

Utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse

*”En komparativ studie av leseforståelse og
ferdigheter som ligger til grunn for
leseforståelsen”*

Lise Mari Paulsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Utenlandsadopterte ungdommers

leseforståelse

”En komparativ studie av leseforståelse

og ferdigheter som ligger til grunn for

leseforståelsen”

© Lise Mari Paulsen

2015

Utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse: ”En komparativ studie av leseforståelse og ferdigheter som ligger til grunn for leseforståelsen.”

Lise Mari Paulsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Denne studien er tilknyttet det longitudinelle forskningsprosjektet ” Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år.” Ledet av førsteamanuensis Anne- Lise Rygvold ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Hvert år adopteres det flere hundre barn til Norge fra utlandet. Utenlandsadopterte har på mange måter en annerledes start på livet. Utenlandsadopsjon medfører markante brudd med omsorgsgivere, kultur og språk. Utenlandsadopterte barn skiller seg fra en- og tospråklige barn ved at de gjennomgår et språkbytte i tidlig alder. Kort tid etter adopsjonstidspunktet mister de sine språklige ferdigheter på førstespråket og går i gang med en ny språkutvikling på adoptivforeldrenes språk. Den kalles ofte ”den andre førstespråkutviklingen” (DeGeer, 1992). Forskning på utenlandsadopterte barns språkmestring har vist et lite entydig bilde. Mens enkelte studier tyder på at disse barna viser språklige ferdigheter på linje med jevnaldrende ikke-adopterte, tyder andre på språklige forsinkelser. Tirella, Chan og Miller (2006) påpeker at utenlandsadopterte barn nødvendigvis ikke viser vansker i førskolealder, men at enkelte likevel utvikler skriftspråklige vansker i skolealder. De betegner dette som en mulig ”skjult vanske” gruppen kan ha.

Formålet med denne studien er å sammenligne leseforståelsen til utenlandsadopterte ungdommer med leseforståelsen til jevnaldrende ikke-adopterte. Leseforståelse er en kompleks ferdighet og innebærer en rekke språklige faktorer. For å få en større innsikt i ungdommenes leseforståelse er dermed ferdigheter som anses for å være grunnleggende for adekvat leseforståelse inkludert. Ut i fra den teorien som ligger til grunn for denne oppgaven, anses språkforståelse, avkodingsferdigheter og bruk av inferens som avgjørende for adekvat leseforståelse. Gruppens resultater fra disse er dermed også beskrevet og analysert.

Metode: Studien tar utgangspunkt i en kvantitativ metoderetning med et deskriptivt design. Datagrunnlaget består av resultater fra totalt 53 informanter. 22 av disse er utenlandsadopterte og kontrollutvalget består av 31 norskfødte enspråklige ungdommer. Samtlige ungdommer var mellom 12-13 år ved testtidspunktet. Analysen er gjort på bakgrunn av resultatene fra NARA II, NARA II: Nøyaktighet. TOWRE, WISC III: Ordforståelse og BPVS. Datamaterialet er analysert ved hjelp av dataprogrammet Statistical Program for Social Sciences (SPSS). Resultatene er analysert deskriptivt og korrelasjonelt, og gruppenes gjennomsnitt er sammenlignet ved hjelp av signifikanstester (t-tester).

Resultater og hovedkonklusjon: Resultatene fra denne studien fremstår som noe vanskelig å tolke. Det forekommer ingen signifikante forskjeller mellom gruppenes resultater på målvariablene. Likevel viser gruppen utenlandsadopterte signifikant svakere leseforståelse på en av deltestene som inngår i studien. Men siden andre deltester som inngår i samme kartleggingsverktøy ikke viser samme svar, kan ikke denne ilegge for mye vekt. Men siden gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere resultater på samtlige variablene som inngår i denne studien, kan det eksistere en tendens. På bruk av inferens er det minimale forskjeller mellom gruppene. Men det ser ut til at det er ulike inferenstyper som korrelerer sterkest med leseforståelse for hver av gruppene. Det som likevel preger denne studien er den store spredningen utenlandsadopterte viser i sine resultater.

Utfra de analyser som ligger til grunn, ser det ikke ut til å være store forskjeller på leseforståelsen til utenlandsadopterte og ikke-adopterte ungdommer i 8. klasse. Det samme gjelder for ferdigheter som anses som viktige for leseforståelsen. Det er likevel vanskelig å konkludere med dette da gruppen utenlandsadopterte viser en større spredning i sine resultater. Det indikerer at utenlandsadopterte viser mer varierende ferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik men også strevsom tid, og jeg er både stolt og lettet over å nå si meg ferdig. En masteroppgave er imidlertid ikke et soloprojekt. I den forbindelse er det flere jeg må takke.

Først av alt, takk til alle ungdommene som har deltatt i prosjektet. Deres positive innstilling og unge sinn har preget oppgaven på flere måter. Vil så rette en stor takk til min kjære veileder, Anne-Lise Rygvold, for alle bilturene, historiene og for gode og faglige tilbakemeldinger. Steinar Theie fortjener også en takk for nyttig veiledning i statistikk. En stor takk rettes også til svigerfar, Jan Harald Rismyhr, for å ha satt av flere timer til korrekturlesing.

Så til alle medstudenter: Takk for latter, avbrekk og oppmuntrende ord i denne perioden.

Sist men ikke minst vil jeg takke deg Stian. Takk for støtte, råd og positive ord under denne prosessen. For at du alltid har troa på meg.

Blindern, 1. juni 2015

Lise Mari Paulsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Bakgrunn og formål.....	2
1.3	Oppgavens videre fremstilling.....	3
2	Teori og empiri.....	5
2.1	Utenlandsadopsjon.....	5
2.1.1	Adoptivforeldre.....	6
2.2	Utenlandsadopterte barn.....	6
2.2.1	Adopsjonsalder.....	7
2.2.2	Preadopsjonelle forhold.....	7
2.3	Utenlandsadopterte barns språkutvikling.....	8
2.4	Leseferdigheter hos utenlandsadopterte barn og unge.....	12
2.5	Det språklige fundamentet.....	15
2.6	Hva innebærer leseforståelse?.....	15
2.6.1	Avkoding og leseforståelse.....	16
2.6.2	Språkforståelse og leseforståelse.....	16
2.7	Forståelse på flere nivåer.....	17
2.8	Betydning av inferens.....	20
2.9	Oppsummering og forskningsspørsmål.....	23
3	Metode.....	25
3.1	Forskningsdesign.....	25
3.2	Utvalg.....	26
3.3	Prosedyre.....	27
3.4	Kartlegging.....	28
3.4.1	Leseforståelse.....	29
3.4.2	Bruk av inferens.....	29
3.4.3	Språkforståelse.....	31
3.4.4	Avkoding.....	31
3.5	Validitet og reliabilitet.....	32
3.5.1	Validitet.....	32
3.5.2	Statistisk validitet.....	33
3.5.3	Begrepsvaliditet.....	34
3.5.4	Indre validitet.....	37
3.5.5	ytre validitet.....	38
3.5.6	Reliabilitet.....	39
3.6	Etiske hensyn.....	40
4	Resultater.....	45

4.1	Deskriptiv analyse	45
4.1.1	Leseforståelse	45
4.1.2	Språkforståelse	48
4.1.3	Avkodingsferdigheter	49
4.1.4	Bruk av inferens	51
4.2	Korrelasjon mellom ulike variabler	52
4.2.1	Korrelasjon mellom avkoding, språkforståelse og leseforståelse	53
4.2.2	Korrelasjoner mellom bruk av inferens og leseforståelse	55
4.3	Analyse	57
4.3.1	Leseforståelse	57
4.3.2	Språkforståelse	59
4.3.3	Avkoding	59
4.3.4	Bruk av inferens	60
4.4	Oppsummering av hovedfunn	62
5	Diskusjon av resultater i lys av teori og empiri	63
5.1	Hvordan er utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse, språkforståelse og avkodingsferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke adopterte?	63
5.2	Hvordan skiller gruppene seg ved bruk av inferens?	67
5.3	Hvilke ferdigheter korrelerer med leseforståelse hos gruppene?	69
6	Oppsummering og avslutning	71
6.1	Hovedfunn	71
6.2	Avsluttende refleksjoner	75
	Litteraturliste	77
	Vedlegg	87

Tabeller

Tabell 1: Opprinnelsesland, antall og kjønn	27
Tabell 2: NARA II leseforståelse: Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt.	46
Tabell 3: NARAI deltester; Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt	47
Tabell 4: Språkforståelse: Ekspresiv- og resektiv ordforståelse. Gjennomsnitt, standardavvik og	48
Tabell 5: Avkoding Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt	50
Tabell 6: Bruk av inferens. Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt	51
Tabell 7: Korrelasjoner for gruppen utenlandsadopterte: Korrelasjoner mellom språkforståelse, avkoding og leseforståelse	53
Tabell 8: Korrelasjoner mellom variabler for kontrollgruppen	54
Tabell 9: Korrelasjoner utenlandsadopterte: Korrelasjoner mellom inferens og leseforståelse	55
Tabell 10: Korrelasjoner kontrollgruppen: Korrelasjoner mellom inferens og leseforståelse	56
Tabell 11: NARA II Leseforståelse. Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d	57
Tabell 12: NARA II Leseforståelse deltester: Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d	58
Tabell 13: Språkforståelse: Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d	59
Tabell 14: Avkoding: Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d	59
Tabell 15: Bruk av inferens. Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d	60
Tabell 16: NARA Ekspedisjonen. Prosent svar (%)	61

Figurer

Figur 1: Konstruksjonsintegrasjons-modellen	18
Figur 2: NARA II: Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt	46
Figur 3: Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt	47
Figur 4: Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt	49
Figur 5: TOWRE: Gjennomsnitt, spredning og	
Figur 6: NARAI Nøyaktighet: Gjennomsnitt,	50
Figur 7: Bruk av inferens. Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt	52

1 Innledning

Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år

Oppgaven er en del av forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4- 13 år,” ved Institutt for Spesialpedagogikk (ISP). Forskningsprosjektet er longitudinelt og kartlegger utenlandsadoptertes språklige ferdigheter ved fire, syv og tretten år. Prosjektet er tilknyttet forskningsgruppa *Adopsjon og migrasjon: Læring, identitet og kompetanse*, og er ledet av førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold. I forbindelse med min masteroppgave, har jeg bidratt med å samle data til prosjektets siste kartleggingsrunde. Resultater fra kartleggingen utgjør datagrunnlaget i denne oppgaven.

1.1 Valg av tema

Tema for denne oppgaven er leseforståelse hos utenlandsadopterte ungdommer. Det er gjennomført en rekke studier, både i inn- og utland som fokuserer på språklig ferdigheter hos denne gruppen. Bildet disse studiene former er lite entydig. Mens en del studier tyder på at disse barna viser språklige ferdigheter på linje med jevnaldrende ikke-adopterte, tyder andre på språklige forsinkelser. Forskning på utenlandsadopterte barn har i stor grad fokusert på språklige ferdigheter i førskolealder, og vi vet dermed mindre om hvilke langtidseffekter utenlandsadopsjon kan medføre.

Forståelse er lesingens fremste mål. Leseforståelse anses for å være en grunnleggende ferdighet som har stor betydning for skoleprestasjoner, som i livet ellers. Likevel er det slik at 20% av elever i skolealder strever med leseforståelse. Disse vanskene er ofte vanskelig å oppdage. Ofte vil de ikke komme til syne før i høyere klassetrinn. Høyere klassetrinn skiller seg fra lavere med en større andel informasjonsbærende tekster. Slike tekster stiller store krav til leseferdigheter. Leseforståelse på dette nivået handler ikke bare om å avkode. Det innebærer forståelse på flere nivå. For å oppnå dette er ungdommer blant annet avhengig av bruk av inferens for å skape sammenheng og indre representasjoner av tekstens tema.

1.2 Bakgrunn og formål

Min bakgrunn for å delta i prosjektet er egen interesse for språk, og det som ikke er helt ”a-typisk.” Utenlandsadopterte utgjør en helt spesiell gruppe med tanke på språkutvikling. Å vurdere leseforståelse på bakgrunn av dette anså jeg som en unik mulighet. Under kartleggingen ble jeg oppmerksom på at flere av informantene hadde vansker med å svare på spørsmål fra lest tekst, på tross av svært gode avkodingsferdigheter. Dette rettet fokuset mot leseforståelse. For å få en større innsikt i ungdommenes leseforståelse inkluderer studien også ferdigheter som betraktes som viktige for adekvat leseforståelse. På bakgrunn av teorien som ligger til grunn for denne studien er dermed avkodingsferdigheter, språkforståelse og bruk av inferens inkludert.

Formålet med denne studien er å avdekke, presentere og diskutere leseforståelse, og ferdigheter som ligger til grunn for leseforståelse hos utenlandsadopterte ungdommer. På bakgrunn av dette, er følgende problemstilling og forskningsspørsmål utformet:

Problemstilling :

”Hvordan er leseforståelsen til utenlandsadopterte ungdommer sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?”

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan er utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse, språkforståelse og avkodingsferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?*
- 2. Hvordan skiller gruppene seg på bruk av inferens?*
- 3. Hvilke ferdigheter korrelerer med leseforståelse for hver av gruppene ?*

1.3 Oppgavens videre fremstilling

Det kommende kapittel 2 omhandler teoretisk og empirisk bakgrunn for hovedtemaene i oppgaven. Denne delen er todelt, der empiri og teori om utenlandsadopterte barn- og unges språkutvikling utgjør kapitelets første del, mens et teorigrunnlag for leseforståelse utgjør den andre.

Metodedelen utgjør det 3. kapittelet og beskriver rammene rundt studien og hvilke metodiske valg som er gjort. I tillegg blir validitetssystemet til Cook og Campbells redegjort for og knyttet til studiens gjennomføring og metode. Avslutningsvis vil etiske hensyn drøftes.

I kapittel 4 vil studiens resultater bli presentert og analysert. Resultatene er presentert deskriptivt og korrelativt i kapitelets første del, mens en analyse av gruppenes gjennomsnitt ved bruk av t-test er gitt i andre del av kapittelet.

Deretter kommer oppgavens 5. kapittel som er en diskusjon av resultatene i lys av teori og empiri. Resultatene vil bli diskutert under hvert forskningsspørsmål.

Oppgavens siste del, kapittel 6, avslutter oppgaven med en oppsummering av hovedfunn og avsluttende kommentarer.

2 Teori og empiri

2.1 Utenlandsadopsjon

Formålet med adopsjon er å gi et godt og varig hjem til barn som ikke kan bli tatt hånd om av sine biologiske foreldre (Bufetat). I Norge blir utenlandsadopsjon kontrollert gjennom Adopsjonsloven (1986), samt Haagkonvensjonen fra 1996 og FNs barnekonvensjon fra 1989. Begge er en del av den norske lov (Bufetat). I Norge har utenlandsadopsjon pågått siden 1960-tallet. Frem til da var dette noe som skjedde innenfor landegrensene ved at barn som ikke kunne vokse opp hos sine biologiske foreldre ble gitt til adopsjon (Dalen & Rygvold, 2009). I 1966 ble 511 barn adoptert i Norge, av disse var 425 norskfødte. Men som et resultat av en stigende økonomi og stadig bedre tilgang til prevensjonsmidler ble færre barn gitt til adopsjon. Barneløse par måtte etterhvert finne andre løsninger om de ønsket barn. Dette medførte en forandring, ved at antall utenlandsadopsjoner passerte antall innenlandsadopsjoner på 1980-tallet (Statistisk sentralbyrå, 2001). I 2009 kom det 600 utenlandsadopterte barn til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2014). Det tilsvarte 1% av de barna som ble født det året. Samme år var Norge det landet i verden som hadde flest utenlandsadopsjoner per innbygger. Fra 1970- 2014 er det kommet 22 220 utenlandsadopterte barn til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2014).

