miljø og innehar derfor liten erfaring med bøker og lesing. Enkelte kan også være vant med en annen måte å snakke på enn den de vanligvis møter på skolen (Duke et al, 2006). Det sies å være en sammenheng mellom familiens sosiale bakgrunn og barnas vokabular. Dette

kan skyldes at foreldre med høyere utdanning snakker mer med sine barn og kanskje har et større ordforråd i forhold til foreldre med lite utdanning (Aukrust, 2008).

Adoptivforeldre er gjerne foreldre med en stor interesse for skolen (Dalen og Sætersdal, 1992). Disse familiene kan gi barna et viktig grunnlag i møtet med skriftsspråket.

3.2.3 Ordforrådets betydning for leseutviklingen

Barn og voksne utvider sitt ordforråd gjennom hele livet. Evnen til å lære nye ord utfra konteksten vil variere blant barn (Nation, 2005). Utvikling av vokabular innebærer en lagring av en lydstruktur i det mentale leksikonet. Barnet må videre kunne assosiere en spesiell mening til nettopp denne lydstrukturen. Selv om barn har lagret noen kjente ord i sitt mentale leksikon i langtidshukommelsen, er det fortsatt mulig at det kan oppstå problemer rundt forståelsen. Foreldre og lærere synes å være mindre oppmerksomme overfor problemer knyttet til forståelse og vokabular enn vansker knyttet til et uforståelig og umodent språk. Forståelsesvansker er ofte vanskeligere å oppdage (Bishop, 1999). Barn med språkvansker trenger å høre ordene repetert flere ganger enn andre barn. Ordforrådsutviklingen kan også være rammet på grunn av at barnet har et svakt fonologisk minne eller at vanskene kan knyttes til den fonologiske prosesseringen (Bishop, 1999).

Vokabulararbeid bør starte allerede i barnehagen for å lette den senere leseutviklingen for mange barn. Det foreligger flere studier som viser at vokabular i førskolealder kan forutsi hvordan den senere leseforståelsen kan bli. En mulig forklaring på denne sammenhengen, kan være at barn som vokser opp i miljøer som stimulerer ordforrådet også stimulerer en utvikling av andre språk- og kognitive ferdigheter. En annen forklaring kan være at et godt utviklet ordforråd i tidlig alder legger grunnlaget for en økt vokabularvekst senere. Det er dette senere vokabularet som vil være viktig for leseforståelsen. Meningsinnholdet i ord og begreper blir utviklet i et fellesskap mellom voksne og barn. Nye ord læres innenfor samtalekontekster som gir mye informasjon om ordenes mening, enten ved at den

voksne forklarer direkte hva ordet betyr, viser bilder eller viser til noe annet som gir fortolkningsstøtte. Den indirekte måten å lære og forstå hva som menes med et ord kan være at barnet ut fra konteksten forstår ordets mening (Aukrust, 2008).

Ordkunnskap handler om noe mer enn å forstå hva ord betyr, det handler også om at man må kunne å bruke ordet i ulike kontekster og finne synonymer og antonymer til ordet. Det er viktig å forstå bruken av ord i ulike syntaktiske forhold og kunne plassere det i en semantisk kategori, som for eksempel at en "stol" hører til kategorien møbler (Stahl, 2005, ref. i Frost, 2009).

Elevens muntlige språkkompetanse anses for å ha stor betydning for leseforståelsen (Duke et al, 2006). Det er lett å forstå at størrelsen på elevens ordforråd vil få avgjørende betydning for hvor god leseforståelsen vil bli (Bråten, 2008). I den senere tid har forskere blitt mer oppmerksom på ordforrådets betydning i leseutviklingen; det semantiske aspektet ved lesingen. Semantikken omfatter språkets innhold og ordenes betydning (Meyer Bjerkan, 2000). Ordforrådet har stor betydning for utvikling av gode leseferdigheter. God og sikker ordkunnskap hjelper leseren å forstå det som blir lest og teksten gir mening. Grunnlaget for en god leseutvikling legges allerede i førskolealderen gjennom den språklige stimulering som finner sted i denne perioden av barnets liv. En rekke studier viser at et godt ordforråd støtter opp og letter avkodningen. Men det er først og fremst leseforståelsen som blir rammet ved et magert vokabular, men undersøkelser viser at den også har innflytelse på ordavkodningen Det har vist seg å være en korrelasjon mellom avkodning og leseforståelse. De med en lav lesehastighet har også en lav leseforståelse. Barnet må bruke mye av energien sin til avkodning (Lyster, 2007).

Problemer med leseforståelsen kan ofte spores tilbake til språkvansker eller kognitive vansker og disse kan vise seg både i de muntlige og skriftlige ferdighetene hos barnet (Nation, 2005). Leseforståelsesvansker knytter seg sjelden bare til leseforståelsen.

Skolen bør også ha et mer langsiktig perspektiv på leseprosessen hvor fokuset må rettes mot et systematisk arbeid med ordforråd for å lette leseforståelsen (Hagtvet,

2001). Lærere bør bli bevisste på å forklare ”akademiske” og fagrelaterte ord i de ulike fagtekster. Selv om eleven har lest ordene flere ganger og mestrer å lese dem rent teknisk, er det ikke sikkert at han eller hun kjenner betydningen (Rygvold, 2008). Barn må læres opp til å fokusere på ordenes betydning i lesing (Engen og Helgevold, 2006). Det er viktig at barn lærer om ord og begreper knyttet til livet rundt seg. De voksne må gi barnet tro på seg selv til å kommunisere med andre uten at det blir rettet på. Det er viktig at barnet vokser opp i et trygt miljø der det lærer seg å lytte og at de voksne har tid til å lytte og snakke med barnet (Mogens, 2002 ref. i Austad, 2003).

De elever som leser godt og som har et godt ordforråd vil lese mer og dermed lærer de flere ord og leser enda bedre. Vi har eksempel på Matteus-effekten i lesning. Gjennom lesingen møter barnet mange lavfrekvente ord som det ellers ikke lærer i den daglige samtale eller ved å se på tv-programmer. På denne måten kan det oppstå et gap mellom en god og en dårlig leser som på sikt kan bli enda større. I midten av 2.klasse vil noen lesere begynne å lese seg ifra de andre leserne. Tekstenes vanskelighetsgrad stiger forttere enn hva den lesesvake klarer å følge med på (Stanovich, 1988).

Ifølge Lyster (2007) fremstår lesing som den viktigste kilden barnet har for utvikling av vokabular og begrepsforståelse, men den vil også være viktig for utvikling av andre språklige ferdigheter innen morfolog, syntaks og pragmatisk bevissthet. God setningskunnskap gjør at vi kan gjette oss til hvilke ord som følger etter et annet ord i en setning (Lyster, 2007).

Det kan være store forskjeller i barns ordforråd ved skolestart med hensyn til kvaliteten av ordforståelsen og mengden av ord de kjenner til. Når barnet har knekt avkodningsteknikken vil den videre leseutvikling bli hemmet ved et dårlig vokabular. Man antar at en leser bør kjenne til minst 90% av ordenes betydning i en tekst for å kunne forstå den (Nagy & Scott, 2000 ref. i Snowling & Hulme, 2005).

Noen av de adopterte barna kan ha vansker med å forstå hva læreren sier eller å forstå det som står skrevet i skolebøkene på grunn av et mangelfullt ordforråd. Dette kan få

innvirkning på barnets skolefaglige utvikling og tilegnelse av kunnskaper. Barna kan havne i en ond sirkel hvor avstanden til sine jevnaldrende vokser (Dalen og Rygvold, 1999). Arbeid med å forklare hva ukjente ord betyr bør vies mer oppmerksomhet.

Når barnet skal lese og forstå setninger, må enkeltord holdes i minne til alle ord er lest og setningen kan tolkes. Det auditive minne kan være en avgjørende faktor både i forhold til språkutvikling og leseutvikling (Lyster, 2005). En undersøkelse som ble utført på barn med leseforståelsesvansker og normallesere, viste at korttidsminnet fungerte likt for begge gruppene når de skulle gjenkalle og huske konkrete ord i rekkefølge (tann-tallerken-frukt). Men på oppgaven hvor de ble bedt om å gjenta abstrakte ord, mestret de svake leserne denne oppgaven i mindre grad enn kontrollgruppen. Dette kan fortelle oss at tilgangen til semantisk informasjon har innvirkning på korttidshukommelsen og at konkrete ord gir en større semantisk støtte enn abstrakte ord (Walker & Hulme, 1999 ref. i Nation, 2005).

I langtidsminnet har eleven lagret all kunnskap som er tilegnet. Informasjon fra korttidsminnet og arbeidsminnet knyttes sammen med langtidsminnet for å forstå det man har lest. Man aktiverer relevant informasjon når man leser og knytter det sammen med det man leser (Vellutino, 2003 ref. i Bråten, 2008). Det kan også forekomme at eleven ikke har vansker med verbal hukommelse, men at språkfunksjonene er svake og lite effektive. Her må man styrke elevens språkkompetanse. Dette kan videre føre til en bedre verbal hukommelse (Bråten, 2008).

Lesing er en komplisert prosess hvor de ulike ferdighetene kan ha innflytelse på hverandre. Barn med et godt ordforråd og andre gode språkferdigheter i tillegg, ser ut til å kunne kompensere for en genetisk risiko knyttet til utvikling av lesevansker (Snowling & Hulme, 2006). På den annen side vil barn med et generelt lavt ressursnivå i mindre grad være i stand til å ta i bruk kompenserende ferdigheter (Lyster, 2007). Gode sosiale og pedagogiske forhold kan også kompensere for genetisk betingede vansker (Lyster, 2005).

Undersøkelser har vist at adoptivforeldre ofte har et høyere utdanningsnivå enn foreldre med biologiske barn. Foreldre med høyere utdanning har gjerne et godt ordforråd og kan videre gi sine barn en god språklig stimulering. Dette kan for adoptivbarn være viktig med tanke på utvikling av ordforråd (Dalen og Rygvold, 2004).

3.2.4 Ordavkodning

Selv om komponentene nevnt ovenfor har betydning for leseforståelsen er ordavkodning helt avgjørende. Ofte kan komponenter påvirke hverandre. Flytende og automatisk ordavkodning har lenge blitt betraktet som en nødvendig ferdighet for å utvikle god leseforståelse. Man har antatt at hvis ordavkodningen var god så var også leseforståelsen bra. Dette har blitt kalt et bottom-up perspektiv på leseforståelse. Her mener man at avkodning av enkeltord er viktigere for leseforståelsen enn noen andre komponenter. Et annet perspektiv; et top-down perspektiv på leseforståelse innebærer at andre komponenter også er viktig. Dette gjelder for eksempel leserens forkunnskaper om innholdet til en tekst som skal leses eller kjennskap til tekstens struktur. Duke, Pressley og Hilden (2004) mener at leseforståelsen avhenger av begge disse prosessene, top-down og bottom-up. Kunnskap om innhold gjør at det blir lettere å trekke egne slutninger basert på at leseren har fått med seg hovedpunktene i teksten. Komponenter på bunnen (ordavkodning) og toppen (forkunnskaper) virker inn på hverandre når en leser prøver å forstå en tekst. Jo mer oppmerksomhet leseren må bruke på avkodning, dess mindre energi blir til overs for å forstå innholdet i teksten. Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom ordavkodningsferdighet og leseforståelse (Vellutino, 2003 ref. i Bråten, 2008). Denne sammenhengen er nok tydeligst i barneskolealderen. I denne alderen er nok avkodning den vanligste årsaken til svak leseforståelse. Forbindelsen mellom ordavkodning og leseforståelse er mindre tydelig hos eldre barn. Man antar at andre komponenter som for eksempel ordforråd får større betydning for leseforståelsen etter hvert (Bråten, 2008). Dette kan henge sammen med at eleven blir gitt mer krevende tekster etter hvert som de blir eldre. Dette kan også være informative og faglige

lesetekster som inneholder flere lavfrekvente ord som man vanligvis ikke bruker så ofte i dagligtalen.

Ved å oppøve leseflyt vil det etter hvert finne sted en gjenkjenning av hele ord; en helordslesning. Det er også grunn for å tro at det er lettere å avkode ord og gjenkjenne ord som allerede finnes i leserens muntlige vokabular. Hvis eleven må lese ukjente ord kan det lett begynne å gjette på ord. Dette kan føre til feillesninger (Rygvold, 2008). Ulike ferdigheter som anses som nødvendig for ordavkodningen, er fonologisk bevissthet, ortografisk bevissthet, ordforråd og kognitive evner som for eksempel fonologisk minne og evnen til å knytte forbindelseslinjer mellom visuell og verbal informasjon (Vellutino, 2003 ref. i Bråten, 2008).