I de senere årene har det vært en kraftig nedgang i utenlandsadopsjoner her i landet (Statistisk sentralbyrå, 2014). I 2013 ble det gjennomført 154 utenlandsadopsjoner - noe som representerer en nedgang på 33% fra året før (Statistisk sentralbyrå, 2014). Dette er det laveste tallet siden 1970. Det er flere forhold som har bidratt til denne kraftige nedgangen. Blant annet har Haagkonvensjonen og Barnekonvensjonen utviklet strengere krav til hvilke barn som skal adopteres. Der en av forutsetningene er at barnet ikke kan få tilfredsstillende omsorg i opprinnelseslandet (Bufetat). En slik lovendring har medført et større fokus på innenlandsadopsjon i de største giverlandene. I tillegg har økonomisk vekst i de land vi tradisjonelt adopterer fra, bidratt til at flere der har fått råd til å adoptere. Denne situasjonen har medført lengre køer hos de største adopsjonsbyråene her i landet (Adopsjonsforum, 2014; Verdens barn, 2015).

2.1.1 Adoptivforeldre

Adoptivforeldre utgjør ikke en representativ gruppe for foreldre generelt. I tillegg til å oppfylle krav som både norske myndigheter og giverlandet setter, er det visse trekk som går igjen. Adoptivforeldre er svært motiverte for å bli foreldre (Dalen & Rygvold, 2009). De har ofte ventet flere år og er godt forberedt på det å få et barn (van IJzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005). Videre ser det ut til at de gjerne har høyere utdanning enn foreldre som ikke har adoptert (Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen, & Dalen, 2010). Sammenlignet med foreldre som ikke har adoptert, er også skilsmisseraten hos denne gruppen lavere (Dalen & Rygvold, 2009). Det ser også ut til at adoptivforeldre i mindre grad bytter bosted når barna er små. Om de gjør det, så skjer det ofte innenfor samme geografiske område (Dalen & Rygvold, 1999).

2.2 Utenlandsadopterte barn

Det er utfordrende å snakke om utenlandsadopterte barn som *en* gruppe da barna skiller seg fra hverandre på bakgrunn av opprinnelsesland, kjønn, alder samt fysisk og psykisk helse. Det disse barna likevel har til felles er at de har gjennomgått en eller flere separasjoner i tidlig alder (Eigsti, Weitzman, Schuh, DeMarchena, & Casey, 2011). De har alle blitt adskilt fra sine biologiske foreldre, og de aller fleste har hatt ett eller flere opphold i fosterhjem og/eller barnehjem i tiden før adopsjonen (Eigsti et al., 2011). Adopsjon medfører også farvel til omsorgspersoner, kultur, klima, mat og språk. Det er vanskelig å si hvilke konsekvenser slike separasjoner kan medføre. Men langvarige perioder på barnehjem under lite stimulerende forhold kan medføre både utviklingsmessige- og språklige forsinkelser (Eigsti et al., 2011; Nicoladis & Grabois, 2002; Miller & Hendrie, 2000).

Utenlandsadopterte barn er en heterogen gruppe på linje med norskfødte barn. Deres tidlige livserfaringer skiller de likevel fra norskfødte barn på flere områder. Det disse barna har til felles, og som skiller de fra en- og tospråklige barn, er at de har gjennomgått det som blir betegnet som et språkbytte i tidlig alder (Dalen & Rygvold, 1999, 2009; DeGeer, 1992; Glennen & Masters, 2002; van IJzendoorn et al., 2005; Rygvold, 2012). Ved adopsjonsalder blir barnas førstespråkutvikling brutt til fordel for adoptivforeldrenes språk (Dalen & Rygvold, 2009; Glennen & Masters, 2002; Nicoladis & Grabois, 2002; Roberts, Pollock,

Krakow, & Price, 2005). Det innebærer at utviklingen av barnas førstespråk stopper opp da adoptivforeldre sjelden har mulighet til å støtte en videre utvikling. Dette medfører et avbrekk i den naturlige språkutviklingen (Dalen & Rygvold, 2009). Utenlandsadopterte kan følgelig ikke betraktes som tospråklig, da de aller fleste mister sine språklige ferdigheter på førstespråket kort tid etter adopsjonstidspunktet (Nicoladis & Grabois, 2002). Barnas utvikling av adoptivforeldrenes språk betraktes derfor som ”den andre førstespråkutviklingen” (DeGeer, 1992).

2.2.1 Adopsjonsalder

Adopsjonsalder blir ofte trukket frem som en avgjørende faktor for utenlandsadoptertes språkmestring. Alder varierer stort. Mens enkelte barn kun er et par måneder når de blir adoptert, har andre rukket å blitt merkbart eldre. I løpet av de siste årene har det vært en økning i adopsjonsalder på barn adoptert fra utlandet (Statistisk sentralbyrå, 2014). I 2014 var kun halvparten under tre år (Statistisk sentralbyrå, 2014). Forskingen som har fokusert på adopsjonsalders betydning for språkutvikling viser et lite entydig bilde. Mens studien til Rygvold og Dalen (2006) ikke fant noen sammenheng, mener van IJzendoorn et al. (2005) det eksisterer et kritisk skille ved 12 måneders alder. Van IJzendoorn et al. (2005) hevder at barn adoptert etter 12 måneder er i større risiko for å utvikle språkforsinkelser og svake skoleprestasjoner, enn barn som er adoptert på et tidligere tidspunkt. Croft et al. (2007) mener på sin side at et kritisk skille bør settes ved 18 måneder, da barn med adopsjonsalder under 18 måneder raskere tar igjen jevnaldrende ikke-adopterte, sammenlignet med utenlandsadopterte med høyere adopsjonsalder. Til forskjell fra disse hevder Krakow, Tao, og Roberts (2005) at utenlandsadopterte med høy adopsjonsalder raskere tar igjen jevnaldrende ikke-adopterte sammenlignet med barn med lavere adopsjonsalder.

2.2.2 Preadopsjonelle forhold

Mange utenlandsadopterte barn har hatt en vanskelig start på livet (van IJzendoorn et al., 2005). Det er en gruppe med høy forekomst av pre- og postnatale skader på grunn av vanskelige forhold knyttet til svangerskap, fødsel og barseltid (Miller & Hendrie, 2000). Barna har vært igjennom en eller flere separasjoner fra omsorgspersoner og deres første leveår bærer lite preg av stabilitet. Før adopsjonstidspunktet har de fleste utenlandsadopterte barn hatt ett eller flere opphold på barnehjem og/ eller fosterhjem. Å bo på barnehjem

medfører en økt risiko for utviklingsforsinkelser så vel om språkforsinkelser (Miller & Hendrie, 2000). Selv om kvaliteten på barnehjem vil variere, innebærer de ofte lite stimulerende forhold for barna (Desmarias, Roeber, Smith, & Pollak, 2012). Kvaliteten på barnehjem vil variere på bakgrunn av en rekke forhold. Slike forhold kan være grad av voksenkontakt, medisinsk oppfølging, hygiene og ernæring (van IJzendoorn et al., 2005). Det ser også ut til at barnehjem strever med å følge opp barna motorisk, språklige og kognitivt (van IJzendoorn et al., 2005). Slike forhold kan medføre brister i barnas utvikling. Spesielt er språkutviklingen sensitiv for sosial deprivasjon og fravær av samspill. Lite stimulerende miljø kan dermed føre til språklige vansker senere.

Siden ulike studier viser at tid på barnehjem utgjør en risiko for språklig utvikling, kan utenlandsadopterte betraktes som en sårbar gruppe. Denne antagelsen støttes av Tizard og Joseph (1970) som i sin undersøkelse fant et betydelig svakere ordforråd hos toåringene på barnehjem, sammenlignet med jevnaldrende som ikke bodde på barnehjem. For å sammenligne effekten av utenlandsadopsjon med innenlandsadopsjon, sammenlignet Croft et al. (2007) språklige ferdigheter hos 132 barn adoptert fra Romania med 49 barn adoptert innenlands i Storbritannia. Resultater fra denne studien viste at de utenlandsadopterte barna hadde en markant svakere setning-, ord- og narrativ forståelse ved henholdsvis seks og elleve år (Croft et al., 2007). Selv om tid på barnehjem kan medføre en økt risiko for språklige vansker, er det nødvendigvis ikke slik at dette alltid er tilfelle. Kvaliteten på barnehjem varierer stort, noe som gjør det vanskelig å generalisere funn fra ulike barnehjem.

2.3 Utenlandsadopterte barns språkutvikling

Adopsjon medfører en total endring av barnets lingvistiske kontekst. I sitt nye miljø må barnet utvikle ferdigheter og forståelse av et helt nytt språk. Ofte innebærer det at barna må etablere nye forståelser av allerede etablerte begreper, da begrepene ikke passer den nye kulturelle konteksten (Hough & Kaczmarek, 2011). Nytt språk fører også med seg ny bruk av gester, prosodi og lyder (Hough & Kaczmarek, 2011).

Som tidligere nevnt, varierer utenlandsadopterte stort med hensyn til adopsjonsalder. Det er dermed store variasjoner på hvor langt barna har kommet med sin språklige utvikling på

førstespråket når de adopteres. I den første tiden hos adoptivforeldrene vil barnets kommunikasjon ofte være preget av språklige strategier fra førstespråket (Dalen & Rygvold 1999). Etterhvert som barnet oppdager at de språklige strategiene ikke er hensiktsmessige, vil de starte sin andre førstespråkutvikling på adoptivforeldrenes språk (Dalen & Rygvold, 1999; Nicoladis & Grabois, 2002). I overgangen fra barnets førstespråkutvikling til den andre førstespråkutvikling vil de i en periode ha begrenset eller ingen tilgang til språk (Glennen & Masters, 2002). Dette kan føre til en kommunikasjonskrise hos barna (Dalen & Rygvold, 2009). Selv om det finnes en rekke måter å kommunisere på, har språket en sentral plass i det tidlige samspillet mellom barn og foreldre (Dalen & Rygvold, 1999, 2009). For enkelte vil den språklige overgangen være preget av ”stille perioder” frem til barnet går i gang med sin nye språkutvikling (DeGeer, 1992).

Til tross for den a-typiske språkutvikling utenlandsadopterte barn har, tyder en rekke studier på at overgangen mellom språkene for de aller fleste skjer raskt og uten store problemer (Dalen & Rygvold, 1999, 2009; DeGeer, 1992; Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005). Kun få uker etter adopsjonstidspunktet er de fleste i gang med sin andre førstespråkutvikling (Nicoladis & Grabois, 2002). Det som kanskje er mer overraskende er at utenlandsadopterte barn ser ut til å miste sin språklige kunnskap på førstespråket, i takt med utviklingen av sitt nye språk (Nicoladis & Grabois, 2002). Gindis (2005) mener at de fleste utenlandsadopterte barn har mistet sitt førstespråk seks måneder etter adopsjonstidspunktet, og at de færreste kan benytte det ett år senere. Det er grunn til å tro at dette kan være ett resultat av lite stimulering, da adoptivforeldre sjelden har mulighet til å støtte en videre utvikling av dette språket. Men det kan også være et resultat av barnets økte tilknytning til sine foreldre, der felles språk er av vesentlig betydning (Gindis, 2005).

Det ser ut til at utenlandsadopterte barns andre førstespråkutvikling følger samme utviklingstrekk som enspråklig førstespråkutvikling, og at de i liten grad benytter seg av det språklige grunnlaget de har fra før (DeGeer, 1992; Glennen & Masters, 2002; van IJzendoorn et al., 2005). Denne teorien støttes av forskning fra blant annet Pollock og Price (2005). Deres meta-studie sammenlignet resultater fra tre forskningsprosjekt med fokus på fonologisk utvikling hos jenter adoptert fra Kina. Resultater fra denne studien tyder på at utenlandsadopterte viser fonologiske ferdigheter på linje med ikke-adopterte kort tid etter adopsjonstidspunktet. Det ser ut til at barna i liten grad benytter seg av språklig ferdigheter fra førstespråket. Lignende resultater fant Glennen, Rosinsky-Grunhut, og Tracy (2005) når

de vurderte morfologiske ferdigheter hos 23 barn adopterte fra Kina. Informantenes muntlige språk ble kartlagt med seks måneders intervall det første året etter adopsjonen, og så med ett års intervall frem til de fylte fire år. Resultater fra studien viser at utenlandsadopterte barn følger den samme morfologiske utviklingen som ikke-adopterte barn. Grammatiske ferdighetene fra førstespråket ser ikke ut til å påvirke utviklingen.

Selv om det ser ut til at utenlandsadopterte følger samme utviklingstrekk som ikke-adopterte, tyder enkelte studier på språklige forsinkelser (Glennen & Masters, 2002; Groze & Ileana, 1996; Miller & Hendrie, 2000). Miller og Hendrie (2000) fant at hele 49% av utvalget på 452 barn adoptert fra Kina viste språklige forsinkelser. Foreldrerapporter fra foreldre til 475 barn adoptert fra Øst-Europa viser samme tendensen (Groze & Ileana, 1996). Foreldrene rapporterte om språklige forsinkelser hos 30% av barna (Groze & Ileana, 1996). Lignende resultater finner vi hos Eigsti et al. (2011) som i sin kliniske undersøkelse kartla språklige ferdigheter hos 70 barn adoptert fra Øst-Europa, Asia og Sør-Amerika. Resultater fra denne studien viste at de utenlandsadopterte barna ikke hadde tatt igjen jevnaldrende ikke-adopterte, fem år etter adopsjonstidspunktet (Eigsti et al., 2011). En fransk undersøkelse der språklige ferdigheter hos 24 jenter adoptert fra Kina ble kartlagt, viser samme tendens (Gauthier & Genesee, 2011). Deres studie ble gjennomført på to testtidspunkt. Den første kartleggingen 36 måneder etter adopsjonstidspunktet og den andre 16 måneder senere. Resultater fra den første kartleggingen viste at de utenlandsadopterte barna hadde et signifikant svakere ekspressivt ordforståelse enn ikke-adopterte jevnaldrende. Resultatene viste ingen forskjell på reseptivt ordforståelse. Ved andre kartlegging viste gruppen utenlandsadopterte fortsatt en signifikant svakere ordforståelse sammenlignet med ikke-adopterte. I motsetning til den første kartleggingen viste de nå også signifikant svakere reseptivt ordforståelse. Sistnevnte studie typer på at utenlandsadopterte ikke bare blir språklig forsinket, deres vansker ser også ut til å øke.

I motsetning til overnevnte, viser andre studier et mer positivt bilde av utenlandsadopterte barns språkutvikling (DeGeer, 1992; Scott, Roberts, & Krakow, 2008; Roberts et al., 2005). Roberts et al. (2005) studie tyder på at utenlandsadopterte barn utvikler gode språklige ferdigheter. Deres studie omfattet 55 barn adoptert fra Kina. Resultatene fra denne viste at 95% av adoptivbarna skåret gjennomsnittlig eller over dette på standardiserte språktester to år etter adopsjonstidspunktet. Studien viste også at 30% av de utenlandsadopterte barna hadde signifikant sterkere språkferdigheter enn hva man kan forvente utfra alder (Roberts et al.,

2005). Lignende funn viser studien til DeGeer (1992), som vurderte språklige ferdigheter hos fem gutter adoptert fra Colombia. Resultater fra denne viser at fire av de fem adopterte skåret middels eller bedre på svenske språktester to år etter adopsjon. Studier som dette tyder på at utenlandsadopterte barn følger en lik språkutvikling som ikke-adopterte barn, men i et raskere tempo. Dette viser seg ved at de tar igjen jevnaldrende ikke-adopterte få år etter adopsjon (Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005).

De språklige ferdighetene utenlandsadopterte barn viser kort tid etter adopsjonstidspunktet, kan i stor grad være et resultat av imitasjon (Dalen & Rygvold, 2009; Rygvold, 2012). Dette viser seg ved at barna bruker setninger og fraser korrekt, uten å kjenne grunnleggende strukturer i språket. Barnas ønske om å kommunisere med foreldrene kan føre til at de lærer ord på et overfladisk nivå uten å ha semantisk dekning. Rygvold (2012) påpeker at en slik språkutviklingen kan føre til hull i barnas ordforståelse. Hull i ordforståelsen kan illustreres ved at en åtteåring ikke vet hva en bokhylle er. Slike brister kan altså medføre en svakere ordforståelse enn det alderen tilsier.

Resultater fra forskning på utenlandsadopterte barns språkmestring kan være vanskelig å tolke. Dette kommer av den store variasjonen forskning på denne gruppen viser. Det kan være mange grunner til disse varierende resultatene. Rygvold (2012) mener en mulig årsak er den lite homogene gruppen utenlandsadopterte representerer. Som tidligere nevnt skiller utenlandsadopterte seg fra hverandre på bakgrunn av blant annet opprinnelsesland. Det kan tenkes at variasjonen forskning viser, kan knyttes til ulike opprinnelsesland. Det er ikke nødvendigvis land som utgjør forskjellen, men med ulike land følger ulik adopsjonspraksis. Dette omfatter blant annet kvaliteten på barnehjemmet barna har vært plassert. Det er kanskje ikke overraskende at utenlandsadopterte barn viser språklige forsinkelser hvis de har tilbrakt de første årene av sitt liv på et barnehjem under lite stimulerende forhold (Miller & Hendrie, 2000). Det kan også tenkes at ulike kartleggingsverktøy kan ha bidratt til den store spredningen forskningen på denne gruppen viser. Mens studiene til Gauthier og Genesee (2011) og Eigsti et al. (2011) har brukt standardiserte kartleggingsverktøy til å komme frem til sine resultater, har studier som Groze og Ileana (1996) benyttet seg av spørreundersøkelser. Det er grunn til å tro at ulik bruk av kartleggingsverktøy kan gi varierende resultater. Spørreskjema er indirekte mål, som i stor grad er preget av subjektive vurderinger. Dette kan medføre ulike resultater når språklige ferdigheter blir vurdert av for eksempel foreldre og lærere.

Oppsummert, ser det ut til at utenlandsadopterte barn viser aldersadekvate språkferdigheter relativt kort tid etter adopsjonstidspunktet (Glennen & Masters, 2002; Scott et al., 2008; Roberts et al., 2005). En metaanalyse gjort av Scott (2009) der hun sammenligner resultatene fra 17 studier av utenlandsadopterte barns språkutvikling støtter dette. Metaanalysen indikerer at utenlandsadopterte barn i stor grad har tatt igjen jevnaldrende ikke- adopterte ved skolestart. Likevel kan det se ut at en del utvikler vansker i skolealder (Scott, 2009).

2.4 Leseferdigheter hos utenlandsadopterte barn og unge

Det er gjennomført få studier på leseferdigheter hos utenlandsadopterte barn og unge. Resultater fra de studier som er viser et lite entydig bilde. Tirella et al. (2006) har i sitt forskningsprosjekt undersøkt eventuelle langtidseffekter utenlandsadopsjon kan medføre. Studien omfattet 81 foreldrerapporter fra adoptivforeldre til barn i alderen 8- 11 år adoptert fra Øst-Europa. Resultatene viste at 52% av barna hadde språklige vansker, de skriftspråklige vansker også var inkludert. Mer enn halvparten hadde individuelle opplæringsplaner og 42% fikk oppfølging av logoped. Lærevansker ble rapportert hos 36% av barna, mens 9% av foreldrene hevdet at deres barn hadde en udiagnostisert språkvanske. Da foreldrene ble spurt om behov for tilpasset undervisning hadde endret seg med alderen, svarte 80% bekreftende. Foreldrene fortalte at ettersom barna ble eldre, ble de språkrelaterte vanskene mer synlige (Tirella et al., 2006). Resultater fra denne studien tyder på at utenlandsadopterte kan ha skjulte språkvansker som først blir tydelige når det stilles krav til formell språkmestring, som for eksempel leseopplæring.

En studie av Dalen og Rygvold (1999), der de sammenlignet språklige ferdigheter hos 193 utenlandsadopterte fra Colombia og Korea, viste at 29% av barna hadde vansker knyttet til skriftspråket, uten at dette ble klassifisert som spesifikke lese-/skrivevansker. Vanskene omfattet leseforståelse, ikke avkodingsferdigheter. Lignende resultater fant Rygvold (2012) da hun sammenlignet språklige ferdigheter hos utenlandsadopterte- og norskfødte barn i 2. klasse. Resultater fra denne studien viste at utenlandsadopterte hadde avkodingsferdigheter på linje med jevnaldrende ikke- adopterte. Likevel viste de en signifikant svakere leseforståelse. Hough og Kaczmarek (2011) fant lignende resultater i sin studie, der de kartla

språkferdigheter til 44 barn i alderen 5-12 år adoptert fra Øst-Europa. Resultatene fra denne studien viste at 32% av barna hadde vansker med leseforståelsen, vurdert utfra standardiserte kartleggingsverktøy. Desmarias et al. (2012) på sin side, sammenlignet forståelsen av enkle- og mer komplekse setninger hos utenlandsadopterte og jevnaldrende ikke-adopterte. Resultater fra denne studien viste at utenlandsadopterte hadde større vansker med komplekse setninger enn det jevnaldrende ikke-adopterte hadde. Disse resultatene kan ses i sammenheng med Hough og Kaczmarek (2011) resultater, da beherskelse av komplekse setninger betraktes som en viktig faktor for leseforståelsen.

Metaanalysen til Scott, Roberts, og Glennen (2011) oppsummer forskningen om utenlandsadopterte språkferdigheter i skolealder og konkluderer med at utenlandsadopterte viser noe svakere skriftspråklige ferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte. Studien tyder også på at utenlandsadopterte barn i større grad viser signifikante svakere språkferdigheter i skolealder enn de gjør i førskolealder. Som i noe grad støtter antagelsen om at utenlandsadopterte kan ha språklige vansker som ikke oppdages før i skolealder.

2.5 Det språklige fundamentet

In a culture where written language is prominent and readily available, basic literacy is a natural extension of an individual's linguistic development (Westby, 2005, s. 156)

Som sitatet poengterer er lesing en språklig aktivitet som bygger på vårt muntlige fundament (Kamhi & Catts, 2005). Det innebærer at leseutviklingen starter lenge før barn begynner på skolen. (Cummins, 1984). Førskoleårene anses dermed for å ha stor betydning for leseutviklingen. I motsetning til å snakke, som i stor grad utvikles uten noen formell opplæring, må leseferdigheter læres (Kamhi & Catts, 2005). Forståelse anses som lesingens fremste mål, og vansker med denne kan få store implikasjoner for skoleprestasjoner, og i andre deler av livet (Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2009). Dette gjenspeiles i læreplanen Kunnskapsløftet som trekker frem leseforståelse som en grunnleggende ferdighet både i skole og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2012).

2.6 Hva innebærer leseforståelse?

Griffin, Burns og Snow (1998 s. 6) forklarer lesing som ”..a process of getting meaning from print, using knowledge from the written alphabet and about the sound structure on oral language for purposes of achieving understanding.” En slik fortolkning omfatter både avkoding og forståelse som grunnleggende faktorer for lesing der lesing anses som en prosess som både bygger på kunnskap om alfabetet og lydstrukturer i språket. Dette finner vi også igjen i Gough og Tunmer (1986) sin modell: ”The simple view of reading”. Modellen fremstiller lesing som et produkt av avkoding og språkforståelse (Gough, Hoover, & Peterson, 1996; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Avkoding er evnen til å omsette grafiske tegn til ord som stiller krav til mestring av språkets lydside, fonologien (Gough et al., 1996; Hulme & Snowling, 2009). Språkforståelse omfatter en adekvat forståelse av talespråket (Hulme & Snowling, 2011; Hulme & Snowling, 2009; Oakhill, Cain, & Elbro, 2015). Enkelt kan ”the simple view of reading” fremstilles som ligningen $R = D \times C$ (Gough et al., 1996; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Der R (reading) står for lesing, D (dekoding) står for avkoding og C (comprehension) står for språkforståelse

(Bråten, 2007b; Gough et al., 1996; Hoover & Gough, 1990; Hulme & Snowling, 2009). Ligningen illustrerer at man ikke vil oppnå produktet lesing, hvis en av faktorene avkoding eller språkforståelse er lik null. Mer presist kan man si at adekvat lesing er avhengig av en rask og uanstrengt avkoding og en god språkforståelse (Gough et al., 1996; Hoover & Gough, 1990). Det gjensidige forholdet illustreres ved at avkoding alene ikke er tilstrekkelig til å kunne kalles lesing. Man kan avkode en rekke språk, det betyr imidlertid ikke at man forstår de. Forståelse stiller krav til større innsikt i språket. Lesing uten forståelse betraktes dermed ikke som adekvat lesing.

2.6.1 Avkoding og leseforståelse

Avkodingsprosessen som innebærer gjenkjenning av skrifttegn, er grunnleggende for leseforståelsen (Hulme & Snowling, 2011; Gough & Tunmer, 1986). Det er dermed viktig å etablere gode, automatiserte strategier for avkoding. Det ser ut til at barn med svak leseforståelse bruker mer tid på å lese ord og nonsens-ord enn det barn med god leseforståelse gjør (Perfetti & Hogaboam, 1975). Dersom avkoding ikke er automatisert fører det til en flaskehals i arbeidsminnet, og leseren blir nødt til å bruke en større del av sin kognitive kapasitet til å avkode på bekostning av forståelse (Bråten, 2007a). Selv om avkodingsferdigheter ser ut til å størst betydning i den tidlige leseopplæringen, tyder forskning fra blant annet Samuelstuen og Bråten (2005) at vansker med leseforståelse i ungdomsårene også kan være et resultat av svake avkodingsferdigheter. Så selv om Gough et al. (1996) hevder at leseforståelsesvansker i høyere skolealder i større grad er relatert til vansker med lytteforståelsen, kan avkodingsvansker ikke utelukkes.

2.6.2 Språkforståelse og leseforståelse

Språkforståelse innebærer en adekvat forståelse av talespråket (Hoover & Gough, 1990). Det inkluderer en rekke språklige ferdigheter der ordforståelse har vist seg å ha størst betydning for leseforståelsen (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). Inneholder teksten som leses mer enn 20% ukjente ord, vil det være vanskelig å oppnå forståelse (Oakhill et al., 2015). Beck og McKeown (1991) påpeker at det er flere nivåer i det å kjenne et ord: Fra kun ha hørt et ord til å kjenne det godt. Det kan derfor være vanskelig å snakke om ordforståelse som fellesbetegnelse. På bakgrunn av dette kan det være nyttig å dele ordforståelse inn i bredde- og dybdeforståelse (Lyster, 2011). Breddeforståelse refererer til antall ord leseren kjenner (Lyster, 2012). Dybdeforståelse dreier seg om grad av kunnskap om de enkelte ord, som blant

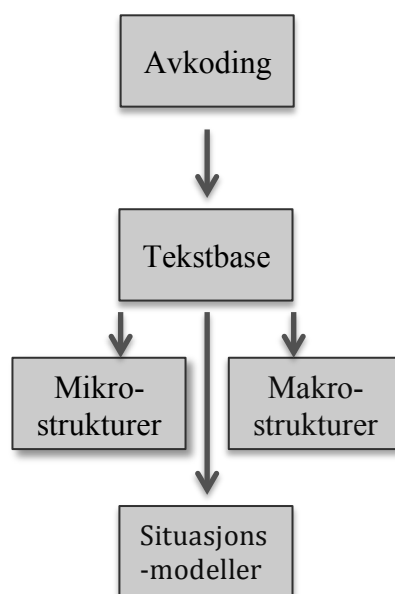
annet innebærer å kunne forklare ords betydning (Lyster, 2012). Det er ulik oppfatning av hvilke av disse som har størst påvirkning på leseforståelse. Tannenbaum, Torgesen, og Wagner (2006) hevder at det er breddeforståelsen som i størst grad påvirker leseforståelsen. Dette står i motsetning til Nation og Snowling (1998) som mener leseforståelse i større grad stiller krav til dybdeforståelse. De trekker spesielt frem betydningen av å vite hvordan ord knytter tekst sammen. Morton og Frith (1995) mener at det som gjerne skiller lesere med god leseforståelse fra de med svak leseforståelse, er evnen til semantiske bearbeiding. Semantisk bearbeiding innebærer både å forstå meningen av ord satt i kontekst samt betydningen av sammensatte ord. Semantisk bearbeiding inkluderer også kunnskap om hvordan ord knytter tekst sammen (Morton & Frith, 1995).

2.7 Forståelse på flere nivåer

Leseforståelse vil nødvendigvis være avhengig av ordforståelse. Det kausale forholdet mellom ordforståelse og leseforståelse er likevel vanskelig å påvise. Kamil (2004) mener det kan ha sammenheng med at ordforståelse gjerne blir knyttet til enkeltord, mens leseforståelse handler om helhet og sammenhenger. Ordforståelse er nødvendig for adekvat leseforståelse, men ikke tilstrekkelig. Scott og Hamilton (2009, s. 54) definerer leseforståelse som ”..active and complex process that involves understanding written text, developing and interpreting meaning, and using meaning as appropriate to type of text, purpose and situation.”

Leseforståelse blir i denne sammenheng forstått som å gjenskape en indre representasjon på bakgrunn av tekstens tema ved å inkludere kunnskap om den verden teksten beskriver. En slik definisjon kan relateres til Snow og Sweet (2003) sin tolkning av leseforståelse. De fremhever betydningen av å trekke ut viktig informasjon fra teksten, og konstruere indre representasjon utfra tema. Denne tosidige forståelsen av leseforståelse, der det tekstnære møter lesers indre representasjoner finner vi igjen i Kintsch (1998)

”konstruksjonsintegrasjons-modell”, som er illustrert i figur 2.



Figur 1: Konstruksjonsintegrasjons-modellen

Kintsch (1998) deler forståelse inn i tre nivåer: *Begrepsmessig ordavkoding, tekstbase og situasjonsmodeller*. Begrepsmessig ordavkoding utgjør i følge Kintsch (1998) det første nivået i leseforståelsen. I likhet med teorien "the simple view of reading" forstås avkoding som grunnleggende for leseforståelsen, da vansker med avkoding kan gi konsekvenser for forståelsen (Gough et al., 1996; Kintsch, 2005). Som Gough og Tunmer (1986), påpeker Kintsch (1998) at avkodingsferdigheter alene ikke er tilstrekkelig, da adekvat leseforståelse innebærer at personen som leser knytter mening til ord som avkodes. Det er dette som legger grunnlaget for det neste nivået i "konstruksjonsintegrasjons-modellen", nemlig tekstbase.

Tekstbase representerer den konkrete teksten som leses. Til forskjell fra "the simple view of reading" inkluderer "konstruksjonsintegrasjons-modellen" i større grad de ulike prosessene som benyttes når leser skaper mening i tekst. For å illustrere disse er tekstbase delt i mikro- og makrostrukturer (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005). De semantiske forbindelsene mellom ord og setninger utgjør mikrostrukturer (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005). Mikrostrukturer gir en økt opplevelse av sammenheng i teksten som leses (Austad, 2003). Ord som utgjør mikrostrukturene kalles referansebindinger. I norsk brukes ofte konjunksjoner som *fordi* eller *derfor* til dette. Tekster som er preget av få referansebindinger er ofte vanskelig å forstå (Austad, 2003)

Mens mikrostrukturer er forbindelser på setning- og ordnivå, utgjør makrostrukturer forbindelser på tekstnivå. Makrostrukturer forbinder tekstdeler i teksten som leses (Kintsch & Rawson, 2005). Å vite hvordan ulike tekstdeler forholder seg til hverandre er viktig for leseforståelsen. Når vi forstår en tekst, knytter vi ifølge Kintsch (1998) hovedideene i teksten sammen. Videre strukturerer leser relasjoner i teksten hierarkisk, fra overordnede tema til detalj-informasjon. Den hierarkiske inndelingen av informasjon hjelper leseren med å skille ut det vesentlige fra det som er mindre viktig. Makrostrukturer har også betydning for å kunne gjenkalle informasjon i teksten, ved at overordnede ideer setter leseren på sporet av informasjon lengre ned i hierarkiet (Kintsch, 1998). Tekster gir ofte hint om makrostrukturer i form av overskrifter eller titler (Aukrust, 2005).