Barnets evne til å lære mønstre som forekommer hyppig i skriftspråket er veldig viktig. Det kan være hyppige forekommende bokstavkombinasjoner. Både kort- og langtidshukommelsen for språk vil være viktig. Fonologisk minne er en kognitiv evne med betydning for avkodningen (Bråten, 2008).

Barn som går i andre klasse har lett for å oppfatte lesing som et avkodningsproblem i stedet for å søke etter tekstforståelsen. Dette gjelder også eldre barn som strever med avkodningen (Bryant og Bradley, 1983, ref. i Hagtvat, 2001). Ofte vil det være slik at barn veksler mellom å ha oppmerksomheten sin rettet mot avkodningen og meningen med teksten (Hagtvat, 2001).

Andre ganger må det trekkes logiske slutninger basert på det som er lest. På den annen side har det vist seg å være en mye svakere sammenheng mellom avkodningsferdighet og intelligens. Disse sammenhengene kan fortelle oss at leseforståelsen er en prosess som vil kreve mer av leseren enn avkodningen gjør (Bråten, 2008).

3.2.5 Lesemotivasjon

Motivasjonen er en viktig forutsetning for utvikling av en god leseferdighet. I tillegg til formelen som er gjort rede for tidligere kan leseferdighet også beskrives ved hjelp av denne formelen:

$$\text{avkodning} * \text{forståelse} * \text{motivasjon} = \text{leseferdighet.}$$

Her ser vi at motivasjonsaspektet har fått like sterk vektlegging som avkodning og forståelse. Med utgangspunkt i et slikt tillegg, forstår man at hvis en av faktorene er lav vil dette få konsekvenser for leseferdigheten (Rygvoid, 2008).

Motivasjonen er en viktig faktor i leseutviklingen. Motivasjonen påvirker oss og får oss til å velge enkelte aktiviteter fremfor andre. Lesing krever en viss anstrengelse av leseren. Barn med gode leseferdigheter har ofte en høy lesemotivasjon og leser gjerne oftere enn andre. Barn som opplever å streve med avkodning eller leseforståelse oppnår ingen god leseopplevelse og velger vanligvis å bruke mindre tid på lesing. Hvordan eleven vurderer sin leseferdighet kan påvirke hvilke forventninger eleven har til å mestre leseoppgaver. Elever med en god leseferdighet vil ha en forventning om å mestre lesingen også ved senere anledninger. Disse barna vil få en forbedret lesekompetanse i forhold til mange andre barn som ikke leser. Lesing gir kunnskaper, utvikler ordforråd og bedrer ordavkodningen og utvikler lesestrategier (Bråten, 2008).

For å fremme motivasjonen for å lese, må elevene få bøker eller tekster som interesserer dem. Man kan også øke barnets motivasjon for å lese ved å la det få velge litteratur selv. Lærerens, foreldrene eller venners forhold til bøker og lesing kan også ha påvirkning på barnets lesevaner (Duke et al, 2006).

Med tanke på de adopterte barna kan det kanskje for noen være vanskelig å opprettholde en god motivasjon og interesse for å lese hvis ordforrådet og dermed leseforståelsen er mangelfull. Dette kan få innflytelse på konsentrasjon og utholdenhet ved lesing. Men med et tilpasset leseopplegg og med støttende foreldre,

kan man forsøke å legge forholdene til rette for en god leseutvikling. Adoptivforeldre er støttende foreldre som vanligvis viser interesse for barnets skolegang. Foreldrene er en viktig faktor i barnas oppvekst og kan styrke barnets muligheter for å lykkes i denne prosessen. Gode foreldre kan være en forebyggende faktor

3.2.6 Forkunnskaper

Det er grunn for å tro at mangelfull leseforståelse ofte henger sammen med at elevene møter tekster med for dårlige forkunnskaper. Leseforskere opererer gjerne med to forskjellige former for forkunnskaper. Det handler om å ha bredde av kunnskaper knyttet til enkelte emner eller å ha en dybde av kunnskaper knyttet til et bestemt innholdsområde. Et barn kan ha brede kunnskaper innenfor et område ved at han eller hun for eksempel kjenner til mange forskjellige historiske begivenheter og historiske personer innenfor et emne. Innenfor et bestemt område som sport eller historie kan barn ha dybdekunnskaper ved at de har inngående kunnskaper knyttet til bestemte områder. Dette kan for eksempel være emner eller temaer som ”vikingtiden” eller ”fotball”. Barn med gode forkunnskaper og erfaringer kan ”smelte sammen” egne kunnskaper med det som står frem i den leste teksten. Leseren må relatere sine egne forkunnskaper og erfaringer til det som står skrevet i teksten. Hva eleven bringer med seg av kunnskap og erfaringer fra før kan langt på vei bestemme hva han eller hun klarer å få ut av lesingen (Duke et al, 2006 og Bråten, 2008).

I noen situasjoner kan eleven inneha forkunnskaper om et emne, men vedkommende klarer ikke å aktivere eller knytte denne kunnskapen opp mot det de leser (Duke et al, 2006). Det blir viktig at læreren ikke går direkte på lesingen før en har forsøkt å gi elevene de nødvendige bakgrunnskunnskaper i undervisningen (Austad, 2003).

3.2.7 Forståelsesstrategier

En god leser er en aktiv leser og anvender ofte forståelsesstrategier underveis i tekstlesingen. Vedkommende vil forsøke å forutsi eller gjette hva som kan være innholdet i teksten, stille spørsmål, danne seg indre bilder, oppsummere tekst med

egne ord eller forsøke å få klarhet i ting som er uklart. Videre kan eleven trekke slutninger på bakgrunn av egne erfaringer og kunnskaper om emnet. En god leser vil gjøre assosiasjoner, lese overskrifter og se på bilder (Duke et al, 2006 og Bråten, 2008). Svake lesere mestrer ikke i like stor grad å overvåke sin egen leseforståelse og søke å få klarhet i det som er vanskelig eller uklart (Nation, 2005). Noen elever kan fort bli passive lesere fordi de vet ikke hva de kan gjøre før, under og etter lesing av en tekst. På denne måten kan mange barn lett miste troen på egne evner i forhold til lesing. Gode leseferdigheter og arbeidsmåter kan læres. Mange barn trenger opplæring og det gjør også mange lærere (Engen og Helgevold, 2006).

Det er bred enighet om at leseforståelse handler om noe mer enn bare å kunne forstå hva alle ordene i en tekst betyr. Lesing er en prosess hvor leseren må bygge opp sine egne mentale representasjoner knyttet til teksten. Svake lesere evner i mindre grad å trekke sine egne slutninger og de er ofte ikke klar over at de ikke forstår hele tekstinnholdet, selv om de har relevant bakgrunnskunnskap. Men undersøkelser har vist at de kan få økt sin forståelse hvis de blir gitt en oppgave som går ut på å lete etter bestemte svar i teksten. Barn med forståelsesvansker vil sjelden spontant eller på egen hånd trekke slutninger basert på en tekst (Nation, 2005).

Med hensyn til leseforståelsen kan det se ut som at problemer på et nivå lett kan influere på et annet nivå hos eleven. Komponenter på lavt nivå kan for eksempel være ordforråd og komponenter på høyt nivå kan være evnen til å trekke slutninger. Det ser ut til å være en sammenheng mellom prosessering på høyt og lavt nivå. Svake lesere kan ha gode avkodningsferdigheter, men fortsatt ha vansker både på lavere nivå (ordforråd, kunnskap) og høyere nivå (trekke slutninger). Noen barn kan ha vansker med prosesseringsevnen (Nation, 2005). Barn som i liten grad mestrer å trekke egne slutninger har en tendens til å ha et mindre vokabular enn lesere som mestrer å trekke sine egne slutninger basert på en tekst. Barnas kunnskap om ord og ordforståelse og den hurtige aktivering som finner sted ved lesing, kan støtte prosesseringen som foregår på "høyere nivå" (Nation & Snowling, 1999 ref. i Nation, 2005).

Et annet eksempel på at ulike nivåer kan virke inn på hverandre knytter seg til forholdet mellom verbal hukommelse og evnen til å trekke sine egne slutninger. Elever med et svakt arbeidsminne evner ikke alltid å holde informasjonen fra alle setningene i minne til de får trekt sine slutninger til slutt. De klarer ikke å huske det som ble lest tidligere i teksten (Nation, 2005).

På bakgrunn av en undersøkelse foretatt på 78 ungdomselever i Midt-Norge og på Østlandet, fant man at den største forskjellen i leseforståelse kunne skyldes forskjeller i forkunnskaper om tekstens tema. I tillegg hadde ordavkodningsferdighet og evnen til å anvende overvåkings- og organiseringsstrategier også en viss betydning. Undersøkelsen tydet imidlertid på at det var mulig å oppnå god leseforståelse på tross av dårlige avkodningsferdigheter hvis eleven hadde gode forkunnskaper og kunne bruke flere forståelsesstrategier. Det var mulig å ha god leseforståelse selv om evnen til ordavkodning var svak (Bråten, 2008). Studien ovenfor kan kanskje ikke direkte overføres til egen undersøkelse på gruppen syvåringer, men den kan likevel si oss noe om betydningen av å ha gode forkunnskaper og betydningen av å bruke forståelsesstrategier i møte med nye tekster. Dette kan også gi noen tanker om hvordan man bør planlegge undervisningen i fremtiden. Det bør finne sted en økt vektlegging av forståelsesstrategier i opplæringen. Man kan ikke regne med at alle barn klarer å tilegne seg disse ferdighetene på egen hånd.

3.3 Leseferdighet blant 2.klassinger

I en gruppe bestående av syvåringer vil man kunne oppdage at elevene befinner seg på ulike stadium i leseutviklingen. Det vil vanligvis eksistere en stor spredning i leseferdighet. Noen befinner seg fortsatt i en viktig avkodningsfase. Noen barn har behov for mange repetisjoner og øvelse før avkodningen er blitt automatisert (Hagtvet, 2001).

Det har videre vist seg at noen barn tenker i mindre grad over om de forstår det de har lest eller ikke. Dette kan knyttes til svake lesere som også kan ha en tendens til å

oppfatte teksten på en konkret måte og i begrenset grad tolker og trekker sine egne slutninger (Rygvold, 2008). Det har også vist seg at svake lesere har mer fokus rettet mot lesing av ordene fremfor å forstå sammenhenger bygd på hele teksten (Nation, 2005).

Undersøkelser har vist at barn i denne alderen gjerne oppfatter lesningen som en avkodningsoppgave fremfor å søke etter mening (Bryant og Bradley, 1983, ref. i Hagtvvet, 2001). I en undersøkelse ledet av Hagtvvet (2001) ble det oppdaget at barna vekslet mellom å fokusere på innhold og avkodning. Hvordan barna oppfatter lesingen avhenger kanskje av hvilket stadium de befinner seg på i leseutviklingen. Kanskje er det skolens og foreldrenes fokus på avkodningen som leder barna til å være i en avkodningsfase med lite fokus på forståelse. Leseforståelsen er en vanskeligere oppgave og krever en større modenhet av eleven enn avkodningsferdigheten.

Skolen bør lære barn å bli opptatt av innholdet i tekster. Opplæringen bør ikke bare bestå av ensidig fokus på avkodningen ved lesingen. Fokuset bør også rettes mot ord og begreper for å utvikle barnets ordforråd. Det har vist seg at dersom elevene blir gitt lesetekster som de har interesse for, vil de automatisk kunne bli mere meningssøkende (Hagtvvet, 2001).

3.3.1 Leseferdighet blant amerikanske 2.klassinger.

Blant amerikanske skolebarn finner det sted en økt vektlegging av leseforståelse i andre klasse. I det første året på skolen fokuseres det på å klare å identifisere ordene, men i andre klasse mestrer de fleste å identifisere ordene mye lettere enn året før. Barna begynner også å utvikle ferdigheter på høyere nivå. Dette er for eksempel evnen til å summere, trekke konklusjoner eller å forutsi den videre handlingen i en tekst. Men mange kan streve med å gjette eller forutsi den videre handlingen i en historie, simpelthen fordi de er så redde for å gjette feil. Elevene har begynt å evaluere kritisk det de leser. Nå evner de å forstå sammenhengen mellom årsak-virkning og de forstår at denne sammenhengen også kan forekomme i bøkene. Videre

evner elevene nå å trekke konklusjoner basert på informasjonen fra det de har lest. I andre klasse finner det sted en utviklingen mot mer avanserte leseferdigheter. Noen elever klarer også å fange opp følelser hos hovedpersoner eller motivasjonen bak karakterers handlinger. Evnen til å forstå en karakters følelser involverer ikke bare evnen til å forstå ordene som blir presentert, men også å kunne trekke slutninger på bakgrunn av subtile språk eller subtile handlinger. De fleste barn vil i starten av andre klasse streve med å trekke slutninger. De vil også streve med å identifisere følelser hos karakterer hvis de ikke kommer tydelig nok frem i teksten. Men hvis forfatteren skriver: ”Jon var lei seg”, så forstår de fleste meningen i denne setningen. Mange klarer også å dikte opp titler på historier. Leseforståelsen har blitt mere komplett fordi de nå kan klare å trekke ut hovedpoengene i en historie. ”Å lese mellom linjene” er også en ferdighet som mange begynner å utvikle i andre klasse (Ulrich & Turkington, 2001).

3.3.2 Ordforråd blant amerikanske 2.klassinger

For å bli en god leser trenger barnet et solid vokabular. I andre klasse utvikles visse strukturer i hjernen som gjør det mulig for barnet å forstå mange flere ord, både muntlig og skriftlig. De gjenkjenner mange flere ord og dette vil ha en positiv innvirkning på leseferdighetene. I løpet av andre skoleåret vil eleven fortsette å utvikle både reseptivt og ekspressivt vokabular. Et barns reseptive vokabular er vanligvis mere utviklet enn dets ekspressive vokabular, men etterhvert som barn blir eldre minsker gapet mellom dem. Det reseptive språket utvikles først fordi det er lettere å forstå språk enn å snakke det selv (Ulrich & Turkington, 2001).

I andre klasse begynner barn både å forstå og bruke abstrakte ord og begreper. Barnet vil fortsette å utvikle sine evner til å beskrive tanker og følelser. Hvis en andreklassing ser et bilde av en blid jente som hopper, vil barnet kunne si: ”Hun ser glad ut”. Mens at elever i første klasse vil ha en tendens til å fokusere på aktiviteten på bildet og kanskje uttale: ”Hun hopper” (Ulrich & Turkington, 2001).

I midten eller slutten av andre klasse begynner barnet å få forståelsen av at noen ord kan ha motsatt betydning. Forståelsen av motsetninger er gjerne vanskelig for førsteklassinger. I andre klasse godtar elevene at ord kan ha ulik mening. Men fortsatt kan mange andreklassinger bli frustrerte over at enkelte ord kan ha ulike meninger (Ulrich & Turkington, 2001).

Man kan kanskje vanskelig sammenligne amerikanske elevers leseferdigheter med norske barn, men det som kan sies å være likt mellom dem er at begge gruppene har gått to år på skolen. Det er imidlertid viktig å ta med i betraktningen at de amerikanske barna starter på skolen når de er fem år i motsetning til de norske barna som starter når de er seks år. Det pedagogiske undervisningsopplegget kan også være noe ulikt mellom amerikanske og norske skoler. Men noe kan sies å være likt mellom gruppene, som for eksempel at begge gruppene har en spredning i leseferdigheter. På grunnlag av resultatene på NARA så vi at flere av de leseferdighetene som amerikanske andre klassinger mestret, også så ut til å kunne identifiseres hos de norske elevene. Som for eksempel å finne tittel på en historie eller å trekke slutninger på bakgrunn av det de har lest.

På grunnlag av resultatene på Språk 6-16 så vi at det å finne motsetninger til ord også var en vanskelig oppgave for mange av de norske andreklassingene.

3.4 Internasjonalt adopterte barns leseferdighet

Internasjonalt adopterte barn kan ha gode avkodningsferdigheter, men noen av dem forstår ikke helt ut det de leser. Enkelte kan oppleve å få vansker med leseforståelsen. Det er nærliggende å tro at leseforståelsesvanskene kan henge sammen med et utilstrekkelig ord- og begrepsgrunnlag. Hull i ordforrådet gjør det vanskelig å tolke og forstå ulike lesetekster som de møter på i skolesammenheng. Det kan være at noen av de adopterte barna befinner seg på et annet trinn i utviklingen enn sine jevnaldrende med hensyn til språklige ferdigheter. Problemet kan nok sees i

sammenheng med at de møter skolen med andre forutsetninger og en annen bakgrunn (Dalen og Rygvold, 1999).

Språkvanskene kan lenge ha vært skjult hos de internasjonalt adopterte barna, men kommer gjerne til uttrykk i en eller annen form når barnet begynner på skolen.

Språkferdigheter er nært knyttet til lese- og skriveferdigheter. Det blir nærliggende å se barnets leseferdigheter som en følge av barnets språklige mestring (Dalen og Rygvold, 1999).

Problemer knyttet til skriftspråklig mestring kommer gjerne mer til uttrykk når barnet blir eldre og lesingen blir det viktigste redskap for læring (Dalen og Rygvold, 2007). Med en usikker ordforståelse kan det bli vanskelig å trekke slutninger basert på en tekst.

3.5 Lese- og skrivevansker

Lese- og skrivevansker kan komme til uttrykk på forskjellige måter og bunne i ulike årsaker. Geogh og Tunmer (1986) deler lesere i fire grupper bestående av; normale lesere, dyslektikere, hyperlektikere og ”garden variety”-lesere. Denne inndelingen bygger på varierende avkodningsferdighet og lytteforståelse (Geogh & Tunmer, 1986 ref. i Dalen og Rygvold, 1999). Se figuren nedenfor.

Figur 1. Lytteforståelse og avkodning i lesing.

	Forståelse +	Forståelse -
Avkodning +	Normal leser	Hyperlektiker
Avkodning -	Dyslektiker	Garden variety

Dyslektikeren og ”garden-variety”-leseren betegnes i skolen som elever med lese- og skrivevansker. Ett av kjennetegnene på dyslektikeren er fonologiske vansker som

medfører problemer med avkodningen. Dyslektikeren har gjerne god språkforståelse. "Garden-variety" leseren har både svak avkodning og språkforståelse. Når det gjelder hyperlektikeren vil ferdighet i avkodning være god, men forståelsen vil være utilstrekkelig. Hyperlektikeren kjennetegnes ved å ha forståelsesvansker, noe man etter denne inndelingen i mindre grad finner hos dyslektikeren. Normal leseren har god avkodning og språkforståelse (Dalen og Rygvold, 1999).

Om man skal karakterisere internasjonalt adopterte barns lesing så kan den for noen ha en hyperlektisk karakter om de har en svak språkforståelse i utgangspunktet. Men man vil selvsagt også kunne finne lesere fra de andre kategoriene som er blitt beskrevet ovenfor (Dalen og Rygvold, 1999).

4. Metode

Et viktig formål med forskning er at den skal bidra til kunnskapsutvikling og fornyet fagkompetanse. Empirisk forskning innebærer at man går ut i den ”virkelige verden” for å observere og samle opplysninger om ulike sammenhenger. Dette arbeidet krever bruk av systematiske metoder og strategier som forteller oss hvordan dette kan foregå. Innen forskning anvendes ofte begrepet ”forskningsdesign” om denne prosessen. Forskningsdesignet fører forskeren gjennom denne prosessen fra innsamling av data, analysen og videre til tolkningen av dataene (Befring, 2007)

4.1 Gjennomføring

Hele prosjektet startet i 2005. Da ble prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) fordi prosjektet var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Informasjonsbrev, forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring ble sendt ut til alle foreldre. Barna i prosjektet ble testet første gang i 2005. Vi har vært to masterstudenter som har deltatt ved andre gangs kartlegging sammen med Anne-Lise Rygvold. Gjennom deltakelse i denne prosjektgruppen har jeg også fått tilgang til de andre to sitt datamateriale. Jeg har selv språktestet 19 av disse barna.

Alle barna ble testet individuelt i januar og februar i 2009, over en 4 ukers periode. Selve testingen varte i omtrent 1 ½ time og foregikk i et rom ved det enkelte barns skole fordi det representerte kjente og trygge omgivelser for barnet. Det ble videre viktig å få god kontakt med hvert enkelt barn slik at man kunne skape en trygg ramme rundt selve testsituasjonen. Underveis i testingen ble det lagt inn pauser hvor barnet fikk rørt litt på seg. Tilsutt fikk barnet en liten premie i form av klistremerker når testingen var over. De fleste barn var positive til denne kartleggingen og jeg la vekt på at alle skulle forlate rommet med en god mestringsfølelse.

4.2 Kontrollgruppen

Formålet med undersøkelsen er å kartlegge språk- og leseutvikling hos de internasjonalt adopterte barna og videre foreta en sammenligning med de norskfødte barna. Ved å kartlegge adopterte og norskfødte barn som er så like som mulig, kan forskjeller i språk- og leseferdigheter oppdages.

For at undersøkelsen skulle bli statistisk mer pålitelig, var det to norskfødte barn pr. adopterte barn i kontrollgruppen. Barna ble utvalgt i barnehagen av førskolelærere som var blitt instruert til dette av Anne-Lise Rygvold.

Utvalgskriteriene for kontrollgruppen var at barna skulle være:

1. Mest mulig lik i alder, dvs. barn med nærmeste fødselsdato før/etter adoptivbarnet.
2. Ha foreldre med norsk som morsmål.
3. Samme kjønn som adoptivbarnet.
4. Antatt normal hørsel og språkutvikling.

For å få et best mulig sammenligningsgrunnlag skal kontrollutvalget bestå av jevnaldrende barn som ikke har hatt noe kontinuitetsbrudd i sin språkutvikling, men ellers være mest mulig lik barna i adopsjonsgruppen.

4.3 Instrumentene

Fastlagte instrumenter ble benyttet for å måle begrepet *leseforståelse*. Prosjektlederen Anne-Lise Rygvold hadde valgt ut lese- og språktester som vi skulle benytte under kartleggingen.

Vi målte vokabular med testene *British Picture Vocabulary Scale* (BPVS), *Ordforklaringer* på WISC 3 og deltesten *Begreper* på Språk 6-16.. Vi målte barns fortellerevner ved testen *The Bus Story* (Renfrew). Avkodningsferdighet og forståelse ble målt med lesetesten *Neale Analysis of Reading* (NARA). Visuell og fonemisk avkodningsferdighet ble målt med testen *Test of Word Reading Efficiency* (TOWRE).

Barns gramatikkferdigheter ble målt ved testen *Test for Reception of Grammar* (TROG). Videre ble minne målt ved deltestene *Ordspenn* og *Setningsminne* på Språk 6-16.

4.3.1 Neale Analysis of Reading (NARA)

På bakgrunn av min problemstilling har jeg valgt å vektlegge noen av testene mer enn andre. Dette gjelder den britiske lesetesten *Neale Analysis of Reading* som er oversatt og bearbeidet til norsk. Denne testen måler leseforståelsen hos eleven. Den består av flere korte lesetekster med tilhørende forståelsesspørsmål som barnet skal svare på. Testen har 6 lesetekster med en bratt progresjon. Spørsmålene skal forsøke å fange opp elevens evne til å danne egne slutninger på bakgrunn av den leste teksten. Antall riktige svar noteres ned og rettes ved hjelp av en fasit. Der vi var i tvil om hvordan vi skulle tolke eller skåre resultatene, ble dette drøftet i prosjektgruppen. Testen måler også nøyaktigheten i elevens avkodningsferdighet. Lesehastigheten ble beregnet ut fra det totale antall ord som ble lest og den sammenlagte tiden eleven brukte på å lese alle tekstene (Neale, 1997 ref. i Nation, 2005). Hvis eleven ikke klarte å svare på spørsmålene til en lesetekst, ble testingen avsluttet. På denne måten får barnets leseforståelse innflytelse på lesehastigheten fordi barnet får lest færre ord. Også hvis barnet hadde for mange avkodningsfeil ble testen avsluttet. Dette medførte at barnet fikk lest færre ord og det ville få påvirkning på lesehastigheten. Normene for denne testen kan ikke overføres til Norge fordi testen er normert for engelske skolebarn.

En svakhet ved Neale er at den ikke fanger opp de elever som på tross av svake avkodningsferdigheter likevel klarer å svare riktig på noen av spørsmålene knyttet til innholdet. Har eleven for mange lesefeil (unøyaktig avkodning) knyttet til en av lesetekstene må testen avsluttes og det blir ikke gitt anledning til å stille forståelsesspørsmål. Man opererer med en grense for hvor mange lesefeil barnet kan ha på hvert av lesestykkene.

Denne testen kan undervurdere evnen til forståelse hos barn med svake avkodningsferdigheter eller som har vansker med å svare på åpne spørsmål. Men

målene på avkodningsferdighet og forståelse kan ikke sees på som to separate ferdigheter i denne testen. En leser med gode avkodningsferdigheter kan vanligvis forventes å oppnå et mål på leseforståelsen som er representativ for hans eller hennes generelle evne til forståelse. NARA består av leseoppgaver som elever kan forvente å møte i skolesammenheng (Spooner, Baddeley & Gathercole, 2004).