Kintsch (1998) påpeker at forståelse på tekstbase er forholdsvis bokstavelig og overfladisk, og i de fleste situasjoner ikke tilstrekkelig for adekvat leseforståelse. Til forskjell fra Gough og Tunmer (1986) hevder Kintsch (1998) at leseforståelse innebærer at leser går utover den eksplisitte teksten, ved å inkludere egne erfaringer og kunnskaper om tema. På bakgrunn av dette danner leser indre representasjoner av tekstens mening. Slike indre modeller kaller Kintsch (1998) situasjonsmodeller. Disse utgjør det tredje nivået i ”konstruksjonsintegrasjons-modellen”. En situasjonsmodell er i stor grad knyttet til leserens egne erfaringer og kunnskaper, og medfører en dypere forståelse (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005).

Kintsch (1998) understreker at tekstbase kan være mer eller mindre koherent og komplett. Likeså kan situasjonsmodeller være mer eller mindre adekvate og presise. Leseforståelse innebærer ofte en kombinasjon av informasjon fra tekstbase og situasjonsmodeller (Kintsch & Rawson, 2005). De ulike nivåene ser ut til å påvirke tekst i ulik grad. Dersom leserens kunnskap om tekstens tema er svært begrenset vil tekstbase være den største kilden til forståelse. Men der den eksplisitte teksten gir lite informasjon om et tema leseren kjenner godt, vil situasjonsmodeller være hovedkilden til forståelse. I følge Kintsch (1998) er forståelse både på tekstbase og ved situasjonsmodeller avhengig av at leser involverer seg i teksten og går utover det som eksplisitt er gitt. En slik handling stiller krav til inferens.

2.8 Betydning av inferens

Som både ”the simple view of reading ” og ”konstruksjonsintegrasjons-modellen” illustrerer er avkodningsferdigheter og språkforståelse nødvendig for leseforståelse (Gough & Tunmer, 1986; Kintsch, 1998). Men ifølge Kintsch (1998) er slike ferdigheter likevel ikke tilstrekkelig for optimal leseforståelse. Adekvat leseforståelse innebærer at leseren går utover den eksplisitte teksten og skaper indre representasjoner av tema, både på tekstbase og gjennom situasjonsmodeller (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005). Slik forståelse er avhengig av personen som leser tetter hull i teksten ved bruk av slutninger (inferens). Inferens skaper sammenheng i rekonstruksjonen, der sammenhenger ikke er eksplisitt forklart (Rapp, Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007).

For å oppnå forståelse på tekstbase og gjennom situasjonsmodeller stilles det krav til inferens. Forståelse på de ulike nivåene er imidlertid avhengig av ulike inferenstyper. Oakhill et al. (2015) deler inferens inn i to hovedkategorier: nødvendig inferens og tilleggsinferens. Nødvendig inferens er absolutt påkrevd for å oppnå en adekvat forståelse (Oakhill et al., 2015). Tilleggsinferenser kan bidra til mer innholdsrike representasjoner av teksten, men fører nødvendigvis ikke til økt forståelse av innhold (Oakhill et al., 2015). Nødvendige inferenser er dermed av størst betydning for leseforståelsen. Cain og Oakhill (1999) påpeker at det er spesielt to typer nødvendige inferenser som har vist seg å ha betydning for leseforståelsen, disse kalles brobyggende- og utfyllende inferens. Det er disse inferenstypene det skal fokuseres på i det som nå følger.

Brobyggende inferens er nødvendig for å oppnå en sammenhengende forståelse av tekst. Slike inferenser bidrar med å danne koherens mellom ord i setningen, mellom setninger og mellom ulike deler av teksten som leses (Hulme & Snowling, 2009; Oakhill et al., 2015; Snow & Sweet, 2003). Brobyggende inferens er dermed avgjørende for forståelse på tekstbase, både med mikro- og makrostrukturer. Ved bruk av brobyggende inferens knyttes mikrostrukturer sammen ved hjelp av hint i teksten. For å eksemplifisere vil en tekst om snø, knyttes sammen med ord som snømenn, kaldt, vinter og hvitt. Snø er det sentrale temaet, som binder det hele sammen til en helhet (Austad, 2003). Brobyggende inferens vil også hjelpe leser med å forstå at det er kjøleskapet som har en dør i setningen: ”*Han åpnet døra og satte melken inn i kjøleskapet.*” På samme måte vil forbindelsen mellom pronomen og substantiv

hjelp leseren med å trekke brobyggende inferens. En slik inferens kan være at pronomen *han* viser tilbake til substantivet *gutten*, som er presentert tidligere i teksten og dermed representerer en relasjon.

Ved brobyggende inferens benytter leser hint i teksten og danne slutninger på bakgrunn av disse. Tekster som oppfattes som lite koherent, kan være vanskelig å trekke informasjon fra. En opplevelse av sammenheng er dermed av stor betydning for leseforståelsen (Oakhill et al., 2015). Brobyggende inferens dannes på bakgrunn av den eksplisitte teksten, eller på tekstbase. Som nevnt, er ikke en slik forståelse alltid tilstrekkelig for å oppnå adekvat leseforståelse. I møte med mer kompliserte tekster vil ikke de språklige hintene være like klare, og leseren er avhengig av å gå utover den gitte teksten. Slike tekster stiller krav til bruk av utfyllende inferens. Ved slik inferens inkluderer leser egen kunnskap og erfaring om tekstens innhold til den gitte teksten. Ved hjelp av utfyllende inferens dannes situasjonsmodeller som bidrar til en dypere forståelse av teksten (Kintsch & Rawson, 2005; Oakhill et al., 2015).

Utfyllende inferens er nødvendig for å skape forståelse gjennom situasjonsmodeller. En tekst krever dette når den alene ikke kan bidra til forståelse. Et eksempel på et avsnitt som stiller krav til utfyllende inferens er: ”*Kine ville gi Per en sykkel til bursdagen hans, for det hadde han ønsket seg lenge. Hun løp opp på rommet og ristet sparebøssen. Den gav ingen lyd.*” For å forstå dette avsnittet må personen som leser nødvendigvis vite at en sykkel koster penger og at sparebøsse er noe man oppbevarer penger i. I tillegg må leseren vite at mynter lager lyd når det de ligger i blir ristet på. På bakgrunn av denne kunnskapen kan man trekke en utfyllende inferens om at Kine ikke har penger, og dermed ikke får gitt Per sykkel til bursdagen hans. Uten relevant erfaring ville leseren nødvendigvis ikke trukket denne slutningen, og det er grunn til å tro at det ville gå på bekostning av forståelsen.

Et sentralt spørsmål i forbindelse med utfyllende inferens er hvorvidt vansker med utnyttelse av disse kan knyttes til forkunnskaper? I en studie av Cain og Oakhill (1999) vurderte de leseforståelse hos to grupper som ble ansett for å ha ulik leseforståelse etter at forkunnskaper var kontrollert for. Gruppene ble presentert for ny informasjon om en fantasiplanet kalt Gan. De fikk informasjon om hvem som bodde på planeten og hvordan den så ut. Etter det var kontrollert for at alle hadde den relevante kunnskapen om planeten, ble gruppene stilt

spørsmål om den. Gruppen som ble betraktet for å ha god leseforståelse klarte å svare på betydelig flere spørsmål om planeten Gan enn det gruppen som ble betraktet for å ha svak leseforståelse gjorde. På bakgrunn av denne studien kan det se ut til at forkunnskaper ikke nødvendigvis er avgjørende for bruk av utfyllende inferens. Men, at det i større grad kan dreie seg om vansker med å vite når man skal benytte seg av de.

Andre har stilt spørsmål om vansker med bruk av inferens kan være en konsekvens av svakt minne (Oakhill & Yuill, 1996)? Oakhill og Yuill (1996) vurderte minne og bruk av inferens hos 12 barn som ble betraktet for å ha svak leseforståelse, med 12 barn som ble betraktet for å ha god leseforståelse. Barna skulle svare på spørsmål fra en tekst, der fire spørsmål stilte krav til inferens, mens fire spørsmål hadde svar som eksplisitt var presentert i teksten. Kartleggingen av barna ble gjennomført i to omganger. Ved første kartlegging ble barna bedt om å svare på spørsmålene fra minnet, mens de ved den andre kartleggingen fikk lete etter svar i teksten. Resultater fra denne studien tyder på at barna som ble betraktet for å ha svak leseforståelse hadde vansker å svare på svar som krevde inferens. Selv når de fikk lete etter svar i teksten. Vansker med inferens kan på bakgrunn av overnevnte studie ikke betraktes som en årsak av svakt minne. Det kan likevel ikke utelukkes at minne kan være en faktor som kan påvirke leseforståelsen for enkelte.

2.9 Oppsummering og forskningsspørsmål

Oppsummert viser forskning på utenlandsadopterte barn og unges språkutvikling et noe uklart bilde. Enkelte studier tyder på at utenlandsadopsjon fører til språkforsinkelser (Glennen & Masters, 2002; Groze & Ileana, 1996). Både van IJzendoorn et al. (2005) og Croft et al. (2007) mener at slike forsinkelser kan relateres til hvor gamle barna var når de ble adoptert. Mens van IJzendoorn et al. (2005) hevder det er et kritisk skille ved 12 måneders alder, mener Croft et al. (2007) at skille bør settes ved 18 måneder. Resultater fra andre studier tyder på at utenlandsadopterte raskt viser språklige ferdigheter på linje med jevnaldrende ikke-adopterte (Krakow, Tao, og Roberts 2005). Selv om rask språkutvikling anses som positivt, påpeker Rygvold (2012) at en slik utvikling kan føre til et overfladisk språk. Ofte medfører dette språklige hull i barnas ordforståelse. Noe som kan vise seg ved at barna ikke har språklig forståelse på det nivået man kan forvente ut i fra språket. Tirella et al., (2006) påpeker at utenlandsadopterte barn kan ha en skjult vanske som gjerne ikke oppdages før i skolealder. Denne ser ut til å være relatert til skriftspråklige ferdigheter. Spesielt ser det ut til at leseforståelsen er noe rammet (Hough og Kaczmarek, 2011)

I følge både Gough og Tunmer (1986) og Kintsch (1998) forutsetter leseforståelse språkforståelse og automatiserte avkodingsferdigheter. Vansker med disse kan dermed medføre vansker med leseforståelsen. Leseforståelse er viktig for å mestre skole- og samfunnsliv. Læreplanen kunnskapsløftet beskriver leseforståelse som en grunnleggende ferdighet. Kintsch (1998) påpeker at adekvat leseforståelse innebærer forståelse på flere nivåer. Han mener at forståelse kan skje på tekstnivå, det som han definerer som tekstbase. Dette gjøres ved at leser knytter sammen tekst i mikro- og makrostrukturer ved bruk av brobyggende inferens. Han mener imidlertid at denne forståelsen ikke alltid er tilstrekkelig og at leseren da må gå utover den eksplisitte og skaper indre representasjoner av teksten, det han betegner som situasjonsmodeller. Ved situasjonsmodeller knytter leser kunnskap og erfaring til tekstens tema ved bruk av utfyllende inferens.

Leseforståelse stiller krav til ferdigheter som er forankret i leserns muntlige fundament. Utenlandsadopterte er en gruppe som skiller seg fra en- og tospråklige med det som kan betegnes som en brutt språkutvikling. Det er dermed interessant å se om denne språkutviklingen kan ha medført konsekvenser for leseforståelse i høyere klassetrinn. På

bakgrunn av dette er følgende problemstilling utformet: *"Hvordan er leseforståelsen til utenlandsadopterte ungdommer sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?"* For å belyse denne, på bakgrunn av den teorien som ligger til grunn for studien er følgende forskningsspørsmål utformet:

1. *"Hvordan er utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse, språkforståelse og avkodingsferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?"*
2. *"Hvordan skiller gruppene seg på bruk av inferens?"*
3. *"Hvilken ferdigheter korrelerer med leseforståelse for hver av gruppene?"*

3 Metode

En empirisk forskningsprosess har til hensikt å belyse en eller flere problemstillinger. Problemstillingen påvirker dermed alle ledd i forskningsprosessen. Ordet metode stammer fra de greske ordene *meta* og *hodos* som kan oversettes til *vei* eller *etter*. Metode kan med det forstås som veien man går for å nå et bestemt mål. I forskningssammenheng vil målet være å svare på problemstillingen. Problemstillingen i denne studien er: *"Hvordan er leseforståelsen til utenlandsadopterte ungdommer sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?"* Forskningsmetode kan dermed betrakte som den framgangsmåten som er anvendt for å belyse denne problemstillingen (Kleven, 2002d). Dette kapitlet presenterer metoden som har anvendt for å komme frem til mine resultater.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien er som nevnt innledningsvis en del av et større kvantitativt forskningsprosjekt. Kvantitativ forskningsmetode er benyttet da man har til hensikt å belyse en tendens på gruppenivå. Ved en slik metode vurderer man et fenomen i bredde, som ofte innebærer et større utvalg. Dette kommer av et ønske om å kunne generalisere funn til en større populasjon. Innenfor den kvantitative forskningstradisjonen er det i denne studien anvendt et ikke-eksperimentelt design. Ikke-eksperimentelt design blir av Kleven (2002c) forstått som et design som tar sikte på å forklare fenomen slik det faktisk er uten å manipulere variabler. Et slikt design blir ofte beskrevet som en deskriptiv metode, ved at den har til hensikt å belyse et fenomen slik det faktisk fremstår (De Vaus, 2014; Gall, Gall, & Borg, 2007).

Men med et ikke-eksperimentelt design vil man ikke kunne trekke konklusjoner vedrørende kausale forhold (Shadish et al., 2002). Dette kommer av at det ikke blir kontrollert for mulige variabler som kan påvirke årsaksforholdet (Gall et al., 2007). Resultater fra gruppen utenlandsadopterte kan dermed ikke med sikkerhet knyttes til utenlandsadopsjon. Men siden studien har til hensikt å sammenligne to gruppers ferdigheter på bakgrunn av en gitt variabel, utenlandsadopsjon, kan den likevel betraktes som en kausal komparativ studie. I et slikt design omtales antatt årsak som uavhengig variabel, og antatt effekt som avhengig variabel (Gall et al., 2007). Ved å dele gruppene inn i adopterte og ikke-adopterte, antas det at man kan se variasjoner på avhengig variabel på bakgrunn av dette. Kausale sammenhenger må i

denne sammenheng betraktes med varsomhet, da det ikke er kontrollert for eventuelle uavhengige variabler som kan påvirke resultatet.

3.2 Utvalg

Et utvalg kan betraktes som en avgrenset gruppe som representerer en gitt populasjon (Befring, 2007; Gall et al., 2007). Populasjoner varierer stort i omfang. Fra store populasjoner som antall innbyggere i Norge til små populasjoner som antall døvblinde i Oslo. I forskningssammenheng ønsker man gjerne å belyse et fenomen hos en definert populasjon. Det er ofte vanskelig å drive empirisk forskning på komplette data (Befring, 2007). Man er dermed avhengig av et representativt utvalg fra målpopulasjonen. På bakgrunn av utvalgets representativitet kan funn generaliseres utover gitt utvalg. Målet med utvalget er dermed å være representativt for den populasjonen de representerer (De Vaus, 2014). Utvalget er valgt utfra gitte utvalgsriterier, som gjerne beskriver populasjonen man ønsker å undersøke.

Populasjonen i denne studien er utenlandsadopterte i Norge. Å inkludere alle i populasjonen utenlandsadopterte lar seg vanskelig gjøre. Studien tar dermed utgangspunkt i et utvalg. Siden min studie er en del av et større longitudinelt forskningsprosjekt, inkluderer den de samme informantene som ved kartleggingen da ungdommene var henholdsvis 4- og 7 år. De utenlandsadopterte barna ble rekruttert gjennom adopsjonsforum som er et av Norges tre adopsjonsforeninger. De ble valgt utfra følgende utvalgsriterier:

- Født i 2001 eller 2002
- Språkutvikling innen normalområdet
- Ingen tegn til vansker med hørsel
- Enspråklige adoptivforeldre

Til hvert utenlandsadopterte barn ble det rekruttert to kontrollbarn. Kontrollbarna ble rekruttert fra adoptivbarnas barnehager. Kontrollbarna ble valgt utfra følgende utvalgsriterier:

- Samme kjønn
- Alder så nær adoptivbarna som mulig
- Språkutvikling innen normalområdet
- Ingen tegn til hørselsvansker

Siden informantene er født i 2001 og 2002, er kun de som er født i 2001 inkludert i denne oppgaven. Det resterende utvalget vil bli kartlagt neste år. Mitt utvalg består dermed av 53 ungdommer, hvorav 22 er utenlandsadopterte og 31 er kontrollbarn. Informantene har en adopsjonsalder på 3 - 24 måneder. Gruppen utenlandsadopterte er adoptert fra Asia, Sør-Amerika og Afrika. Kina utgjør det største giverlandet med 64 % av utvalget. Adoptivgruppens opprinnelsesland, kjønn og antall er presentert i tabell 1.