4.3.2 Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)

God avkodningsferdighet er viktig for leseutviklingen og TOWRE er en lesetest som kartlegger dette. Denne testen innebærer at eleven leser lister med enkeltord; meningsbærende ord og non-ord. Denne testen kan fortelle oss noe om hvordan eleven mestrer fonemisk og visuell avkodning. Testen er delt i to hvor den ene delen fokuserer på den visuelle avkodningsferdigheten og den andre delen på den fonemiske avkodningsferdigheten. Ved den fonemiske avkodningen leser barnet lister med "non-ord". Dette gir informasjon om alfabetisk ferdighet fordi denne form for lesing ikke støttes av kjente ord som finnes i barnets vokabular. Barnet må "lytte ut" ord på en rask og effektiv måte. Ved den visuelle avkodningsoppgaven leses det "virkelige" ord. Her måles antall ord som blir riktig lest i løpet av 45 sekunder (Rygvoid, 2008 og Torgesen, Wagner og Rashotte, 1999).

Denne testen ble normert på over 1500 barn og unge i alle aldre i USA. Reliabiliteten er høy på engelsk. Den har en reliabilitetskoeffisient på over .90. Test/retest koeffisienten er på .83 til .96. Forfatterne av testen er Joseph Torgesen, Richard Wagner og Carol Rashotte (Torgesen, 1999).

4.3.3 WISC-3, deltest Ordforståelse

WISC-3 (Wechsler Intelligence Scale for Children) er en test som tar sikte på å måle barnets evne- og modenhetsnivå. Den ble utviklet av Wechsler og Wisc i USA. Den ble første gang utgitt i 1949. Testene blir benyttet over store deler av den vestlige verden for å måle intelligens. Dette er anerkjente tester. Wisc-3 er normert i Sverige, men de svenske normene kan benyttes i Norge. Wisc-3 er beregnet på barn i alderen

6-16 år. Den består av 13 delprøver. Den er delt inn i to hoveddeler: En verbal (språklig) del og en utførings (praktisk) del. Verbaldelen inneholder seks deltester og Utføringsdelen inneholder syv deltester. Dette er en test for barn i alderen 6-16 år. Testresultatene kan gi indikasjoner på hvordan barnet vil fungere faglig i skolesammenheng. Den viser barnets forutsetninger for læring. Dette er en standardisert prøve. Man kan ut fra resultatet på testen komme med hypoteser. Disse må bekreftes gjennom tilleggsprøver og tilleggsobservasjoner (Wechsler, 1999).

I denne undersøkelse ble deltesten Ordforståelse på WISC-3 brukt for å måle elevenes kunnskap om begreper. Deltesten ble administrert på den måten at testleder sa stimulusordet og så skulle barnet forklare hva ordet betydde. Barnet fikk poeng utfra hvor presist det forklarte ords betydning.

4.3.4 Språk 6-16, Screeningdelen

Testen Språk 6-16 måler også barns ordforråd. Denne testen er utviklet av spesialpsykolog Ernst Ottem og seniorrådgiver Jørgen Frost. Den er utarbeidet med tanke på å kunne identifisere barn med språkvansker. Testen har en høy validitet og en reliabilitetskoeffisient på .93. Den måler barns språkferdigheter på områder som angår begreper, fonologi, grammatikk, språklig minne og lesehastighet. Språk 6-16 består av to deler hvor den første delen er en screeningdel og den andre delen er supplerende tester. Den første delen er satt sammen av tre deltester: Setningsminne, Ordspenn og Begreper (Ottem og Frost, 2005) Ved skåring av resultatet blir det gitt ett poeng for hvert riktig svar.

Deltesten Begreper består både av motsetninger og ordkunnskap. Resultatene på disse to testene blir slått sammen til en skåre. "Motsetninger" består av 14 spørsmål hvor barn skal gjøre rede for motsetninger. De skal finne ord som kan ha motsatt betydning. "Ordkunnskap" inneholder 12 spørsmål om betydningen av ord. Testleder spør barnet hva forskjellige ord betyr. "Ordkunnskap" ligner deltesten "Ordforståelse" på WISC. Ved denne undersøkelsen ble kun screeningdelen på Språk

6-16 benyttet. Elevenes vokabular ble undersøkt ved deltesten Begreper. Videre ble deltestene Setningsminne og Ordspenn brukt for å måle minne.

4.3.5 Design og gjennomføring

Med utgangspunkt i min problemstilling ble det naturlig å velge et deskriptivt design. Denne studien tar sikte på å beskrive trekk eller mønstre ved en gruppe og sammenligne den med en annen. På bakgrunn av analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å se etter mønster og tendenser ved disse to gruppene (Befring, 2007). Jeg forsøker i min oppgave å beskrive hva som er likt og ulikt mellom adopterte og ikke-adopterte med hensyn på språk- og leseforståelse.

Dette designet blir også omtalt som et ikke-eksperimentelt design. Dette innebærer at man gjennomfører undersøkelsen uten at man påvirker variabler underveis (Lund, 2002 og Ask, 1998). Ved å benytte et deskriptivt design kan man beskrive trekk ved et utvalg på et bestemt tidspunkt (Vedeler, 2000).

Ved siden av å skulle beskrive og presentere mønstre ved resultatene, har jeg i tillegg vurdert funnene i forhold til tidligere teori og forskning angående internasjonalt adopterte barns språk- og leseferdighet.

Forskningsdesignet og metodetilnærmingen må være velegnet sett i forhold til problemstillingen (Vedeler, 2000). Denne undersøkelsen krevde en kvantitativ metode. Denne metoden krever en objektiv og systematisk innsamling av et datamateriale som senere blir gjort om til et tallmateriale. På grunnlag av tallmaterialet skulle jeg sammenligne kontrollutvalget og adopsjonsutvalget. Jeg har videre anvendt enkel deskriptiv statistikk for å kunne vurdere funnene. Ved deskriptiv statistikk anvendes gjennomsnitt, variasjon og korrelasjon for å beskrive resultatene. Videre har jeg også benyttet t-tester for å undersøke om det var signifikante forskjeller mellom kontrollutvalg og adopsjonsutvalg (Befring, 2007).

I analysen ble det benyttet t-test for uavhengig utvalg og bivariat korrelasjonsberegning. Ved korrelasjonsberegningen valgte jeg å bruke Pearsons r .

Begrepet korrelasjon betyr samsvar eller samvariasjon mellom to variabler. Dersom en variabel øker i verdi kan dette medføre en tilsvarende økning i en annen variabel. Man kan måle styrken i denne samvariasjonen mellom to variabler. Videre brukte vi standardavvik for å få frem spredningen i resultatene for adopsjonsutvalget og kontrolutvalget. Gjennom t-test for uavhengig utvalg kan man sammenligne de to gruppene gjennomsnitt på ulike variabler. 0-hypotesen kan testes ut ved å bruke t-test. 0-hypotesen sier at det ikke er noen forskjell mellom gruppene og man velger dermed å beholde 0-hypotesen. Men andre ganger kan forskjellen mellom grupper være så store at den ikke kan ignoreres og den kan heller ikke skyldes tilfeldige målefeil. Når vi har signifikante forskjeller mellom grupper forkastes 0-hypotesen (Ask 1998 og Befring 2002). Selv om det ikke forekommer signifikante forskjeller mellom grupper i en undersøkelse kan man likevel se tendenser som er verdt å nevne (Ask,1998 og Befring,2002).

For å utføre denne analysen ble dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Sciences) benyttet.

4.4 Vurdering av reliabilitet og validitet

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig resultatet er og i hvilken grad det er fritt for tilfeldige målefeil. Dårlig testreliabilitet betyr at testen ikke måler det samme ved gjentatte målinger. Dette vil være en trussel mot alle typer validitet (Kleven 2000).

Ved gjennomføring av undersøkelse ble det viktig å sørge for at testforholdene ble mest mulig lik for hver gang. Dette innebar blant annet at alle barna ble gitt den samme informasjonen. Videre kan nok barnas dagsform ha virket inn på testresultatet eller uerfarenhet fra testleder. Enkelte elever kan også ha reagert på å være i en testsituasjon med en ukjent testleder. Dette forsøkte jeg imidlertid å gjøre noe med ved å etablere en god og trygg kontakt før testingen startet. Noen barn var kanskje litt

slitne mot slutten av dagen eller trøtte på starten av dagen. Dette kan være vanskelig å måle, men i et stort utvalg vil dette jevne seg ut. Språklige forhold kan kanskje også ha virket inn på forståelsen. Noen ganger oppsto det støy og bråk fra siderommet som kunne ha påvirket konsentrasjonen og testresultatet. Men i et stort nok utvalg vil denne påvirkningen få liten betydning.

For å øke reliabiliteten ytterligere, har vi valgt å være sammen om å lage felles regler for hvordan vi skulle skåre resultatet på enkelte av testene. I tillegg drøftet vi skåring og tolking av dataresultat i fellesskap i prosjektgruppen. Dette ble særlig viktig i tilfeller der hvor vi var usikker på hvordan vi skulle skåre eller tolke resultater.

Å benytte seg av lærervurderinger kunne ha økt validiteten i undersøkelsen, men dette ble det ikke tid til i denne omgang.

For å styrke reliabiliteten har jeg også undersøkt hva andre forskere har kommet frem til i lignende undersøkelser. Jeg har brukt disse forskningsresultatene for å belyse min egen problemstilling, selv om det eksisterer sparsomt med forskningsresultater omkring leseforståelse blant utenlandsadopterte syvåringer. Reliabiliteten vil videre bli drøftet underveis i kapitlet om validitet.

4.4.2 Validitet

Validitet omhandler hvor gyldig resultatene i en undersøkelse er. Dette handler om i hvilken grad man har fått et holdbart måleresultat for det man ønsker å måle (Befring, 2007). Med hensyn på min egen oppgave vil dette dreie seg om en vurdering av de utvalgte språktestene og om de er i stand til å måle det jeg er ute etter å finne svar på.

Det kan være vanskelig å oppnå perfekt validitet i empirisk forskning (Lund, 2002). Validiteten i undersøkelsen har blitt vurdert ved hjelp av Cook og Campbells validitetssystem (Lund, 2002). Dette systemet tar for seg fire typer av validitet. Indre validitet handler om i hvilken grad variabler har årsakssammenheng, en kausal virkning. Min undersøkelse er en del av en longitudenell studie og kan karakteriseres som et ikke-eksperimentelt design. Denne har svakere indre validitet og det eksisterer

ingen klar sammenheng mellom årsak og virkning og derfor velger jeg å ikke gå noe nærmere inn på den.

Statistisk validitet innebærer at de statistiske slutningene er gyldige og at de bygger på resultatet av holdbare målinger (Lund, 2002). Sett i forhold til min egen undersøkelse vil statistisk validitet dreie seg om det kan trekkes holdbare slutninger og om det foreligger signifikante forskjeller mellom de to utvalgenes resultater på de ulike språktestene. Dårlig testreliabilitet kan også redusere statistisk styrke. Jeg antar at den statistiske validiteten blir ivaretatt ved at det er benyttet standardiserte og normerte språk- og lesetester som bygger på tilgjengelig teori. Validiteten i slutningene kunne imidlertid ha vært styrket ved at vi hadde benyttet flere indikatorer eller lesetester for å måle leseforståelsen.

Begrepsvaliditet omhandler graden av samsvar mellom et begrep slik det er definert teoretisk og slik det blir operasjonalisert i indikatorer og variabler (Lund, 2002). Jeg har mellom annet operasjonalisert begrepet "leseforståelse" i min masteroppgave ved å anvende en leseforståelsestest som måler denne ferdigheten. Tilfeldige målefeil som for eksempel elevens dagsform og uerfarenhet fra testleder eller en lite reliabel vurdering fra noen av lærerne kan også bidra til å true begrepsvaliditeten.

Ytre validitet handler om å kunne generalisere funn fra et utvalg til en populasjon. Det kreves at utvalget er representativt for populasjonen. Deltakerne er ikke tilfeldig plukket ut i min undersøkelse og dette kan være en trussel mot ytre validitet hvor man ikke har mulighet for randomisering av utvalget. Man kan komme til å få et skjevt utvalg som i liten grad speiler populasjonen (Lund, 2002). Man kan også spekulere i om det er foreldre med barn som fungerer meget bra eller dårlig språklig sett, som melder barna på språkkartlegging. Det er i hovedsak jentebarn fra Kina som dominerer mitt adopsjonsutvalg og denne gruppen har ifølge forskning vist seg å være en gruppe som ofte skårer bra på språktester (Rygvoid, 1999).

Gruppen av internasjonalt adopterte barn er en sammensatt gruppe og derfor blir det vanskelig å uttale seg om alle barna under ett (Moe, 2007). Mine funn gjelder kun for

de to gruppene som vi undersøkte og kan ikke generaliseres over til populasjonen av utenlandsadopterte syvåringer i Norge. Størrelsen på utvalgene i denne undersøkelsen er for små til at man kan generalisere funnene over til hele populasjonen. Men jeg håper at vi kan se noen hovedtendenser i funnene.

Det kan også være relativt store variasjoner mellom barnegruppene og store variasjoner mellom barn fra ett og samme land. Scott, Roberts og Krakow (2008) nevner at man i tillegg bør forsøke å vurdere hvert barn individuelt.

4.4.3 Etikk

Etikk omhandler forholdet mellom mennesker og reiser spørsmål om hva vi kan gjøre og ikke gjøre mot hverandre. Etikk omfatter regler, retningslinjer og normer for å kunne vurdere om en handling kan oppfattes som riktig eller feil (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2007). Etikk omfatter all forskning og videre min egen undersøkelse.

De som deltar ved å være informanter i forskning har for det første krav på beskyttelse og personvern. Å benytte barn i forskning reiser et spesielt behov for vern på grunnlag av at de er barn (Vedeler, 2000). Å bruke barn som informanter reiser noen forskningsetiske betraktninger som blant annet handler om at hvert barn må ivaretas på en god måte ved å bli behandlet med omtanke og respekt (Vedeler, 2000).

Det er også viktig at forskeren innehar kunnskap og erfaring om barn slik at vedkommende kan anvende metoder og et innhold som er tilpasset barnas alder og forutsetninger (Befring, 2007).

Det ble viktig for meg i testsituasjonene å være oppmerksom på det enkelte barns utholdenhet og vurdere behovet for pauser underveis. Videre må man utvise respekt for de barna som ikke vil delta.

Som masterstudent er jeg også underlagt taushetsplikt i forhold til opplysninger om disse barna. Deltakerne i undersøkelsen må sikres konfidensialitet ved å ha en trygg

og sikker oppbevaring av opplysninger i undersøkelsen (Vedeler, 2000). Prinsippet om informert samtykke ble overholdt ved at det ble sendt ut informasjonsbrev til barnas foreldre, samtykkeerklæring og forespørsel om deltakelse. Deltakerne ble gitt god og grundig informasjon om hva undersøkelsen skulle gå ut på og det var full frihet til å si nei til å delta (Vedeler, 2000).

De internasjonalt adopterte barna representerer en liten og lett synlig gruppe. Ved å utføre en undersøkelse hvor man har til hensikt å sammenligne grupper med hverandre, så må dette gjøres på en etisk forsvarlig og riktig måte. Måten man velger å presentere dataene på er viktig i etikksammenheng. Man må frembringe kunnskap på en måte som hindrer en uheldig stigmatisering. Det er nødvendig med økt kunnskap og forståelse av ulike forutsetninger og særtrekk hos barn hvis kvaliteten på undervisningen skal bli bedre. Vi må fremskaffe mer kunnskap om denne gruppen på en sånn måte at vi unngår å sette noen merkelapp ved noen. Jeg ser også at det ligger en viss fare i å fokusere for mye på ulikhetene mellom gruppene i stedet for å se alle likhetene.

5. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere utvalget i undersøkelsen. Videre blir resultatene fra undersøkelsen presentert og beskrevet. Funnene vil bli drøftet underveis. Videre vil jeg sammenligne resultatene i de to gruppene.

5.1 Utvalget

Mitt utvalg er en del av et større prosjekt, en longitudenell studie. Barna i denne undersøkelsen ble første gang språktestet ved 4-års alder. Utvalget som helhet består av 120 barn, 40 adopterte barn og 80 kontrollbarn. Barna er født i 2001 og 2002.

I min undersøkelse består kontrollgruppen og adopsjonsutvalget av tilsammen 52 barn. Alle barna er født i 2001 og går i 2.klasse. Jeg deltok i den andre kartleggingen av utvalget. Mitt utvalg består av 18 adopterte barn, 13 jenter og 5 gutter.

Kontrollbarna består av 34 ikke-adopterte barn med samme kjønn og alder som adopsjonsutvalget. Kontrolutvalget fordeler seg på 24 jenter og 10 gutter. Barna befant seg spredt rundt omkring i hele Norges land. De fleste var imidlertid fra Østlandet. Vi hadde barn fra både by og land representert i utvalgene.

Tabell 1. Oversikt over utvalgenes sammensetning.

Kjønn	Adopterte		Ikke-adopterte		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Jenter	13	(72)	24	(71)	37	(71)
Gutter	5	(28)	10	(29)	15	(29)
Total	18	(100)	34	(100)	52	(100)

Tabell 2. En oversikt over fordelingen av adopterte barn i forhold til kjønn og opprinnelsesland.

Opprinnelsesland	Jenter (n=)	Gutter (n=)	N Total	% fordeling
Kina	10	0	10	55,6
Korea	1	3	4	22,2
Colombia	1	1	2	11,1
Etiopia	1	1	2	11,1
Total %	13	5	18	100 %

Som det fremgår av tabellen ovenfor kommer de adopterte barna fra landene Kina, Korea, Colombia og Etiopia. Gruppen består totalt av 18 barn hvor kjønnsfordelingen er 72% jenter og 28% gutter. Det er en klar overvekt av jenter i adopsjonsutvalget. Dette samsvarer med at det adopteres flere jenter enn gutter (Dalen og Sætersdal, 1999 og www.ssb.no, 2007). I Adopsjonsutvalget mitt er flertallet av barna fra Kina. Blant de kinesiske barna er det 10 jenter og ingen gutter. Andelen kinesiske barn utgjør dermed over halvparten av de adopterte barna, 55,6%. Den store andelen av kinesiske barn vil man også kunne finne igjen i landspopulasjonen av adopterte syvåringer. Siden midten av 1990-tallet har flest adopterte barn kommet fra Kina (www.ssb.no, 2007 og Dalen og Rygvold, 2004).

Tabell 3. Adopsjonsalder.

Adopsjonsalder	Antall barn
Mellom 3 – 10 måneder	9
Mellom 11 – 22 måneder	9

I tabellen ovenfor er adopsjonsutvalget blitt delt i to grupper ut fra adopsjonsalder. Barn med en adopsjonsalder fra 3 til 10 måneder i den yngste gruppen og barn fra 11

til 22 måneder i den eldre gruppen. Som det fremgår av tabellen så er det 9 barn i den yngste gruppen og 9 barn i den eldre gruppen. Det må også nevnes at den eldste gruppen i utvalget ikke kan sees på som veldig mye eldre enn den yngre gruppen.

Tidligere forskningsresultater har vist til en sammenheng mellom høy adopsjonsalder og svakere språkferdigheter eller skolefaglig mestring (Roberts, Pollock og Krakow, 2005; 8 og Rutter & The English and Romanian Adoptees Study Team, 1998). Denne forskjellen er grunnen for at jeg valgte å dele adopsjonsutvalget i to grupper for å se om dette fenomenet også gjaldt mitt eget utvalg. Men på den annen side knytter det seg fortsatt noe usikkerhet til om effekten av en høy adopsjonsalder vil vedvare oppover i barneårene (Kvifte-Andresen, 1992; Dalen og Rygvold, 2006 ref. i Scott et al, 2008).

Det må også nevnes at det kan være noe usikkerhet rundt adoptivbarnas alder på grunn av manglende opplysninger om dette. Det er mange kinesiske barn som bare blir funnet etterlatt av sine foreldre og i slike situasjoner mangler man gjerne opplysninger om barnas alder og fødselstidspunkt (Dalen og Sætersdal, 1999).

5.2 Avkodningsferdighet

Tabell 4. Fonemisk og visuell avkodningsferdighet.

TOWRE	Adopterte (N=18)		Ikke-adopterte (N=34)		Mean difference
	M	SD	M	SD	
Fonemisk avkodning	40.00	19.14	38.64	15.34	-1.36
Visuell avkodning	69.72	31.75	67.18	28.81	-2.54

Det er ikke store forskjeller på visuell og fonemisk avkodningsferdighet mellom adopterte og ikke-adopterte. Adopsjonsutvalget har litt høyere gjennomsnitt og spredning i sine resultater, men det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene

på disse målene. Ved beregning av fonemisk og visuell avkodningsferdighet har jeg gått ut fra antall ord som ble lest riktig. Det kan kanskje diskuteres om man heller burde gå ut fra det faktiske antall ord som er lest på 45 sekunder, selv om ord kan være lest feil. Men tror at man får et bedre bilde over avkodningsferdigheten når man ser på antall ord som barnet klarte å lese riktig på 45 sekunder.

5.3 Leseforståelse

Har valgt å dele resultatene fra lesetesten inn i fire grupper hvor tabellen fremstiller resultater knyttet til hvert av de fire lesestykkene. Resultatene fra lesestykkene blir presentert i tabellen etter stigende vanskelighetsgrad. Leseforståelsestesten NARA har en bratt progresjonskurve hvor det letteste lesestykket kommer først og så følger de andre lesestykkene etter med økende vanskelighetsgrad (Spooner, Baddeley & Gathercole, 2004).

Tabell 5. Leseforståelsestesten NARA

NARA	Adopterte		Ikke-adopterte		Mean difference
	M	SD	M	SD	
”Katten” (N=18 og N=34)	3.50	.71	3.68	.54	-0.18
”Pakken” (N=18 og N=34)	5.06	1.73	5.59	1.40	-0.53
”Sirkus” (N=9 og N=21)	4.56	2.07	4.10	1.84	-0.46
”Dragen” (N=7 og N=11)	1.86	1.57	3.45	1.97	-1.59

På lesetesten NARA kan jeg konkludere med at det var ingen signifikante forskjeller mellom adopsjonsutvalg og kontrollutvalg. På de to første lesestykkene skårer kontrollutvalget bedre enn adopsjonsutvalget. På de to første lesestykkene er alle

barna i begge utvalgene representert. På den tredje leseoppgaven ”Sirkus” er det et litt høyere gjennomsnitt hos de adopterte barna sammenlignet med de ikke-adopterte. Her er imidlertid bare halvparten av barna representert i adopsjonsutvalget. Når vi kom til den siste og vanskeligste oppgaven; ”Dragen”, var det et høyere gjennomsnitt hos kontrollutvalget, men forskjellen mellom gruppene var ikke stor nok til å være signifikant. Men, resultatet begynner å nærme seg grensen for en signifikant forskjell mellom gruppene på denne oppgaven.

Gjennomsnittet av resultatene er bare litt høyere hos kontrollutvalget på leseoppgaven ”Katten” og ”Pakken”. Hos adopsjonsutvalget er det et høyere standardavvik som tyder på en større spredning i resultatene, men ikke på ”Dragen”.

Som vi ser av tabellen har antall barn som deltar i lesetesten minnet underveis. Jo vanskeligere tekstene blir, dess færre barn klarer å henge med videre. Halvparten av adopsjonsutvalget var med videre på oppgaven ”Sirkus” og for kontrollgruppen var det 62% som fortsatte på denne oppgaven. Gjennomsnittet i resultatene er litt høyere hos adopsjonsutvalget på denne oppgaven og man kan kanskje undre seg litt over hvorfor trenden har snudd, men det kan muligens forklares ved at de svakeste leserne har falt ifra og de beste leserne er med videre. Dette kan trekke opp gjennomsnittet i adopsjonsutvalget. Men det samme vil kanskje være situasjonen for kontrollutvalget. Det er imidlertid bare små forskjeller mellom gruppene. Standardavviket er høyere hos de adopterte barna også på denne oppgaven som på de to første, noe som indikerer en større spredning i resultatene hos denne gruppen.

På den siste leseoppgaven om ”Dragen” er det imidlertid både et høyere gjennomsnitt og en høyere spredning i resultater hos kontrollutvalget. Det kan kanskje virke som at vanskeligere tekster kan være mer utfordrende for adopterte, men de henger godt med på de andre lesetekstene. Dragen var nok en vanskelig lesetekst for syvåringer. Teksten inneholdt flere uvanlige ord og setningene inneholdt mye informasjon. Man må imidlertid være forsiktig med å dra dette resultatet for langt siden det bare er utført en leseforståelsestest i denne undersøkelsen. Men man kan kanskje se noen tendenser som det kan være verdt å reflektere over.