Tabell 1: Opprinnelsesland, antall og kjønn

Opprinnelsesland	Jente	Gutt	Antall	(%)
Colombia	1	1	2	(9%)
Etiopia	1	0	1	(4,5%)
Kina	14	0	14	(64%)
Korea	1	3	4	(18%)
Peru	0	1	1	(4.5%)
Total	17	5	22	(100%)

3.3 Prosedyre

Studien har en klinisk tilnærming, og vurderer informantens språkmestring utfra normerte og ikke normerte språkkartleggingsverktøy. Kartleggingen fant sted på ungdommenes skoler, i- eller etter skoletid etter ønsker fra foreldre og lærere. Ungdommene ble enten kartlagt av meg, som er sisteårsstudent på masterprogrammet i logopedi ved Universitetet i Oslo, eller av prosjektleder Anne-Lise Rygvold. Jeg har kurssertifisering i WISC og fått en grundig opplæring i de andre kartleggingsverktøyene før kartleggingen. For å sikre en grundig og riktig kartlegging har det også blitt gjennomført prøvekartlegginger. Kartleggingen tok rundt 1- 1,5 timer for hver av ungdommene.

Siden studien er en del av et longitudinelt forskningsprosjekt er ungdommenes foreldre godt kjent med prosjektet fra tidligere kartleggingsrunder. I forkant av også denne

kartleggingsrunden ble foreldrene tilsendt informasjonsbrev fra prosjektleder om ny kartleggingsrunde (se vedlegg 1). Brevet inneholder informasjon om kartleggingens omfang og ungdommenes rolle. På bakgrunn av informasjonsbrevet ble foreldrene bedt om å gi tilbakemelding på om de ønsket at sine barn skulle delta (se vedlegg 2). For å finne kartleggingstidspunkt ble ungdommenes skoler kontaktet, og i samarbeid med rektorer og lærere fant man passende tidspunkt. Skolene var behjelpelige med å finne ledige rom der kartleggingen kunne finne sted. Foreldrene ble informert om kartleggingstidspunktet på sms eller e-mail, og ble bedt om å gi tilbakemelding om tidspunktet ikke skulle passe. Ungdommene ble kartlagt i perioden fra desember 2014 til april 2015. Jeg har bidratt med å kartlegge 19 informanter, skåret deres resultater og vært i kontakt enkelte skoler i forbindelse med klargjøring av kartleggingstidspunkt.

3.4 Kartlegging

Studien har en klinisk tilnærming, og kartlegger språk ved bruk av standardiserte, normerte og enkelte ikke-normerte kartleggingsverktøy. Kartleggingsverktøyene er valgt på bakgrunn av prosjektets tema og utfra kartlegging på tidligere testtidspunkt. Kartleggingsverktøyene som er brukt er:

- *Screeningdelen til Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2010)*
- *Neale Analysis of Reading Ability II (NARA II) (Neale, 1999)*
- *Likheter fra CELF-4: Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4th. Edition. (Semel, Wiig, & Secord, 2003)*
- *Ordforståelse fra WISC- III (Wechsler, 2003)*
- *TOWRE: Test of Word Reading Efficiency (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1999)*
- *Carlstens-lesetest (Carlsten, 2002)*
- *British Picture Vocabulary Scale II (BPVS 2nd edition) (Dunn, Whetton, & Burley, 1997)*

Alle ungdommene ble testet med samtlige av kartleggingsverktøyene nevnt over. Men på grunn av oppgavens omfang er kun resultater fra enkelte inkludert. I det følgende vil det bli

gitt en kort innføring i de testene som ble brukt for å komme frem til mine resultater. De ulike kartleggingsverktøyene vil bli presentert under de ferdighetene de har til hensikt å kartlegge.

3.4.1 Leseforståelse

NARA II

NARA II (Neale, 1999) er en test som har til hensikt å kartlegge leseferdigheter gjennom å måle faktorene; leseforståelse, lesehastighet og avkoding. Den britiske testen er oversatt til norsk, men har ingen norske normer. Av den grunn kan den kun benyttes i forskningssammenheng. I NARA II blir informantene presentert for syv tekster som de skal lese høyt. Tekstene har en tydelig innledning, hoveddel og avslutning, og til hver tekst følger det et bilde. Tekstene har en stigende vanskelighetsgrad. Informantene blir på forhånd informert om at fokuset skal ligge på forståelse, og at de vil bli stilt spørsmål til teksten i etterkant. Etter hver tekst blir ungdommene stilt forståelsesspørsmål fra teksten. Enkelte av svarene på forståelsesspørsmålene er eksplisitt uttrykt i teksten som er lest, mens andre stiller krav til inferenser (Bowyer-Crane & Snowling, 2005). Testen gir en god kartlegging av ungdommenes leseferdigheter på de ulike områdene.

3.4.2 Bruk av inferens

NARA II

For å kartlegge bruk av inferens er det i denne studien benyttet NARA II. Det er noe problematisk å kartlegge bruk av inferens da det ikke finnes adekvate måleinstrument for dette. Men i følge blant andre Bowyer-Crane og Snowling (2005) stiller NARA II høye krav til bruk av inferens. Den har også blitt benyttet for å kartlegge bruk av inferens i andre studier (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Yuill & Oakhill, 1991). Det må likevel påpekes at siden dette kartleggingsverktøyet ikke er utviklet for dette formålet er det grunn til å stille spørsmål om gyldighet rundt en slik benyttelse. Dette diskuteres under validitet.

Lesing inkluderer en rekke inferenser, likevel er det brobyggende- og utfyllende inferenser som ser ut til å ha størst betydning for leseforståelsen (Cain & Oakhill, 1999; Oakhill et al., 2015). For å kunne kartlegge bruk av inferens ved NARA II, er spørsmål og svar systematisk vurdert ut fra de kriterier som er lagt for de to inferenstypene. Kriterier som er brukt for å kategorisere spørsmål for å være avhengig av brobyggende inferens er at svarene stiller krav

til bruk av lingvistiske markører i teksten (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Oakhill et al., 2015). Spørsmål som er kategorisert for å stille krav til utfyllende inferens har svar som er avhengig av at den som leser inkluderer erfaringer og/ eller kunnskaper om tekstens innhold til den eksplisitte teksten (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Oakhill et al., 2015).

For å eksemplifisere, vil spørsmål som stiller krav til brobyggende inferens innebære at leseren må forholde seg til lingvistiske markører som binder teksten sammen. Et spørsmål som har blitt kategorisert som å stiller krav til bruk av brobyggende inferens er:

Spørsmålet: Hva lot ridderen som om?

Svar: Han var såret/skadd/død

Tekst: ”*Ridderen* innså at han måtte angripe mens dyret ikke var på vakt. *Han* krøket seg sammen som om han var såret.”

Den som leser er her avhengig av å vite at begrepene *han* og *ridderen* har en relasjon, og at denne relasjonen knytter teksten sammen. Hvis ikke leseren oppfatter denne relasjonen kan det skape forvirring, noe som kan påvirke leseforståelsen.

Spørsmål som stiller krav til utfyllende inferens krever at den som leser inkluderer erfaringer og/eller kunnskap han/hun har om tekstens tema til den eksplisitte teksten (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Oakhill et al., 2015). Et eksempel på et spørsmål som har blitt kategorisert som å stille krav til utfyllende inferens er:

Spørsmål: hvordan vet du at pakken kom fra et annet land?

Svar: den hadde *rare* frimerker

Tekst: ”På lørdag kom det en overraskelsespakke til Ole og Julie. Ole så på de rare frimerkene. Julie tok av båndet. Så ropte de av fryd. Onkel hadde sendt skøyter til Julie og et elektrisk tog til Ole. Det var akkurat det barna hadde ønsket seg lenge” For å kunne svare på dette spørsmålet er det ikke tilstrekkelig å si at pakken hadde frimerker, da man også trenger frimerker for å sende pakker i Norge. Informantene må ha erfaring og/eller kunnskaper om at frimerker fra andre land er annerledes enn de vi har i Norge. Derfor vil noen si at de er rare.

På bakgrunn de kriteriene som er lagt, er spørsmål og svar som inngår i NARA II inndelt i tre kategorier, utfra om de stiller krav til brobyggende inferens, utfyllende inferens eller om svaret er eksplisitt presentert i teksten og dermed ikke stiller krav til bruk av inferens.

Utfra kriteriene har jeg kommet frem til at av de 52 spørsmålene som inngår i NARA II, stiller 15 (29 %) spørsmål krav til brobyggende inferens. 17 (33 %) stiller krav til utfyllende

inferens og 20 (38 %) har svar som eksplisitt står i teksten og har dermed ikke behov for inferenser som er inkludert i denne studien, slik jeg har definert de (se vedlegg 3).

3.4.3 Språkforståelse

BPVS

BPVS (Dunn et al., 1997) er et måleinstrument som kartlegger breddevokabular. Testleder sier et begrep høyt, og informanten må velge et av fire bilder som han/hun mener forklarer begrepet best. Dette skiller krav til reseptiv ordforståelse. Flere fremhever betydningen av reseptiv ordforståelse for adekvat leseforståelse (Tannenbaum et al., 2006). Den anses dermed som en sentral variabel å inkludere i denne studien.

WISC III: Ordforståelse

Ordforståelse (Wechsler, 2003) er en av de verbale deltestene som inngår i kartleggingsverktøyet Weschler Intelligence Scale for Children (WISC III). Testen består i at informantene skal forklare ulike ords betydning. Den stiller krav til presise beskrivelser. Testen er ment å måle dybdeforståelse, eller ekspressiv språkforståelse. Ekspressiv ordforståelse betraktes som viktig for leseforståelsen (Nation & Snowling, 1998). Ekspressiv ordforståelse har særlig betydning for å oppdage semantiske forbindelser, som er viktig for leseforståelsen (Morton & Frith, 1995).

3.4.4 Avkoding

TOWRE

TOWRE (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1999) er en test som har til hensikt å kartlegge avkodingsferdigheter. Testen består både av en fonologisk del og en ortografisk. Dette gjør det mulig å vurdere avkodingsferdigheter både på fonologisk og ortografisk nivå. Del A og B består av hver sin liste med meningsbærende ord ungdommen skal avkode. Listene inneholder kjente ord som skal kunne avkodes på ortografisk nivå, det som gjerne betegnes som helordslesing. Del C og D består av lister med nonsen-ord (ord uten mening) som ungdommen skal avkode. Å avkode ord på denne listen stiller krav til fonologisk bevissthet, ved at ungdommen må avkode ord-for-ord. På hver del får ungdommen 45 sekunder til å avkode flest mulig ord. Testen har som mål å vurdere leserens visuelle og fonologiske avkodingsferdigheter. TOWRE måler både antall ord som er avkodet riktig, og de som er

avkodet feil. Lesehastighet blir også vurdert. Testen har ikke norske normer, men kan brukes i forskning for å sammenligne grupper.

NARA II: Nøyaktighet

NARA II: Nøyaktighet (Neale, 1999) inngår i kartleggingsverktøyet NARA II. Testen har til hensikt å kartlegge avkodning i fortløpende tekst. Mens ungdommen leser en tekst høyt vurderes avkodingsferdighetene på bakgrunn av hvor nøyaktige de er. NARA II: Nøyaktighet har ingen Norske normer men brukes i forskningssammenheng for å sammenligne grupper.

3.5 Validitet og reliabilitet

Kritisk holdning og systematikk både i tenkning og utføring er viktig i forskning. En kan likevel aldri være helt sikker ovenfor egen gjennomføring og tolkning. Å vurdere ulike deler av en studies gyldighet (validitet) og pålitelighet/nøyaktighet (reliabilitet) vil bidra til større sikkerhet i gjennomførelse og resultater (Lund, 2002). I dette kapitlet vil validitet- og reliabilitet begrepene presenteres og drøftes på bakgrunn av studiens gjennomføring og metode

3.5.1 Validitet

Når det påvises funn i empirisk forskning er man avhengig av gyldighet i form av validitet. Validitet kan forstås som grad av sannhet i de resultatene som presenteres. Det innebærer at funnene som presenteres er gyldige utfra de premissene som er lagt, og ikke er resultat av utilsiktede variabler (Befring, 2007; De Vaus, 2014; Gall et al., 2007; Lund, 2002; Shadish et al., 2002). Det anses derfor som viktig å vurdere studiens validitet.

Innen ekte eksperimentelle forskning med kausale design blir ofte validitetssystemet til Cook og Campbell benyttet (Lund, 1996). Validitetssystemet kan imidlertid også være nyttig som empirisk fremgangsmåte i deskriptive studier der man har til hensikt å studere kausale sammenhenger (Lund, 2002). Denne studien er ikke kausal i den forstand at alle mulige utilsiktede variabler er kontrollert for, men den kan betraktes som en kausal komparativ studie da den har til hensikt å sammenligne to grupper resultater på bakgrunn av en gitt variabel; utenlandsadopsjon. Cook og Campbells validitetssystem betraktes dermed som gjeldene også for denne studien (Lund, 2002; Shadish et al., 2002).

Cook og Campbells validitetssystemet omfatter fire typer validitet; statistisk validitet, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Shadish et al., 2002). Det er ikke snakk om absolutt validitet innfor validitetstypene - men grad av validitet, da det ikke er mulig å sikre full validitet i ikke-eksperimentelle design (Shadish et al., 2002). For hver av validitetstypene finnes det en rekke trusler som kan svekke validiteten. Det vil videre bli redegjort for de ulike validitetstypene i Cook and Campbells validitetssystem, samt for mulige trusler.

3.5.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om i hvilken grad statistiske slutninger kan betraktes som gyldige (Gall et al., 2007). Det innebærer blant annet holdbare målinger, slik at sammenheng mellom uavhengige- og avhengige variabler er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002). Statistisk invaliditet vil på sin side bety at sammenhengen kan skyldes samplingsfeil, altså at sammenhengen ikke representere noe systematisk, eller at tendensens størrelse er triviell (Lund, 2002). Statistisk validitet vurderes på bakgrunn av to operasjoner. For det første dreier det seg om i hvilken grad en kan si at antatt årsak og effekt samvarierer, og hvor sterk den eventuelle korrelasjonene er (Lund, 2002). Det er spesielt to trusler som påvirker den statistiske validiteten; når man feilaktig antar at årsak og effekt samvarierer, når de ikke gjør det, altså en type- I feil. Eller når man feilaktig antar at årsak og effekt ikke samvarierer når de faktisk gjør det, ofte kalt type- II feil.

Signifikansnivået setter standarden for statistisk signifikans, og har dermed stor betydning for statistisk validitet. Med høye signifikansnivå øker sannsynligheten for type- I feil, og den statistiske validiteten synker. I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig med et signifikansnivå på $<.05$ (Gall et al., 2007). Det betyr at det er $<5\%$ sjans for at slutningen er feil.

Denne studien har til hensikt å sammenligne leseforståelse og ferdigheter som ligger til grunn for leseforståelse hos to grupper. Den vanligste måten å avgjøre hvorvidt det eksisterer signifikante forskjeller mellom to grupper er ved bruk av t-test, for uavhengig utvalg. Det som gjerne betegnes som hypotesetesting. Ved bruk av t- test som parametriske mål utprøves en gitt nullhypotese. T-testen avgjør hvorvidt nullhypotesen skal opprettholdes eller forkastes. Er signifikansnivået på $.05$ eller under forkaster nullhypotesen og man kan med

relativ god sikkerhet påvise at antatt årsak og effekt samvarierer. Et slikt signifikansnivå tilsier at det er <5% sjanse for at slutningen ikke er reell.

Hypotesetesting ved bruk av t-testen måler imidlertid ikke styrken i den signifikante slutningen. Resultater fra en t-test kan vise at det ikke er signifikante forskjeller mellom to gruppers resultater, det betyr ikke at det ikke eksisterer en tendens. Lund (2002) understreker betydningen av statistisk styrke i de tilfeller der man ikke oppnår statistisk signifikans. Signifikante utslag stiller krav til store utvalg, og et mindre utvalg gjør det vanskelig å påvise signifikante forskjeller. Å vurdere målingens effektstørrelse anses som relevant i denne studien, da størrelsen på utvalget ikke betraktes som særlig stort, sett i forskningssammenheng. Effektstørrelse vil i denne studien vurderes utfra Cohens *d*. Cohens *d* vurderer effektstørrelsen uavhengig av utvalgsstørrelsene og anses dermed som godt egnet for denne studien.

3.5.3 Begrepsvaliditet

Kleven (2002a) forklarer begrepsvaliditet som ”..grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven, 2002a). Både variabeldefinisjonen, operasjonalisering og de reglene som ligger til grunn for måleprosedyren kan påvirke begrepsvaliditeten på ulike vis (Shadish et al., 2002). Begreper som brukes i samfunnsvitenskapelig forskning anses ofte som lite sansbare og problematiske å måle. Dette stiller store krav til god operasjonalisering med målbare variabler. Det er ingen enkel oppgave å finne målbare variabler for et teoretisk begrep, da det ofte finnes et hav av slike (Befring, 2007). Siden begrepsvaliditet knyttes til en subjektiv operasjonalisering, er det ikke mulig å estimere begrepsvaliditet gjennom en korrelasjonskoeffisient eller annet enkelt tallmessig uttrykk (Kleven, 2002a). Vurdering av begrepsvaliditet må derimot ta utgangspunkt i rasjonelle vurderinger i tillegg til empirisk data.

Trusler mot begrepsvaliditet deles ofte inn i tilfeldige- og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil er feil som nødvendigvis skyldes tilfeldigheter. Slike feil følger det som gjerne betegnes som tilfeldigheters lov og jevner seg ut over tid (Befring, 2007). Informantens dagsform er et eksempel på en tilfeldig målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil har særlig betydning for reliabilitet, og vil bli presentert og diskutert under reliabilitetskapitlet.

Systematiske målingsfeil er feil som skjer gang på gang og som ikke fører til konsistens i målingen. Lite egnede kartleggingsverktøy kan for eksempel medføre systematiske målingsfeil. Systematiske målingsfeil dreier seg i hovedsak om to forhold: Hvordan sider ved begrepet kan være systematisk underrepresentert i målingen, og i hvilken grad målingen påvirkes av forhold som er irrelevante for det begrepet som måles. Spørsmål om systematiske målingsfeil vil bli diskutert i det følgende.

Et sentralt spørsmål i forhold til begrepsvaliditet er hvorvidt måleinstrumentene er representative for begrepene som studeres. Systematiske målingsfeil kan oppstå i tilfeller der måleinstrumentet måler andre variabler enn det man ønsker. Som nødvendigvis kan medføre et lite reelt bilde av fenomenet man har til hensikt å studere. I denne studien er det i stor grad benyttet kartleggingsverktøy som er mye brukt i lignende forskning, noe som reduserer sjansen for systematiske målingsfeil. Men selv om det reduserer sjansen for systematiske målingsfeil, garanteres det ikke. Hvorvidt måleinstrumentene er egnede for å måle begrepene i denne studien, kommer an på hvordan begrepene er operasjonalisert.

Leseforståelse er å regne som et komplekst begrep og innehar en rekke språklige komponenter. Dette gjør begrepet problematisk å måle. I denne studien er leseforståelse forstått på bakgrunn av teori fra Gough og Tunmer (1986) og Kintsch (1998) der avkodingsferdigheter, språkforståelse og bruk av inferens har blitt trukket frem som betydningsfulle faktorer. Mens andre inkluderer faktorer som minne som forutsetning for leseforståelse. Omfanget av en masteroppgave vil nødvendigvis innebære avgrensinger. Det kan likevel tenkes at en slik avgrensning kan gi svekket begrepsvaliditet i denne studien. Da enkelte faktorer som kan anses som viktige for leseforståelsen ikke er inkludert.

Kompleksiteten i begrepet leseforståelse medføre vanskeligheter med operasjonalisering, noe som viser seg ved at tester som har til hensikt å måle leseforståelse, i liten grad korrelerer (Keenan, Betjemann, & Olson, (2008)). Som nevnt er leseforståelse kartlagt med hjelp av lesetesten NARA II, som vurderer leseforståelse på bakgrunn av nøyaktig avkoding, lesehastighet og hvor mange riktige svar informantene kan svare på fra lest tekst. I denne studien vurderes leseforståelse kun på bakgrunn av hvor mange riktige svar personen kan gi fra lest tekst og nøyaktig avkoding. Lesehastighet er ikke inkludert i denne vurderingen. Dette til tross for at blant annet Spooner, Baddeley, og Gathercole (2004) fraråder at testen brytes ned på denne måten, da den ikke er ment slik. Slik bruk av NARA II kan dermed

medføre systematiske målingsfeil, ved at begrepet leseforståelse ikke blir målt på en adekvat måte. Dette kan ses om en trussel mot begrepsvaliditeten i oppgaven.

I tillegg til leseforståelse, vil god begrepsvaliditet innebære en adekvat operasjonalisering av de andre ferdighetene som inngår i leseforståelse. Altså i hvilken grad samsvarer operasjonaliseringen med det teoretiske begrepet for avkodingsferdigheter, språkforståelse og inferens? Avkodingsferdigheter er avhengig av gode fonologiske og ortografiske avkodingsferdigheter. Dette tar kartleggingsverktøyet TOWRE høyde for. TOWRE inkluderer både ortografisk- og fonologisk avkodning. Til tross for dette er bruken av kartleggingsverktøyet noe problematisk da man ikke har kontroll over hvilke strategier som blir benyttet. Resultatene fra de to deltesten som inngår i TOWRE er i denne studien slått sammen. Dette ble gjort fordi de korrelerte høyt, noe som tyder på at de måler det samme. I tillegg til TOWRE er avkodingsferdigheter målt med NARA II: Nøyaktighet. Dette er en deltest i kartleggingsverktøyet NARA II. NARA II: Nøyaktighet måler leserens avkodingsferdigheter i fortløpende tekst. Ved å inkludere begge avkodingsmålene får man en større innsikt i informantenes avkodingsferdigheter. Men som tidligere nevnt må resultater fra NARA II: Nøyaktighet vurderes med varsomhet (Spooner et al., 2004).

Språkforståelse er et komplekst begrep på linje med leseforståelse. Dette gjør det vanskelig å måle på en adekvat måte. Språkforståelse er betraktet som evnen til å forstå muntlig språk. Der ordforståelse har vist seg å være av spesielt stor betydning (Gough & Tunmer, 1986). I denne studien er språkforståelse kartlagt ved språktestene BPVS og WISC III: Ordforståelse. Disse kartlegger reseptiv- og ekspressiv ordforståelse. Dette er anerkjente tester i kartlegging, og gir en god dekning for ungdommenes ordforståelse. Men siden testene ikke inkluderer evnen til semantisk assosiasjon, anses de ikke som fullt dekkende for begrepet språkforståelse. Det er dermed sider ved språkforståelsen som ikke inkluderes ved denne kartleggingen. Noe som nødvendigvis påvirker begrepsvaliditeten.

Den største trusselen mot begrepsvaliditet i denne studien er likevel hvordan inferenser er operasjonalisert. Det er noe problematisk å måle bruk av inferens da det i dag ikke finnes et adekvat kartleggingsverktøy for dette. I denne studien er bruk av inferens vurdert utfra spørsmål og svar i lesetesten NARA II. Spørsmålene har blitt kategorisert utfra hva svaret krever. Alle spørsmål og svar har gjennomgått en systematisk vurdering utfra de kriteriene som er satt for de ulike inferenstypene. Men til tross for at NARA II, er blitt benyttet til

lignede formål tidligere (Cain & Oakhill, 1999; Bowyer-Crane & Snowling, 2005), foreligger det ingen klare retningslinjer på hvordan en slik kartlegging skal gjennomføres. Det er dermed stor fare for systematiske målingsfeil ved denne variabelen.

3.5.4 Indre validitet

Indre validitet spør om samsvar mellom antatt årsak og virkning. Det vil si i hvilken grad man kan si det er et kausalt forhold mellom to variabler (Shadish et al., 2002). Indre validitet er en særlig svakhet ved denne studien, da det er prinsipielt umulig å trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold i ikke-eksperimentell forskning (Kleven, 2002c). Det kommer av at man ikke kontrollerer for eventuelle uavhengige variabler som kan påvirke årsaksforholdet. En kan dermed ikke med sikkerhet si at det er den antatte årsaken som har førte til effekten.

Ikke-eksperimentell forskning har til hensikt å studere fenomen slik det faktisk er, og kontrollerer dermed ikke for uavhengige variabler (Kleven, 2002c). Uavhengige variabler er forhold som kan påvirke resultatet uten å ha en direkte sammenheng med antatt årsak. I denne studien vil den antatte årsaken være utenlandsadopsjon. Det er en rekke uavhengige variabler som kan påvirke resultatene i denne studien, for eksempel modning. Det er grunn til å tro at ungdommer i denne alderen befinner seg på svært ulike steder med hensyn til modning, noe som kan påvirke resultatene. For å styrke indre validitet i ikke-eksperimentelt design er det hensiktsmessig å vurdere slike alternative årsakssammenhenger (Kleven, 2002c). Utfordringen er imidlertid at det innenfor det ikke-eksperimentelle designet ikke eksisterer noe endelig bevis for årsakssammenheng.

Hvorvidt utvalget kan betraktes som representativt har stor betydning for studiens indre validitet, i tillegg til ytre validitet. I denne studien er informantene selvselektert, det vil si at foreldrene til informantene selv har meldt sin interesse for prosjektet. Det er ingen informasjon om hvorfor foreldrene ønsket at sine barn skulle delta, men det kan tenkes at det eksisterer en tendens hos gruppen som førte til at de ønsket deltagelse. Gode språklige ferdigheter hos barna kan være en slik tendens. Slike tendenser kan representere trekk ved utvalget, men er nødvendigvis ikke karakteristisk for populasjonen. Noe som kan gjøre utvalget lite representativt. En kan dermed ikke med sikkerhet si hvorvidt gruppens resultater

kan knyttes til utenlandsadopsjon eller om det er andre tendenser ved utvalget som påvirker resultatene. Utvalgsriterier har i denne sammenheng stor betydning for studiets indre validitet. Utvalgsriteriene i dette forskningsprosjektet var at barna skulle være adoptert fra utlandet, født mellom 2001 og 2002 og vise normal hørsel og språkutvikling. Disse inklusjonsriteriene utelukker ikke at det eksisterer tredjevariabler som påvirker resultatene. Da barna ble rekruttert i fireårs alder ble ikke barna kartlagt med evnetester. Og det kan tenkes at variasjoner i resultatene kan ha sammenheng med forskjeller i for eksempel IQ.

3.5.5 ytre validitet

Ytre validitet handler om hvorvidt man kan generalisere funn fra et utvalg til relevant populasjon (Shadish et al., 2002). I denne studien vil en slik generalisering gjelde utenlandsadopterte ungdommer i Norge. Ytre validitet handler i stor grad om representativitet i utvalget. Et representativt utvalg ligner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven, 2002b).

For at funn fra et utvalg skal kunne generaliseres er man nødvendigvis avhengig av et representativt utvalg. Som nevnt, er det vanskelig å snakke om utenlandsadopterte som en enhetlig gruppe, da utenlandsadopterte skiller seg fra hverandre på en rekke områder. Det er nettopp dette som gjør generalisering av funn fra denne gruppen vanskelig. Utvalget i denne studien er i stor grad preget av en lite balansert fordeling med hensyn til opprinnelsesland. Utvalget er i stor grad preget av en stor gruppe adoptert fra Kina, som utgjør 64 % av utvalget. Det resterende utvalget består av er adoptert fra Colombia, Etiopia, Korea og Peru. Selv om Kina lenge har vært det største giverlandet, har det i løpet av de senere årene blitt adoptert flere barn fra andre land (Statistisk sentralbyrå, 2014). Så selv om utvalget muligens representerte en reell tendens i samfunnet da barna ble rekruttert, er ikke utvalget like representativt for utenlandsadopterte som kommer til Norge i dag. En annen utfordring med at utvalget i stor grad er preget av barn adoptert fra Kina er at denne gruppen ofte viser svært gode språklige ferdigheter, sammenlignet med barn og unge adoptert fra andre land (Rygvdal & Dalen, 2006). Noe som kan påvirke resultatene også i denne studien. Dette er imidlertid vanskelig å vurdere, da det ikke er grunnlag for å sammenligne ferdigheter på bakgrunn av opprinnelsesland i denne studien.

Utvalget er også preget av en kjønnsmessig ubalanse, med en større prosentandel jenter enn gutter. Noe som kan ses som en konsekvens av at den største gruppa i utvalget er adopterte fra Kina. Siden Kina utgjorde det største giverlandet da informantene ble rekruttert kan det tenkes at denne kjønns-ubalansen representerte populasjonen utenlandsadopterte den gangen. I dag adopteres de et større antall gutter enn jenter (Statistisk sentralbyrå, 2014). Det kan dermed være problematisk å generalisere funn fra denne studien, da jenter ofte viser bedre resultater enn gutter på språklige oppgaver (Aukrust, 2005).

Frafall av informanter utgjør en annen trussel for studiens ytre validitet. Siden denne studien er en del av et større longitudinelt forskningsprosjekt, inkluderer den samme informanter som ved tidligere kartleggingstidspunkt. Når man følger mennesker over flere år vil det av ulike grunner være et naturlig frafall av informanter. Frafall av informanter fører til et mindre og mer sårbart utvalg. Et mindre utvalg medfører også større mulighet for et mer ensidig utvalg, ved at informantene som blir igjen deler en felles tendens. Noe som kan gjøre utvalget mindre representativt ovenfor populasjonen.

3.5.6 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg i stor grad om tilfeldige målingsfeil. Spørsmål om reliabilitet er altså et spørsmål om hvor nøyaktig eller konsistent målingene i en studie er (Kleven, 2002a). Hvis målingene er konsistente, vil samme person få tilnærmet samme resultat ved gjentatte målinger (Befring, 2007). God reliabilitet er imidlertid ingen garanti for at data er pålitelig i forhold til andre feilkilder..

Reliabilitet til en test kan variere fra situasjon til situasjon. Det kommer av at det vanskelig lar seg gjøre å gjennomføre like testsituasjoner for samtlige informanter. I denne studien er kartleggingen lagt til informantenes skoler. Det er gjort da kartlegging i ungdommenes hjem fort kunne blitt for personlig og forstyrrende, mens å gjennomføre testingen ved universitet ville både vært meget upraktisk og tidskrevende for informantene. Testing ved ungdommenes skoler ble dermed betraktet for å være den beste løsningen. Testing på skoler medfører imidlertid store variasjoner med hensyn til kvaliteten på testrommene som ble distribuert. Støy, innsyn og ventilasjon var faktorer som påvirket rommene i ulik grad. Testing på skolen medførte også en del forstyrrelser fra skolens personale av ulike grunner. Så selv om testing

ved informantenes skoler ble betraktet for å være den beste løsningen, er det forhold ved en slik gjennomførelse som kan ha påvirket reliabiliteten.

Ulike testledere medfører en annen risiko for svekket reliabiliteten i kartlegging. For å styrke reliabiliteten ble kartleggingsverktøyene som ble benyttet nøye gått igjennom før testing. Det ble også gjennomført prøvekartlegginger, for å i større grad sikre riktig kartlegging. I tillegg til dette er svar systematisk bearbeidet i ettertid for å sikre tilnærmet lik vurdering hos testlederne. Det kan likevel tenkes at ulike testledere kan ha bidratt til ulike testsituasjoner for informantene, noe som kan ha påvirket resultatene. I tillegg til testrom og ulike testledere kan variabler som dagsform og motivasjon spille inn på ungdommenes prestasjoner. Det at kartleggingen ble gjennomført på ulike tidspunkt i løpet av dagen kan også tenkes å påvirket ungdommene på ulikt vis.