Det er nærliggende å anta at den store andelen av barn fra Kina i mitt adopsjonsutvalg kan være utslagsgivende for forskningsresultatet i denne studien. I tillegg var det også fire barn som kom fra Korea blant de adopterte barna. Tidligere undersøkelser har vist at barn fra Kina og Korea gjerne skårer like bra som de norske og noen ganger bedre i forhold til skolefaglige prestasjoner. Men i gruppen adopterte kinesiske barn er det ofte en større spredning i resultater enn blant norskfødte jevnaldrende (Dalen og Rygvold, 1999 og Pollock, 2005 ref. i Lykkenborg, 2006). I tillegg var det også en stor andel av kinesiske jenter i adopsjonsutvalget mitt i forhold til andelen gutter. Tidligere undersøkelser har vist at adopterte jenter ofte skårer bedre enn adopterte gutter (Dalen og Rygvold, 2004).

Tabell 6. Leseforståelsestesten NARA; fordelt på adopsjonsalder.

NARA	N	M	SD	Mean difference
Katt 3-10mnd	9	3.44	0.73	-0.12
11-22mnd	9	3.56	0.73	
Pakke 3-10mnd	9	4.67	2.06	-0.77
11-22 mnd	9	5.44	1.33	
Sirkus3-10m	5	4.00	1.87	-1.25
11-22 mnd	4	5.25	2.36	
Drage3-10mnd	3	1.67	2.08	-0.33
11-22mnd	4	2.00	1.41	

Som det fremgår av tabellen er det ikke store forskjeller i gjennomsnittresultatet mellom gruppene. Det er bare en liten forskjell hvor barn med høyest adopsjonsalder skårer litt bedre enn den yngre gruppen, bortsett fra oppgaven Pakken hvor de yngre skårer best. Tallene tyder på at det er stabile resultater hvor forskjellen i adopsjonsalderen mellom gruppene ikke ser ut til å ha noen særlig påvirkning på resultatet. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

Dette resultatet kan tyde på at adopsjonsalderen ikke har noen innflytelse på resultatet på leseforståelsestesten NARA. I mitt adopsjonsutvalg har barn med den høyeste adopsjonsalderen ikke spesielt høy adopsjonsalder, så dette kan muligens være

grunnen til at høy adopsjonsalder ikke har innflytelse på resultatet. I tillegg var det få i gruppen.

Tabell 7. Nara leseforståelsestesten fordelt på kjønn i adopsjonsutvalget.

Nara leseforståelse	M	Range
Jenter Katt (N=13)	3.31	2-4
Pakken (N=13)	5.00	0-8
Sirkus (N=7)	4.42	1-7
Dragen (N=5)	0.92	0-4
Gutter Katt (N=5)	3.80	3-4
Pakken (N=5)	5.20	3-6
Sirkus (N=2)	5.00	4-6
Dragen (N=1)	0.20	0-1

Som det fremgår av tabellen er det små forskjeller i gjennomsnittresultater når vi deler adopsjonsutvalget ut fra kjønn. Gutter skårer litt bedre enn jentene, men på den vanskeligste oppgaven om Dragen er bildet litt annerledes. Her skårer jentene best. Kan vanskelig si noe sikkert om resultatet på Dragen siden det bare er en gutt som har svart på denne oppgaven og fem jenter. Man må imidlertid være litt forsiktig med å trekke noen sikre konklusjoner i forhold til kjønn og prestasjoner på denne oppgaven siden det er få jenter og gutter med i adopsjonsutvalget.

5.4 Lesehastighet

Tabell 8. Nara lesehastighet.

Nara Lesehastighet	M	SD	Mean difference
Adoptert (N=18)	44.22	21.74	-2.93
Ikke adoptert (N=34)	41.29	16.12	

Når det gjelder barnas lesehastighet så er det et noe høyere gjennomsnitt i adopsjonsutvalget enn i kontrollgruppen. Standardavviket er også klart høyere for de adopterte barna. Dette samsvarer med tidligere forskningsresultater som viser til at det er en større spredning i faglige prestasjoner blant adopterte barn (Dalen og Rygvold, 1999). Det er likevel ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Tror muligens at den store andelen av adopterte jenter fra Asia i adopsjonsutvalget trekker opp gjennomsnittet.

Tabell 9. Lesehastighet fordelt på adopsjonsland.

lesehastighet	Mean	Range	SD
Kina og Korea (N=14)	47.79	21- 96	20.50
Ikke adoptert (N=34)	41.29	17 - 75	16.12
Andre land (N=4)	31.75	13 - 66	24.31

Har delt adopsjonsutvalget i to hvor barn adoptert fra Kina og Korea tilhører en gruppe og barn adoptert fra andre land i den andre gruppen. På bakgrunn av

resultatene presentert i tabell 10, viser det seg at gruppen Kina/Korea skårer godt over de andre to gruppene og har et høyere gjennomsnitt i lesehastighet målt med lesetesten Nara. Barn adoptert fra ”andre land” har det laveste gjennomsnittet. Her har vi også den største spredningen av skårer fordi standardavviket er høyest. Gruppen består av få barn, bare fire stykker, så resultatet kan være mer tilfeldig. Man kan ikke trekke noen sikre slutninger på bakgrunn av så få barn i en gruppe. Resultatet gjelder kun for disse utvalgene. Kontrollutvalget ligger midt imellom disse to gruppene i prestasjoner. De ikke-adopterte har det laveste standardavviket og dette tyder på at prestasjonene i denne gruppen ligger nærmere gjennomsnittet. Det er en mindre spredning i resultater.

Dette resultatet samsvarer med tidligere forskning som viser at barn fra Kina og Korea skårer over gjennomsnittet på språktester sammenlignet med norskfødte jevnaldrende. I mitt utvalg er det en stor andel jenter i gruppen barn fra Kina og Korea. Kanskje dette forklarer det gode resultatet Tidligere undersøkelser har vist at jentene skårer høyere i forhold til skoleprestasjoner enn hva gutter gjør (Dalen og Rygvold, 1999). I gruppen ”Kina og Korea” var det tilsammen 11 jenter og 3 gutter.

Tabell 10. Oversikt over NARA lesehastighet, fordelt på adopsjonsalder.

NARA	M	SD	Mean difference
Mellom 3-10 mnd (N=9)	41.56	22.29	-5.33
Mellom 11-22 mnd (N=9)	46.89	22.17	

Adopsjonsutvalget er delt i to aldersgrupper med den ene gruppen bestående av barn fra 3 til 10 måneder og den andre gruppen bestående av barn fra 11 til 22 måneder. Som det fremgår av tabellen så skårer barn med en høyere adopsjonsalder merkbart sterkere enn barn med en lav adopsjonsalder. Adopsjonsalderen er en faktor som ofte blir trukket frem i undersøkelser på adopterte barn. Forskningsresultater har vist forskjellige resultater med hensyn til adopsjonsalderen, men i noen undersøkelser har

det vært svakere skolefaglige prestasjoner blant barn som har blitt adoptert ved en høyere alder (Roberts, Pollock og Krakow, 2005 ref. i Scott et al, 2008). Det er likevel bred enighet om at adopsjonsalderen alene ikke kan forklare de svakere prestasjonene. Det vil som regel være en kombinasjon av ulike faktorer som for eksempel individuelle forskjeller blant barn og hvor lenge barn har levd under uheldige miljøpåvirkninger (Dalen og Rygvold, 2004 og De Geer,1992; Glennen, 2002 ref. i Scott et al, 2008). Ovenfor er det få barn i gruppene og dette gir ikke stabile resultater. Barna i gruppen bestående av høyere adopsjonsalder har ikke spesielt høy adopsjonsalder. Dette kan kanskje også forklare resultatet.

Tabell 11. NARA lesehastighet fordelt på kjønn i adopsjonsutvalget.

NARA	M	Range	Mean difference
Jenter (N=13)	48,23	16 - 96	-14.43
Gutter (N=5)	33,80	13 - 61	

Det er en markant kjønnsforskjell mellom gutter og jenter når det gjelder lesehastighet. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser som har vist at adopterte jenter skårer signifikant høyere enn adopterte gutter når det gjelder skolefaglige prestasjoner (Dalen og Rygvold, 1999 og Kvifte-Andresen 1992 ref. i Dalen og Rygvold, 2004). Samme tendens har vi også sett blant norskfødte barn (Ogden, 1995 ref. i Dalen og Rygvold, 2004). Denne forskjellen kan indikere at jenter er mer leseinteressert enn gutter. Dette kan tyde på at jentene har en høyere motivasjon for å lese enn guttene. Som tidligere nevnt er motivasjonen en viktig komponent for utvikling av leseforståelse. Motiverte barn leser mer enn de med lav motivasjon og utvikler dermed en bedre leseferdighet. Det kan være flere faktorer som bidrar til at jenter skårer bedre på denne testen enn gutter. Men kanskje kan det være genetiske forskjeller mellom gutter og jenter som gir dette utslaget. Det kan også tenkes at forhold ved skolens arbeidsformer og organisering er bedre tilpasset jentene. Kanskje skolen er mindre tilpasset gutters væremåte og interesser? (Sørli og Nordahl,1998

ref. i Dalen og Rygvold, 1999). Man må være forsiktig med å trekke noen sikre slutninger fra dette resultatet fordi det er forskjell på gruppestørrelsen. Gruppen adopterte gutter er veldig liten. Men vi kan ane noen tendenser.

5.5 Ordforråd.

Tabell 12. WISC-3, Ordforståelse avledet, for adopsjonsutvalg og kontrollutvalg.

WISC 3 Ordforståels avledet	Mean	SD	Mean difference
Adoptert (N=18)	11.18	1.85	-0.8
Ikke adoptert (N=34)	10.38	2.41	

Som tabellen ovenfor viser er det små forskjeller mellom adopterte og de ikke-adopterte sin ordforståelse. De adopterte barna ligger innen normalen på deltesten Ordforståelse på WISC-3. Det er imidlertid et litt høyere gjennomsnitt blant de adopterte barna. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

Tabell 13. WISC-3 Ordforståelse avledet, for Kina/Korea, ikke adoptert og andre land.

WISC-3 Ordforståelse avledet	Mean	Range	SD
Kina og Korea (N=14)	10.92	8 - 14	1.66
Ikke adoptert (N=34)	10.38	6 - 16	2.41
Andre land (N=4)	12.00	9 -14	2.45

Som det fremgår av tabellen er adopsjonsutvalget blitt delt i to med de asiatiske landene i den ene gruppen og Etiopia og Colombia i den andre. Den sistnevnte gruppen har det høyeste gjennomsnittet på deltesten ordforståelse på WISC-3 og dette var et positivt resultat. Denne gruppen har også det høyeste standardavviket. Må imidlertid huske på at det er få barn i gruppen "Andre land" så resultatet kan være mere tilfeldig for denne gruppen. Kontrollutvalget har imidlertid høyest maximum skåre og laveste minimum skåre. Det er små forskjeller mellom kontrollutvalget og gruppen Kina/Korea.

Tabell 14. Språk 6-16, Begreper råskåre, for adopsjonsutvalg og kontrollutvalg.

Språk 6-16.	Mean	SD	Mean difference
Adoptert (N=18)	10.11	3.39	-0.17
Ikke adoptert (N=34)	9.94	3.51	

Det er så og si nesten ingen forskjell mellom adopterte og ikke-adopterte barn med hensyn til hvordan de skårer på Språk 6-16, Begreper. Adopsjonsutvalget har et litt høyere gjennomsnitt enn kontrollutvalget. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

Tabell 15. Språk 6-16, Begreper, for ikke-adoptert, Kina/Korea og gruppen andre land.

Språk 6-16	M	SD	Range
Ikke-adoptert (N=34)	9.94	3.51	4 – 17
Kina og Korea (N=14)	10.36	3.69	3 – 15
Andre land (N=4)	9.25	2.22	7 – 12

Som det fremgår av tabellen er det små forskjeller på hvordan gruppene Ikke-adoptert, ”Kina og Korea” og ”Andre land” skårer på testen Språk 6-16, Begreper råskåre. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

På grunnlag av resultatene presentert ovenfor er det ingen signifikante forskjeller mellom den adopterte gruppen og den ikke-adopterte når det gjelder ordforråd. Resultatene tyder på at de adopterte barna har et godt ordforråd å møte lesingen med i skolen. Dette kan ha sammenheng med flere forhold, som tidligere nevnt at det er mange jenter i adopsjonsutvalget og mange av barna kommer fra Kina. Gruppen barn fra Etiopia og Colombia skårte også bra på ordforråd. Det kan være vanskelig å si helt konkret hva det gode resultatet skyldes, men det kan være flere faktorer som bidrar til dette. Det kan også være individuelle forskjeller blant barn. Kanskje har de adopterte barna i dette adopsjonsutvalget vokst opp i miljøer med bedre språklig stimulering. Kanskje er det slik at forskjeller i ordforråd kommer tydeligere frem når de blir eldre og kravene til det abstrakte skolespråket øker. Det kan være vanskelig å måle ordforrådet hos barn siden de ofte kan ha et godt ordforråd knyttet til områder som de har interesse for og kanskje et mindre ordforråd på andre områder. Men ord og begreper som ble brukt i testene i denne undersøkelsen anser jeg for å være vanlige ord som de fleste kjenner til. Videre må man også huske på at størrelsen på utvalgene er små i denne undersøkelsen. Dette gjelder spesielt gruppen ”Andre land”.