Bruk av kartleggingsverktøy for å måle ferdigheter vil i noe grad stille krav til tolkning av svar. Tolkning kan innebære subjektive holdninger, noe som kan påvirke reliabiliteten. Bruk av standardiserte og normerte kartleggingsverktøy reduserer subjektiv tolkning, og styrker dermed reliabiliteten. I denne studien var det imidlertid nødvendig å vurdere enkelte av svarene som ble gitt i kartleggingsverktøyet NARA II. NARA II har i likhet med de andre kartleggingsverktøyene retningslinjer for hvordan svar skal tolkes. Det oppsto likevel tilfeller hvor ungdommenes svar ikke kunne vurderes utfra de retningslinjene som var gitt, og de måtte da vurderes. I slike tilfeller har testlederne sammen diskutert seg frem til en felles enighet om hvordan svaret skal vurderes. En slik vurdering anses som viktig, slik at samtlige av informantene blir vurdert utfra samme premisser. Det har også vært behov for å gå tilbake til kartlegginger som er gjort på et tidlig tidspunkt i datainnsamlingen for å sammenligne skåringer med senere kartlegginger. På denne måten har datainnsamlingen vært preget av systematisk og kritisk holdning som har styrket prosessens reliabilitet.

3.6 Ethiske hensyn

I forskning som inkluderer mennesker, og da kanskje spesielt barn og unge vil man møte på en rekke moralske og normative spørsmål det må tas stilling til. Etikken gir oss et systematisk grunnlag for å ta stilling til slike spørsmål (Befring, 2007).

Etter den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ble opprettet i 1990, er det relativt detaljerte retningslinjer for forskningsetikk innen vårt forskningsfelt (Befring, 2007; NESH, 2006). Etter den siste versjonen ble utformet i 2005, er det i dag totalt 47 normer som ligger til grunn når det drives forskning innenfor samfunnsvitenskap. Normene fungerer som retningslinjer og peker på relevante faktorer forskere skal eller bør ta hensyn til (NESH, 2006). Normene har i seg selv ingen rettslige sanksjoner, men flere kan relateres til rettslige normer, der brudd kan føre til sanksjoner. De Forskningsetiske normene er ment for å styrke god forskningsetikk og for å ivareta høy forskningskvalitet (Befring, 2007). Samtlige 47 normer vil ikke være like relevante for all forskning, og det vil videre fokuseres på de normene som er mest relevante for denne studien.

I empirisk forskning med mennesker som informanter stilles det krav om fritt og informert samtykke fra alle involverte (NESH, 2006). Det innebærer at informantene må gi samtykke på at de ønsker å delta i forskningsprosjektet på et fritt og informert grunnlag. Fritt og informert grunnlag innebærer at samtlige informanter skal ha fått tilstrekkelig informasjon om hva forskningsprosjektet går ut på og hva deres rolle vil innebære. Informasjonen må tilpasses informantene slik at omfanget blir forstått av alle involverte. På bakgrunn av den informasjonen som er gitt skal forespurte vurdere sin deltagelse i prosjektet. Fritt samtykke innebærer at deltagere på et hvilket som helst tidspunkt kan avbryte sin deltagelse i prosjektet. Å være underlagt andres observasjon/tolkning kan for enkelte føles krenkende, og en kan ønske å trekke seg underveis. Det er dermed viktig at informantene er klare over at de kan trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt, uten at det fører til negative konsekvenser for dem (NESH, 2006). Kravet om fritt og informert samtykke skal på den måten hindre krenking av personlig integritet (Befring, 2007). I denne studien stod alle ungdommene frie til å avbryte kartleggingen på et hvilket som helst tidspunkt. Det var det ingen som ønsket.

Når det gjelder forskning som involverer barn og unge har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, 2006). Barn og unge er viktige bidragsytere i forskning, og deres behov og interesser må tas hensyn til. Barnekonvensjonen (1991) fremhever betydningen av at alle bestemmelser som har med barn å gjøre skal gjøres på grunnlag av barnets beste. Det er i denne sammenheng viktig at testansvarlig har erfaring med barn og unge, og at det fortløpende vurderes om barnet eller ungdommen har det greit. For barn opp til 15 år er det deres foresatte som må gi samtykke om barnas deltagelse i

forskningsprosjektet. I dette forskningsprosjektet ble dette gjort før testing da barna var 4, 7 og 13 år. Det er også viktig at barna selv får anledning til å gi samtykke fra det tidspunktet de er modne nok til å forstå omfanget av deltagelse i et forskningsprosjekt. Barn på lik linje som voksne har rett på å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt, noe deltakerne i prosjektet fikk opplyst. En kan imidlertid anta at barn og unge har en større terske for å trekke seg enn det voksne har, da de ofte er mer lojale ovenfor autoriteter (NESH, 2006). Deltagelse kan også komme fra en interessekonflikt mellom ungdom og foresatte der foresatte gjerne ønsker at ungdommen skal delta, et syn ungdommen ikke nødvendigvis deler. Det var imidlertid ikke det inntrykket jeg fikk av ungdommen som deltok i dette prosjektet, men noe en likevel må ta høyde for. Det er grunn til å tro at barn og unge ikke fullt ut klarer å se hvilke konsekvenser deltagelse i et forskningsprosjekt kan føre til. En tommelfingerregel knyttet til dette er at mennesker som selv ikke kan gi et informert og fritt samtykke kun skal delta på forskningsprosjekt som kan bidra til informasjon for deres beste, samtidig som belastningen må være minimal (Befring, 2007).

Utenlandsadopterte barn i Norge utgjør er en relativt liten gruppe og kan av den grunn betraktes som sårbar. Det er derfor viktig at det ikke kommer ut uhensiktsmessig informasjon fra studien som kan påvirke gruppen. Deler man gruppen inn i ulike opprinnelsesland, blir den ytterligere sårbar. Jeg har i denne studien ingen bakgrunn for å påstå at det er opprinnelseslandet fører til spredning i ferdigheter da det kan være mange grunner til en slik variasjon. Å trekke slike konklusjoner kan medføre utilsiktede konsekvenser. Utilsiktede konsekvenser er vanskelig å forutsi men noe man likevel må vurdere.

Gall et al. (2007) understreker at bruk av tester for innsamling av data kan medføre mange etiske dilemmaer. For noen vil testsituasjonen i seg selv være stressende, og noe som kan bidra til stress både før og under testsituasjon. Det kan også tenkes at testsituasjonen kan medføre grublerier og tanker i etterkant, ved enkelte blir dvelende over egen prestasjon. En testsituasjon vil også være preget av et maktforhold der tester er den med makt (Befring, 2007). Det kan for enkelte oppleves som ubehagelig og føre til stress. Et viktig grunnprinsipp i slike situasjoner er at makten brukes for informantens eget beste (Befring, 2007).

Forskning skal etterleve og fremme normer for vitenskapelig redelighet (Befring, 2007; NESH, 2006). Det innebærer at all empirisk forskning bør møte kravet om vitenskapelig redelighet, følge etiske normer og ha god henvisningsetikk. Forskingen bør også være

tilgjengelig for etterprøvbarehet av andre forskere. Det vil i prinsippet si at en hvilken som helst forsker skal, ved bruk av de samme verktøyene, komme frem til tilnærmet samme resultat. Dette er forbundet med vitenskapelig redelighet, ved at det som blir lagt frem faktisk er tilfellet.

4 Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra studien bli presentert og analysert. Når fordelingen i to grupper har ulikt totalantall bør man legge relativ frekvens til grunn for framstillingen (Befring, 2007). Det er den gjennomsnittlige totale skåren (M) som ligger til grunn for denne analysen. Kapitlet omfatter tre deler. Første del er en deskriptiv analyse, der resultatene fra de to gruppene vil bli lagt frem og beskrevet. I kapitlets andre del blir en korrelasjonsanalyse presentert, der samvariasjoner mellom variabler blir beskrevet. I kapitlets siste del er det gjort en analyse av gruppenes resultater. Analysene innebærer signifikanttesting av gruppenes gjennomsnitt, som er gjort med student t- test for uavhengig utvalg.

4.1 Deskriptiv analyse

I denne delen er det gjort en deskriptiv analyse der gruppenes gjennomsnitt er beskrevet og sammenlignet. På bakgrunn av utvalgets omfang er den deskriptive analysen konsentrert rundt Aritmetisk gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD). Aritmetisk gjennomsnitt er det mest brukte gjennomsnittmålet i forskning og forteller hvordan gruppen gjennomsnittlig skårer (Gall et al., 2007). Standardavvik er et mål på variasjon i svarene (Kleven, 2002c). Gjennomsnittet hos to grupper kan være tilnærmet likt, men det kan likevel være store forskjeller med hensyn til variasjon i svarene. Det anses dermed som nyttig å inkludere standardavvik når grupper sammenlignes (Gall et al., 2007). I tillegg til spredning og gjennomsnitt inkluderer figurene det totale gjennomsnittet fra alle informantene (adopterte og ikke-adopterte), som illustreres med en horisontal linje. Dette bidrar med informasjon om hvordan gruppene ligger i forhold til totalgjennomsnittet. Gruppenes resultater og spredning blir presentert og sammenlignet i tabeller og i grafisk form.

4.1.1 Leseforståelse

Leseforståelse er i denne studien kartlagt ved hjelp av lesetesten NARA II. Gruppenes leseforståelse er presentert i to deler. I første del er gruppenes totalgjennomsnitt på lesetesten presentert. Mens gruppenes resultater på de ulike deltestene som inngår i dette

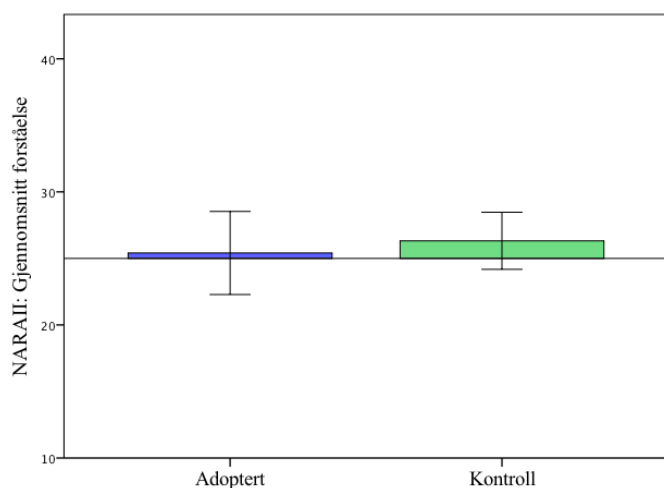
kartleggingsverktøyet er presentert i del to. Resultatene presenteres i tabell 2 og 3, og illustreres i figur 3 og 4.

NARA II: Leseforståelse

Tabell 2: NARA II leseforståelse: Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt.

Leseforståelse	Adopterte (n=22)		Kontroll (n=31)		Forskjell På gjennom Snitt
	Gj. Snitt	St. Avvik	Gj. Snitt	St. Avvik	
NARAII: leseforståelse	25.41	7.04	26.32	5.85	- .76

Tabell 2 indikerer at kontrollgruppen har noe bedre leseforståelse enn gruppen utenlandsadopterte målt med NARA II. Det er imidlertid ingen store forskjeller mellom gruppene (-.76). Det som skiller gruppene mest er den store spredningen utenlandsadopterte viser i sine resultater. Spredning, gjennomsnitt for hver av gruppene og totalgjennomsnittet er illustrert i figur 2.



Figur 2: NARA II: Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt

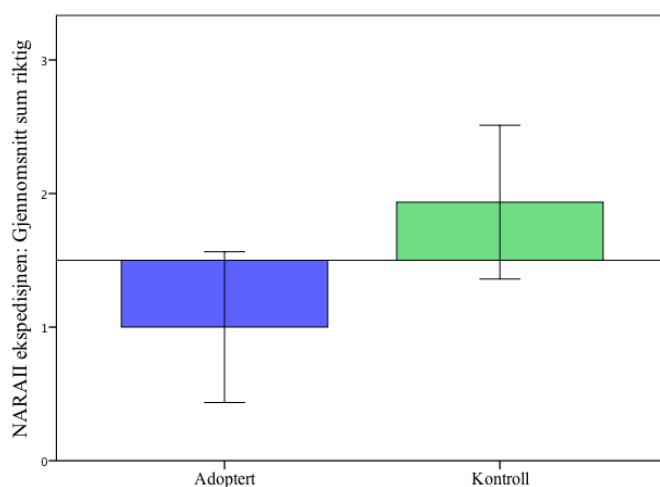
Av figur 2 ser det ut til at det er en større andel av kontrollutvalget som ligger over totalgjennomsnittet, markert med horisontal linje (totalgjennomsnitt =25.94), sammenlignet med gruppen utenlandsadopterte. Den største forskjellen mellom de to gruppene er likevel spredning de viser i sine resultater. Der gruppen utenlandsadopterte viser større variasjoner i sin leseforståelse (SD= 7.04), sammenlignet med kontrollgruppen (SD=5,85). Spredningen

viser seg med resultater som både er noe bedre- og svakere enn kontrollgruppen. For å få en større innsikt i gruppenes leseforståelse, er deres resultater også sammenlignet på deltestnivå. Resultater fra disse er presentert i tabell 3.

Tabell 3: NARAI deltester; Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt

NARAI deltester	Adopterte (n=22)		Kontroll (n=31)		Forskjell på gj. Snitt
	Gj.Snitt	St.Avvik	Gj.Snitt	St.Avvik	
NARAI Katt	3.82	.395	3.58	.88	.24
NARAI Pakken	6.27	1.51	6.00	1.50	.27
NARAI Sirkus	4.64	1.62	5.13	1.40	-.49
NARAI Dragen	3.59	1.91	3.42	1.76	.17
NARAI Ekspedisjonen	1.00	1.27	1.94	1.56	-.93
NARAI Everest	2.87	1.83	3.03	1.49	-.17
NARAI Fugletitterne	3.23	2.02	3.39	1.78	-.16

Resultatene i tabell 3 viser et lite entydig bilde. Mens gruppen utenlandsadopterte viser en bedre leseforståelse på deltestene "Katt" (M=.23), "Pakken" (M=.27) og "Dragen" (M=.17). Viser kontrollgruppen en bedre leseforståelse på deltestene "Sirkus" (M=-.49), "Ekspedisjonen" (M=-.93), "Everest" (M=-.17) og "Fugletitterne" (M=-.160). Det er imidlertid ingen store forskjeller på gruppenes resultater, med unntak av deltesten "Ekspedisjonen" (M=-.93). Gruppenes gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt på denne er illustrert i figur 3. På grunn av minimale forskjeller mellom gruppenes resultater på de andre deltestene som inngår i NARA II, vil disse ikke beskrives noe videre her.



Figur 3: Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt

Figur 3 illustrere store forskjeller mellom gruppenes leseforståelse, målt med denne deltesten. Mens gruppen utenlandsadopterte viser resultater som ligger under totalgjennomsnittet fra de to gruppene, ligger kontrollgruppens resultater noe over denne (totalgjennomsnitt= 1.55). Gruppene har tilnærmet lik spredning, men det er store forskjeller på hvordan denne viser seg.

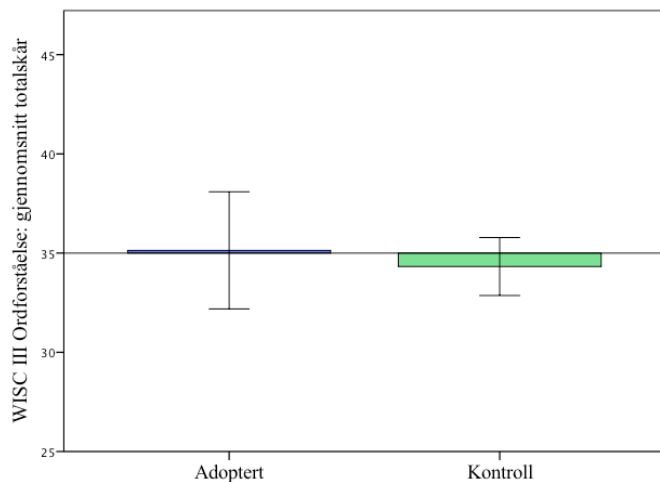
4.1.2 Språkforståelse

Språkforståelse er i denne studien forstått som evnen til å forstå muntlig språk. Spesielt har ordforståelse vist seg å ha stor betydning for leseforståelsen, og blir dermed en sentral variabel å vurdere. Språkforståelse er i denne studien kartlagt ved WISC III: Ordforståelse og BPVS. Der WISC III: Ordforståelse, måler ekspressivt ordforståelse, mens BPVS måler reseptiv ordforståelse. Gruppenes resultater på disse testene er presentert i tabell 4.