5.6 Minne

Tabell 16. Språk 6-16, Setningsminne og Ordspenn for adopterte og ikke-adopterte.

Språk 6-16	M	SD	Mean difference
Setn.minne Adoptert (N=18)	5.56	2.48	-0.20
Ikke-adoptert (N=34)	5.76	2.18	
Ordspenn Adoptert (N=18)	5.44	1.95	-0.09
Ikke-adoptert (N=34)	5.53	1.97	

Valgte å undersøke hvordan utvalgene ville fordele seg på variabelen setningsminne og ordspenn siden denne faktoren kan ha påvirkning på leseforståelsen. Som man kan se av tabellen ovenfor er det så og si ingen forskjeller mellom adopsjonsutvalg og kontrollutvalg med hensyn til hvordan de skårer på setningsminne og ordspenn.

5.7 Korrelasjonsanalysen

Valgte å foreta en korrelasjonsanalyse for å undersøke nærmere forholdet mellom Nara leseforståelse og WISC Ordforståelse skalert skåre. Ville undersøke om det var noen samvariasjon mellom disse to variablene og kartlegge hvor sterk denne samvariasjonen kunne være. Anvendte Pearsons r ved korrelasjonsanalysen. Kontrollutvalget og adopsjonsutvalget ble testet hver for seg for å kunne sammenligne resultatene til gruppene til slutt

Tabell 17. Korrelasjonsanalyse.

Korrelasjonsanalyse	Ikke-adopterte	Adopterte
NaraKatt Pearson Correlation Sig. (2-tailed) (N=34) og (N=17)	.15 .41	.35 .17
NaraPakken Pearson Correlation Sig. (2-tailed) (N=34) og (N=17)	.26 .15	.20 .43
NaraSirkus Pearson Correlation Sig. (2-tailed) (N=21) og (N=8)	.46* .04	-.12 .78
NaraDragen Pearson Correlation Sig (2-tailed) (N=11) og (N=6)	.68* .02	-.44 .38

Som det fremgår av tabellen er det en signifikant korrelasjon mellom ordforståelse og leseforståelse for gruppen ikke-adopterte på leseoppgaven "Sirkus" og "Dragen".

Korrelasjonen er høyest ved den vanskeligste oppgaven "Dragen" hvor korrelasjonskoeffisienten er på .68. På oppgaven "Sirkus" er den på .46.

Når det gjelder kontrollutvalget kan det se ut til at det er en sterkere sammenheng mellom god ordforståelse og en god leseforståelse. Ved de to første lesestykkene Katt og Pakken er adopsjonsutvalget godt med, men noen barn kan se ut til å møte utfordringer ved vanskelige leseoppgaver. Lesestykkene Sirkus og Dragen var vanskelige lesestykker som kanskje egner seg bedre for eldre barn. Det kan kanskje også tenkes at størrelsen på adopsjonsutvalget er for lavt til at man får noen merkbar korrelasjon. Velger å være forsiktig med å trekke noen sikre konklusjoner på bakgrunn av resultatene ved denne testen. Det er mulig at Spearmans rangdifferensmetode hadde vært et bedre valg fremfor Pearsons r ved denne korrelasjonsanalysen.

6. Oppsummering og konklusjoner

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg foretatt en kartlegging av leseforståelsen hos internasjonalt adopterte barn og videre sammenlignet den med norskfødte jevnaldrende. Hensikten med undersøkelsen er å fremme kunnskap om internasjonalt adopterte barn sin leseforståelse. Tidligere undersøkelser har vist at språkforståelsen kan være et område som kan by på utfordringer fordi ordforrådet kan være mangelfullt hos noen av de adopterte barna.

Som en oppsummering på denne studien, må man kunne konkludere med at det ble et positivt resultat. Resultatene tyder på at storparten av de adopterte barna klarer seg bra på skolen. De har et godt ordforråd som grunnlag for utvikling av leseferdighet. Leseferdighet slik det er blitt målt ved t-tester og ved å sammenligne gjennomsnittresultater, kan tyde på at det ikke er noen store forskjeller mellom gruppene og at flere er på vei til å ta igjen sine jevnaldrende. Lignende resultater har også blitt presentert av amerikanske forskere (Scott, Roberts og Krakow, 2008).

6.1 Leseforståelse hos internasjonalt adopterte barn

Med hensyn til resultatene av denne studien så har jeg sammenlignet hvordan adopterte og ikke-adopterte barn skårer på de ulike språk- og lesetester. Det var imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene hverken når det gjaldt leseforståelse eller ordforråd undersøkt ved hjelp av t-tester og gjennomsnittresultater. Det samme gjelder visuell og fonemisk avkodning, lesehastighet og minne. Men kunne likevel registrere noen tendenser som er verdt å nevne.

Som tidligere nevnt kan leseforståelsen bestå av ulike komponenter. Ordforrådet er en viktig komponent som kan ha innflytelse på leseforståelsen. For å måle leseforståelsen anvendte jeg lesetesten NARA. Videre brukte jeg deltesten Ordforståelse på WISC-3 og Språk 6-16 Begreper, for å måle ordforrådet. Jeg

undersøkte variabelen lesehastighet fordi undersøkelser viser en høy korrelasjon mellom leseforståelse og lesehastighet (Klinkenberg, 2005). Har også studert resultatene på TOWRE siden det er en godt dokumentert sammenheng mellom avkodning og leseforståelse (Vellutino, 2003 ref. i Bråten, 2008). En svak avkodningsferdighet kan bety en svakere leseforståelse.

Under testingen av barna i denne undersøkelsen erfarte jeg at noen mestret avkodningen godt. Disse hadde en bedre innholdsforståelse og husket mer av tekstene enn de som strevde i forhold til avkodningen. Jeg kunne imidlertid også observere at noen barn leste flytende og hadde en god avkodning, men forsto og husket lite av hva de leste når tekstene ble for krevende på lesetesten NARA. Dette kan henge sammen med at det var mange komplekse og uvanlige ord i disse tekstene eller at det ble for mye informasjon i setningene. Noen ganger kunne også barn overraske oss med å svare riktig på spørsmål til tross for en svakere avkodningsferdighet.

Videre bør det også nevnes at barnets forståelse kan hos noen være bedre enn hva resultatet på NARA viser. Dette gjelder særlig barn som kan streve med avkodningen, men som likevel kan ha en god lytteforståelse (Spooner et al, 2004).

På leseforståelsestesten NARA skårer kontrollutvalget litt bedre enn adopsjonsutvalget. Men på avkodningstesten, TOWRE, på deltesten Ordforråd, WISC-3 og på Språk 6-16 Begreper skårer de adopterte barna litt bedre enn kontrollutvalget. Det er imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom gruppene på bakgrunn av resultater på t-tester. Men resultatet kan tyde på at leseforståelsen er en vanskeligere oppgave for noen adopterte barn, selv om de presterer litt bedre enn kontrollutvalget både på ordforråd og avkodning. Det var heller ingen forskjeller mellom adopterte og ikke-adopterte i forhold til hvordan de skårer på Setningsminne og Ordspenn. Så dette kan heller ikke forklare forskjellen i leseforståelsen. Adopsjonsutvalget i min undersøkelse har vist at de har et like godt ordforråd som ikke-adopterte barn. Kanskje er det andre komponenter som påvirker deres leseforståelse. Som det blir nevnt i oppgavens teorikapittel er det flere komponenter som kan påvirke leseforståelsen som for eksempel kognitive forutsetninger, ulike

forståelsesstrategier, motivasjonen for å lese og forkunnskaper. Oppgavens omfang setter begrensninger for hvor mange komponenter som kan undersøkes. Det er mange faktorer som har betydning for utvikling av leseferdighet, så det blir vanskelig å peke helt konkret på hva dette skyldes. Det kan gjerne være et samspill av ulike forhold. Kanskje har ”språkbruddet” som adopterte barn opplever i sin språkutvikling en betydning som er verdt å nevne. Dette kan muligens medføre at de befinner seg på et annet trinn i utviklingen enn sine jevnaldrende. Det kan også tenkes at ulike forhold ved deres tidlige barndom og eventuelt separasjon fra omsorgspersoner, kan ha påvirket den videre utvikling.

En svakere leseforståelse i adopsjonsutvalget kan skyldes en svakere språkforståelse. Syvåringene i min undersøkelse ble som tidligere nevnt testet ved fireårs alder og ved denne undersøkelsen viste det seg at det var signifikant forskjell på språkforståelsen hos de adopterte fireåringene sammenlignet med de ikke-adopterte jevnaldrende. Det var ingen forskjell i mestring av vokabular mellom gruppene, men setningsforståelsen var svakere hos adopsjonsutvalget. Det er en viss mulighet for at disse tendensene kan henge igjen blant de adopterte syvåringene i mitt utvalg og gi utslag på leseforståelsestesten NARA (Rygvold, 2009).

For å undersøke sammenhengen mellom ordforståelse og leseforståelse nærmere, ble det utført en korrelasjonsanalyse. Denne analysen viste at for kontrollutvalget var det en samvariasjon mellom ordforståelse og leseforståelse. Dette kom frem ved de to vanskeligste leseoppgavene hvor sammenhengen var signifikant. For adopsjonsutvalget er bildet noe annerledes. Her var det ingen signifikant sammenheng. Velger imidlertid å være forsiktig med å trekke noen sikre konklusjoner om sammenhengen mellom leseforståelse og ordforståelse hos adopsjonsutvalget på bakgrunn av denne testen.

Både adopsjonsutvalget og kontrollutvalget har en omtrent like stor spredning i resultater på flere av testene. Registrerer at det er en litt større spredning i resultatene i adopsjonsutvalget enn i kontrollutvalget på leseforståelsestesten NARA, bortsett fra den siste leseoppgaven om ”Dragen”. En spredning i resultater kommer tydelig frem

i tilknytning til variabelen lesehastighet på NARA.. Her skårer adopsjonsutvalget bedre enn kontrollutvalget. I forhold til testen TOWRE, er det også en større spredning i resultatene sammenlignet med norskfødte jevnaldrende. Hva dette skyldes kan være vanskelig å uttale seg om. Men individuelle forskjeller mellom barn og forskjeller i oppvekstmiljø i opprinnelseslandet, kan tenkes å påvirke barnets utvikling og læring. Utviklingen av språk kan også foregå i ulikt tempo hos barn. Man må i tillegg være forsiktig med å knytte noen sikre slutninger til dette resultatet siden barnas dagsform også kan ha påvirket testresultatet. En større spredning i skolefaglige resultater blant adopterte barn samsvarer med tidligere forskningsresultater (Dalen og Rygvold, 2004 og Pollock, 2005 ref. i Lykkenborg, 2006).

Jeg har valgt å dele adopsjonsutvalget i to grupper for å se etter tendenser innad i gruppen. Jeg har delt inn i en "Asiagruppe" som består av barn fra Kina og Korea og en "Andre land" for barn fra landene Colombia og Etiopia. Dette ble ikke gjort for å stigmatisere noen barnegrupper, men fordi gode eller svake prestasjoner kan være vanskeligere å oppdage når man opererer med et gjennomsnittresultat hos hele adopsjonsutvalget (Lykkenborg, 2006). Jeg har fremstilt høyeste og laveste skåre for bedre å kunne se spredningen i resultatene.

Det ble et overraskende, men positivt resultat på deltesten Ordforståelse på WISC-3 hvor gruppen colombianske og etiopiske barn skårte best av alle gruppene. Jeg ser en spredning i resultater innad i adopsjonsutvalget. Gruppen med kinesiske og koreanske barn presterte noe over de andre gruppene i forhold til lesehastighet. Ser en større spredning i adopsjonsutvalget på denne variabelen i sammenligning med kontrollutvalget. Gruppen Kina og Korea presterte også litt bedre enn de andre gruppene på testen Begreper Språk 6-16. Det viste seg også at barn med en høyere adopsjonsalder presterte sterkere på variabelen lesehastighet enn barn med en lavere adopsjonsalder. Når det gjelder kjønnsforskjeller i adopsjonsutvalget så var det også et tydelig skille i adopsjonsutvalget hvor jentene skårte høyere enn guttene på variabelen lesehastighet. Ifølge forskning har ofte adopterte jenter høyere

skoleprestasjoner enn guttene (Dalen og Rygvold, 1999). Det er en stor andel kinesiske jenter i utvalget, så jeg vil anta at dette kan forklare noe av forskjellen. Det var imidlertid ingen store forskjeller på kjønn i adopsjonsutvalget i forhold til leseforståelsestesten NARA. Man kunne se at guttene skårte litt høyere enn jentene bortsett fra den siste og vanskeligste oppgaven, men med så få barn i gruppene kan man vanskelig trekke noen sikre konklusjoner.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Man må imidlertid være forsiktig med å trekke noen sikre konklusjoner på grunnlag av resultatene i denne undersøkelsen siden jeg opererer med små utvalg. Mine funn kan ikke generaliseres over til landspopulasjonen av adopterte syvåringer.

Resultatene av undersøkelsen gjelder kun for de to utvalgene som er med i denne undersøkelsen.

Det er kanskje en mulighet for at noen av de adopterte barna vil møte større utfordringer knyttet til leseforståelse og ordforråd etterhvert som de blir eldre og kravene til å mestre det abstrakte skolespråket øker. Det hadde vært interessant og fulgt barnegruppene videre og undersøkt om resultatene endret seg. Det kan kanskje også tenkes at adopterte barn kan ta igjen sine norskfødte jevnaldrende. Det gode resultatet kan kanskje ha sammenheng med en stor andel kinesiske jenter i mitt adopsjonsutvalg. Flere forskningsresultater har vist at adopterte barn fra Kina og Korea skårer bra på skolefaglige prestasjoner (Dalen og Rygvold, 2004 og Kvifte-Andresen, 1992 ref. i Dalen og Rygvold, 2004). I en amerikansk undersøkelse ble 24 adopterte kinesiske barn i alderen mellom 7;0 og 8;8 år testet ved hjelp av standardiserte muntlige og skriftlige tester. Bare tre av barna hadde milde til moderate forsinkelser i utvikling. Storparten av de adopterte barna skårte gjennomsnittlig eller over gjennomsnittet på disse testene. Denne undersøkelsen ga et meget positivt resultat som indikerer at adopterte barn fra Kina klarer seg bra i forhold til språklige krav. Resultatet viste en moderat korrelasjon mellom økning i antall gramatiske feil og lavere leseforståelse (Scott, Roberts og Krakow, 2008).

Det blir viktig å ha et utviklingsperspektiv på leseutviklingen til syvåringene. Det tar tid å bli en god leser og barn tilegner seg ofte skriftsspråket i ulikt tempo.

Leseutviklingen vil avhenge av blant annet barnets modning. Kunnskap utvikles med alderen (Nation, 2005). De adopterte barna er under utvikling og noen av barna kan ta igjen sine jevnaldrende.

Resultatet av denne undersøkelsen tyder på at adopterte barns utvikling av språk- og leseferdighet går bra selv om de har opplevd en annerledes start i livet sitt. De fleste av dem har en fortid fra barnehjem som i mange tilfeller ikke utgjør tilfredsstillende oppvekstmiljø for barn. De kan også ha erfart separasjon fra sine omsorgspersoner. Det kan også tenkes at enkelte av dem har manglet nære omsorgspersoner i sin tidlige barndom. Dette kan få konsekvenser for den videre utvikling hos barnet. Men språktilegnelsen er en robust prosess (Roberts, Pollock, Krakow et al, 2005 ref. i Scott et al, 2008). Noen adoptivbarn kan være resiliente barn som har evnen til å klare seg bra til tross for en tøff start i livet. Andre faktorer som kan forklare at adoptivbarn har gode språkkunnskaper og leseferdigheter, kan blant annet ha sammenheng med at de gjerne har foreldre som opptrer støttende overfor sine barn og som interesserer seg for barnets skolegang. Dette kan bidra til en positiv utvikling for det adopterte barnet.

Kildeliste

- Anmarksrud, Ø. (2008) Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet*.(221-252). Oslo. J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ask, F.(1998) *Elementær statistikk. En pedagogisk innføring*. 5.utgave. Grimstad. Unikurs.
- Aukrust, V.(2008) ”Røverkjøp” og ”bra kjøp”: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s.110-128). Oslo. J.W. Cappelens Forlag AS.
- Austad, I.(2003) *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo. Det norske samlaget.
- Berntsen, M.& Eigeland I.S.(1986) *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk: foreldrenes vurdering av hvordan deres utenlandsadopterte barn lærte seg norsk og mestrer dette språket i dag*. Hovedoppgave. Oslo. Statens spesiallærerhøgskole.
- Bishop, D. (1999), *Uncommon Understanding, development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press. Ltd.
- Botvar, P.K (1999) *Meget er forskjellig, men det er utenpå...? Unge utenlandsadoptertes levekår og livskvalitet*. Diakonhjemmets høgskolesenter, Forskningsavdelingen (DIAFORSK), Oslo. GAN Grafisk.

-
- Bråten, I. (2008) Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten (red), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.* (s.45-82). Oslo. Cappelen Forlag AS.
- Dalen, M. & Rygvold, A.L.(2007) Internasjonale adopsjoner i Norge. I: Befring, E. & Tangen, R. (red) *Spesialpedagogikk.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Dalen, M. & Rygvold A.L. (2004)*Barn adoptert fra Kina – i familien og på skolen.* Oslo: Institutt for spesialpedagogikk
- Dalen, M. & Rygvold, A.L.(1999) *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse.* Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & Sætersdal B.(1999a) "*Hvem er jeg?*". *Adopsjon, identitet og etnisitet.* Oslo. Akribe Forlag.
- Dalen, M. & Sætersdal B.(1999b) *Kunnskapsstatus om utenlandsadopsjon.* Oslo. Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & Sætersdal B.(1992) *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning – Opplæring – Identitetsutvikling. Empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling.* Spesialhøgskolen - Universitetet i Oslo.
- De Geer, B. (1992) *Working Papers. Internationally Adopted Children in Communication. A Developmental Study.* Lund:Lund University, Department of linguistics.
- Duke, N., Pressley, M & Hilden, K. (2006) Difficulties with Reading Comprehension. I Stone, C., Silliman, E., Ehren, B., & Apel, K. (Ed). *Handbook of Language & Literacy. Development and Disorders.* New York. 2006. Guilford Press.
- Endresen, R.T., Simonsen, H.G. & Sveen, A.(2005) *Innføring i lingvistikk.* Oslo. Universitetsforlaget.

- Engen, L. og Helgevold, L. (2006) Fagbok i bruk: Å lese en fagtekst. I Engen, L. og Helgevold, L.(red), *Fagbok i bruk. Grunnleggende ferdigheter*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Frost, J. (2009) *Språk – og leseveiledning i teori og praksis*. Valdres. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2004) *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Glennen, S. & Bright, B. (2005) Five years later: Language in School-Age Internationally Adopted Children. *Seminars in Speech and Language*. Volume 26, number 1, 2005.
- Glennen, S. & Masters M.G.(2002) Typical and atypical language development in infants and toddlers. A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, s.322-332.
- Glennen, S. (2002) Language development and delay in internationally adopted infants and toddlers. A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, s.333-339.
- Hagtvet, B. E.(2001) *Skriftspråkutvikling gjennom lek. Hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hene, B. (1993) *Utenlandsadopterade barns och svenska barns ordförståelse*. SPRINS-gruppen 41-1993. Göteborg. Göteborgs Universitet.
- Howell, S. (2001) ”En vanlig familie” : Utenlandsadopsjon i Norge, et stadig voksende fenomen. I Howell S. og Melhuus, M. (red.), *Blod tykkere enn vann? Betydninger av slektskap i Norge*. (s.73-99). Bergen. Fagbokforlaget.
- Hvistendal, A. (2006) ”Det motsatte av starte er å vinne”. *En studie av språklige ferdigheter hos internasjonalt adopterte 7-åringer*. Masteroppgave i

spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt
spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Johannessen A., Tufte P.A. & Kristoffersen L. (2007) *Introduksjon til
samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag. Oslo.

Kleven, T.A. (2002) Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T (red), *Innføring i
forskningsmetode*. Oslo: Unipub Forlag.

Klinkenberg, J.E. (2005) *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Otta.
H.Aschehoug & Co.

Klint Petersen, D. (2008) *Læsning. Hvad har betydning for elevers læseforståelse*.
Læserapport 44. Fjerritslev. Landsforeningen af Læsepedagoger.

Leonard, L. B (2000) *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge,
Massachusetts: The MIT Press.

Lund, T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag. Otta

Lykkenborg, M. (2006) *Internasjonalt adopterte barns språkforståelse*.
Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Lyster, S.A. (2009) Ordforråd og leseutvikling. I Frost, J. (red), *Språk- og
leseveiledning – i teori og praksis* (s.231-252). Fagernes. Cappelen Akademisk
Forlag.

Lyster, S.A (2007) *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo. Gyldendal Norsk
Forlag AS.

Lyster, S.A (2001) *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og
tiltak*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Meyer Bjerkan, K. (2000a) Det mentale leksikon – semantikk. I M. Lind, H. Uri, I. Moen & Bjerkan (red), *Ord som ikke vil – Innføring i språkpatologi* (s.197-219). Oslo. Novus forlag.
- Moe, M. (2007) *Internasjonalt adopterte barns fortellerferdigheter. En narrativ analyse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Nation, Kate (2005) Children`s Reading Comprehension Difficulties. I Snowling, M & Hulme, C. (red), *The Science of Reading: A Handbook* (s.248-265). Oxford. Blackwell Publishing.
- Ottom, E. og Frost, J. (2005) *Screening test manual*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Perfetti, C., Landi, N & Oakhill, J. (2005) The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I Snowling, M. & Hulme C. (red), *The Science of Reading: A Handbook* (s.227-248). Oxford. Blackwell Publishing.
- Roberts, J., Pollock, K. & Krakow, R. (2005) Continued Catch-up and language delay in Children adopted from China. *Seminars in Speech and Language*, 26, 76-85.
- Rutter, J., Beckett, C., Maughan, M., Castle, E., Colvert, C., Groothues, J., Keppner, S., Stevens, T.G., O`Connor, E. & Songuga-Barke (2006). Do the effect of early severe deprivation on cognition resist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. I *Child Development*, May/June 2006, Vol.77, Nr. 3, s.696-711.
- Rygvold, AL.(2009) *Internationally adopted childrens language development in early childhood*. Foredrag på International Adoption Conference. Voksenåsen mai 2009. In press.

-
- Rygvold, A.L.(2008) Lese- og skrivevansker. I Rygvold, A.L.og Ogden,T (red.), *Innføring i spesialpedagogikk*, 4.utgave.(s.38-89).Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rygvold, AL. (2006) *Adopterte barn og språk*. Temahefte om adopterte barn og språk. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Rygvold, A.L. (1999) Better or worse? I Rygvold, Dalen og Sætersdal (red). *Mine – yours – ours and theirs. Adoption, changing kinship and family patterns*. Report from International Conference, Oslo.
- Scott, K.A., Roberts J.A. & Krakow R.(2008) Oral and Written Language Development in Children Adopted From China. *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol.17, s. 150-160.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. (2006) Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*. Vol. 4, No. 1, s. 63-76.
- Snowling, M. J. (2000) *Dyslexia*. Second edition.Oxford. Blackwell Publishing.
- Spooner, A., Baddeley, A. & Gathercole, S.(2004) *Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability?* British Journal of Education Psychology, 74, s.187-204.
- Stanovich, K. E. (1988) *Læsning. "Matthæus-tendensen" – hvorfor? – og hva kan der gøres?* Læserapport 16 og 17.
- Statistisk sentralbyrå (2009): URL: <http://www.ssb.no/vis/emner/adopsjon/main.html>.
Lesedato: 15.01.2009
- Tetzchner, S. von, J. Feilberg, B. Hagtvet, H. Martinsen, P. E. Mjåvatn, H.G. Simonsen & L. Smith (1993) *Barns språk*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., & Rashotte, C.A.(1999) *Test of word reading efficiency*. Austin, TX: PRO-ED.

Ulrich, L. & Turkington, C.(2001) *Reading , grade 2*. New York. Mc Graw Hill.

Vedeler, L.(2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. En innføring i bruk av metoder. Oslo. Gyldendal Akademisk AS.

Vygotsky, L. (2001) *Tenkning og tale*. Oversatt av T.J. Bielenberg & M. T. Roster. Oslo. Gyldendal akademisk forlag.

Wechsler, D.(1999) *Wisc-3 Manual. Svensk versjon*. Stockholm: Psykologiforlaget AB.