Tabell 4: Språkforståelse: Ekspressiv- og reseptiv ordforståelse. Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt

Språkforståelse	Adopterte (n=22)		Kontroll (n=31)		Forskjell På Gj. Snitt
	Gj.Snitt	St.Avvik	Gj.Snitt	St.Avvik	
WISC III:					
Ekspressiv Ordforståelse	35.14	6.65	34.32	3.98	.81
BPVS:					
Reseptiv ordforståelse	123.18	7.27	123.48	6.52	-.30

Resultatene i tabell 4 indikerer en tilnærmet lik reseptiv ordforståelse hos de to gruppene (-.30). Gruppen utenlandsadopterte viser likevel noe større spredning i sine resultater (SD=7.27), sammenlignet med kontrollgruppen (SD=6.52). Det er imidlertid ekspressiv ordforståelse som skiller gruppene mest (.81). Der kontrollgruppen viser noe bedre resultater enn gruppen utenlandsadopterte. I likhet med reseptiv ordforståelse viser gruppen utenlandsadopterte en større spredning i sin ekspressive ordforståelse (SD=6.64), sammenlignet med kontrollgruppen (SD=3.98). Gruppenes resultater på ekspressiv ordforståelse, målt med WISC III er illustrert i figur 4.



Figur 4: Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt

Figur 4 illustrerer at gruppen utenlandsadopterte viser et gjennomsnitt som ligger på totalgjennomsnittet fra de to gruppene ($M=34.66$), mens kontrollgruppen viser resultater som ligger noe under. Den største forskjellen mellom gruppene er likevel den store variasjonen utenlandsadopterte viser i sine resultater. Så selv om flere fra gruppen utenlandsadopterte viser bedre ordforståelse enn kontrollgruppen, får gruppen et lavere gjennomsnitt på grunn av de store spredningene.

4.1.3 Avkodingsferdigheter

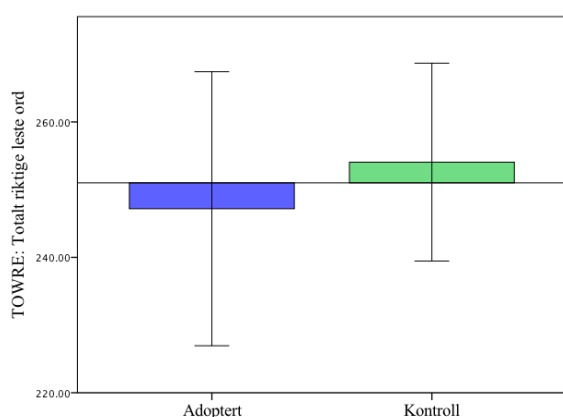
Avkodingsferdigheter anses som grunnleggende for leseforståelse. Vansker med avkoding vil dermed gi konsekvenser for leseforståelsen (Gough & Tunmer, 1986; Kintsch, 1998). Når leseforståelse vurderes bør dermed også avkodingsferdigheter inkluderes.

Avkodingsferdigheter er i denne studien kartlagt ved bruk av testene TOWRE og NARAI: Nøyaktighet. Der TOWRE kartlegger avkoding av separate ord, mens NARAI: Nøyaktighet kartlegger avkoding i fortløpende tekst. Gruppenes avkodingsferdigheter er presentert i tabell 5.

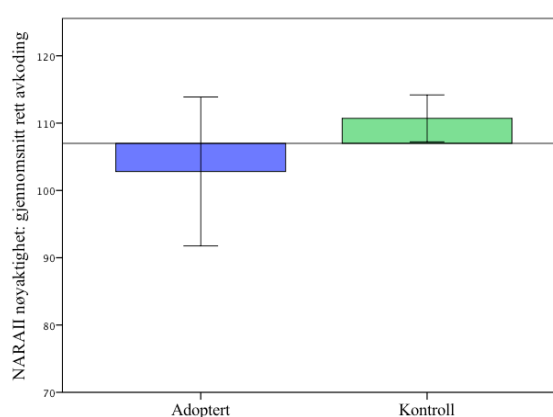
Tabell 5: Avkoding Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt

Avkoding	Adopterte (n=22)		Kontroll (n=31)		Forskjell På gj. Snitt
	Gj.Snitt	St.Avvik	Gj.Snitt	St.Avvik	
TOWRE	247.18	45.63	254.06	39.84	-6.88
NARAI: Nøyaktighet	102.82	24.94	110.71	9.50	-7.89

Tabell 5 tyder på at gruppen utenlandsadopterte har noe svakere avkodingsferdigheter sammenlignet med kontrollgruppen. Dette ser ut til å gjelde både avkoding av separate ord og avkoding av ord i fortløpende tekst. Avkodingsferdigheter målt med TOWRE tyder på at kontrollgruppen viser noe bedre avkodingsferdigheter (M=254.06), sammenlignet med gruppen utenlandsadopterte (M=247.18). Dette anses ikke for å være en stor forskjell. Tabell 5 tyder likevel på at det er en betydelig større spredning i avkodingsferdighetene til utenlandsadopterte (SD= 45.63), sammenlignet med kontrollgruppen (SD=39.84). Lignende resultater viser gruppen på avkoding i fortløpende tekst, målt med NARAI: Nøyaktighet. Der kontrollgruppen viser noe bedre avkodingsferdigheter (M=110.72), sammenlignet med gruppen utenlandsadopterte (M=102.82). Igjen, er det spredningen som utgjør den store forskjellen mellom gruppene. På avkoding i fortløpende tekst viser gruppen utenlandsadopterte dobbelt så stor spredning (SD=24.92), som kontrollgruppen (SD=9.50). Avkodingsferdigheter, målt med TOWRE og NARAI: Nøyaktighet, er illustrert i figur 5 og 6.



Figur 5: TOWRE: Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt



Figur 6: NARAI Nøyaktighet: Gjennomsnitt, Spredning og totalgjennomsnitt.

Både figur 5 og 6 illustrer store variasjoner med hensyn til spredning hos gruppen utenlandsadopterte. Figur 5 viser at en stor del av gruppen utenlandsadopterte viser

avkodningsferdigheter som ligger under totalgjennomsnittet fra de to gruppene (totalgjennomsnitt =251.20). Hos kontrollgruppen er det imidlertid et større antall som viser avkodningsferdigheter over totalgjennomsnittet. Avkodningsferdigheter målt med NARAI: Nøyaktighet som er illustrert i figur 6, viser lignende tendenser. Gruppen utenlandsadopterte viser avkodningsferdigheter som ligger noe under totalgjennomsnittet fra gruppen (totalgjennomsnitt=107.43), mens kontrollgruppen viser avkodningsferdigheter som ligger noe over totalgjennomsnittet. Som nevnt er det likevel gruppens spredning som skiller gruppene, der gruppen utenlandsadopterte viser en betydelig større spredning enn kontrollgruppen.

4.1.4 Bruk av inferens

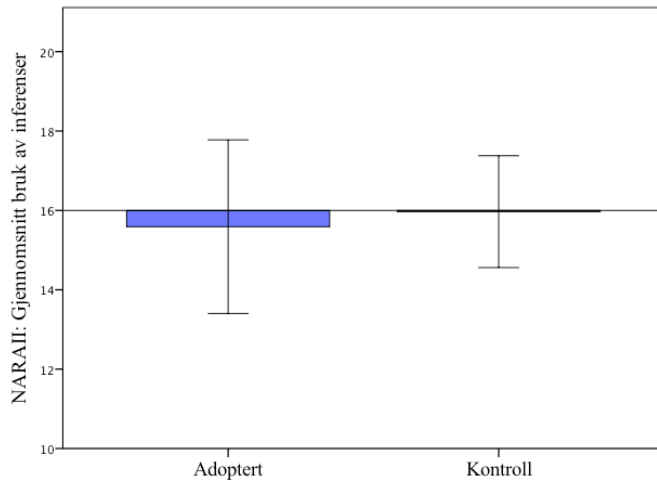
Bruk av inferens anses som viktig for å oppnå en adekvat leseforståelse (Kintsch & Rawson, 2005; Oakhill et al., 2015). Resultatene fra denne studien tyder på at det er små forskjeller mellom gruppene med hensyn til dette. Gruppens resultater er presentert i tabell 6.

Tabell 6: Bruk av inferens. Gjennomsnitt, standardavvik og forskjell på gjennomsnitt

NARAI: Bruk av inferenser	Adopterte (n=22)		Kontroll (n=31)		Forskjell på gj. Snitt
	Gj. Snitt	St. Avvik	Gj. Snitt	St. Avvik	
NARAI total bruk av inferens	15.59	4.93	15.97	3.84	- .37
NARAI utfyllende inferens	8.00	3.05	7.94	2.52	.06
NARAI brobyggende inferens	7.59	2.30	8.03	2.24	- .44
NARAI ikke inferens	9.82	2.88	10.61	3.0	- .79

Tabell 6 indikerer små forskjeller mellom gruppene på bruk av inferenser, målt med lesetesten NARA II. Variabelen som viser den totale bruken av inferens i lesing indikerer at kontrollgruppen bruker flere inferenser enn gruppen utlandsadopterte, denne forskjellen er imidlertid liten (- .37). Det er likevel en større spredning i bruk av inferens hos gruppen utenlandsadopterte (SD=4.93), enn hos kontrollgruppen (SD=3.84). Gruppens resultater på denne variablene er illustrert i figur 7. Tabell 6 tyder videre på at det er mindre forskjell mellom gruppene på bruk av utfyllende inferens (.065) enn brobyggende inferens (- .441). Hvor bruk av utfyllende inferens er tilnærmet den samme hos begge grupper. Gruppen utenlandsadopterte viser likevel noe større spredning i bruk av utfyllende inferens (SD=3.05), sammenlignet med kontrollgruppen (SD=2.52). Ved bruk av brobyggende inferens viser gruppene en tilnærmet lik spredning (se tabell 6). Det er likevel spørsmål som *ikke* krever

inferens som skiller gruppene mest (- .79). Der kontrollgruppen viser noe bedre resultater (M=10.61), enn gruppen utenlandsadopterte (M=9.82). På denne variabelen viser gruppene en tilnærmet lik spredning.



Figur 7: Bruk av inferens. Gjennomsnitt, spredning og totalgjennomsnitt

Figur 7 illustrer at gruppen utenlandsadopterte har noe større spredning i sin bruk av inferens, sammenlignet med kontrollgruppen. Kontrollgruppens bruk av inferenser har en mindre spredning, og ligger nærmere totalgjennomsnittet fra de to gruppene (M=15.81). Mens gruppen utenlandsadopterte viser resultater som ligger noe under totalgjennomsnittet. En større spredning i bruk av inferenser indikerer at utenlandsadopterte ungdommer både benytter seg av noe flere inferenser, men også langt færre.

4.2 Korrelasjon mellom ulike variabler

Korrelasjonsanalyser gir informasjon om styrken på samvariasjonen mellom to variabler. Gall et al. (2007) understreker at sterke korrelasjoner på mer enn .2- .4 er uvanlig i samfunnsvitenskapelig forskning. Det kommer av at det ofte er flere forhold som er med å påvirker korrelasjonen. En Pearsons r korrelasjon måles fra -1 til 1. Der null indikerer ingen korrelasjon, -1 indikerer en negativ korrelasjon mens 1 indikerer full korrelasjon. Korrelasjonskoeffisienten r viser relasjonen mellom to variabler. Den gir imidlertid ikke informasjon om korrelasjonens retning. Dette kommer av at man ved ikke- eksperimentelt

design ikke har kontrollert for eventuelle utilsiktede variabler som kan påvirke korrelasjonen. Tolkning bør derfor ta utgangspunkt i teori (Kleven, 2002c).

I denne analysen vil det blir presentert to korrelasjonsanalyser. Den første presenterer korrelasjoner mellom leseforståelse og språkforståelse og avkodingsferdigheter. Mens den andre presenterer korrelasjoner mellom leseforståelse og bruk av inferens. Korrelasjonene til de to gruppene blir presentert hver for seg men kommenteres sammen.

4.2.1 Korrelasjon mellom avkoding, språkforståelse og leseforståelse

Både ”The simple view of reading” og ”konstruksjonsintegrasjons-modellen” understreker betydningen av språkforståelse og avkodingsferdigheter for adekvat leseforståelse (Gough & Tunmer, 1986; Kintsch, 1998). Det er dermed interessant å se hvordan disse ferdighetene korrelerer med leseforståelse for hver av gruppene. Korrelasjonene til gruppen utenlandsadopterte er presentert i tabell 7, mens korrelasjonene til kontrollgruppen er presentert i tabell 8. Resultatene fra korrelasjonsanalysene vil bli kommentert sammen.

Tabell 7: Korrelasjoner for gruppen utenlandsadopterte: Korrelasjoner mellom språkforståelse, avkoding og leseforståelse.

Korrelasjoner:	WISC III:	BPVS:	TOWRE:	NARA II:	NARA II:
Utenlands- adopterte	Ekspressiv ordforståelse	Reseptiv ordforståelse	Avkoding	Nøyaktighet	Leseforståelse
WISC III					
Ekspressiv	-				
Ordforståelse					
BPVS:					
Reseptiv	.38	-			
ordforståelse					
TOWRE:					
Avkoding	.15	.26	-		
NARA II:					
Nøyaktighet	.31	.21	.86**	-	
NARA II:					
Leseforståelse	.55**	.30	.01	.11	-

**Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå.

* Korrelasjon er signifikant på .05 nivå.

Tabell 8: Korrelasjoner mellom variabler for kontrollgruppen. Korrelasjoner mellom språkforståelse, avkoding og leseforståelse.

Korrelasjoner:	WISC III	BPVS:	TOWRE:	NARA II:	NARA II:
Kontroll- gruppen	Ekspressiv ordforståelse	Reseptiv ordforståelse	Avkoding	Nøyaktighet	Leseforståelse
WISC III					
Ekspressiv ordforståelse	-				
BPVS:					
Reseptiv ordforståelse	.06	-			
TOWRE:					
Avkoding	.28	.31	-		
NARA II:					
Nøyaktighet	.28	.07	.68**	-	
NARA II:					
Leseforståelse	.41*	.23	.35	.01	-

**Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå.

* Korrelasjon er signifikant på .05 nivå.

Både tabell 7 og 8 viser en signifikant korrelasjon på $< .01$ nivå mellom NARA II: Nøyaktighet og TOWRE. Dette er ikke overraskende da begge har til hensikt å måle avkodingsferdigheter. Denne korrelasjonen vil derfor ikke kommenteres ytterligere. Den eneste variabelen som korrelerer signifikant med leseforståelse for begge grupper er ekspressiv ordforståelse (WISC III: Ordforståelse). Hos gruppen utenlandsadopterte tilsier korrelasjonen i tabell 7 at ekspressiv ordforståelse forklarer variansen i leseforståelse med 30 % ($r^2 = 0,30$). Signifikansnivået på $< .01$ tilsier at det er liten sannsynlighet for type - I feil, altså å avvise en sann nullhypotese (Gall et al., 2007). I likhet med gruppen utenlandsadopterte er det også en signifikant korrelasjon mellom ekspressiv ordforståelse og leseforståelse hos kontrollgruppen, vist i tabell 8. Korrelasjonen er imidlertid noe svakere enn hos gruppen utenlandsadopterte (.41). Korrelasjonen mellom ekspressiv ordforståelse og NARA II leseforståelse forklarer en varians på 16% i variablene hos kontrollgruppen ($r^2=0,16$) Denne korrelasjonen har en lavere signifikans verdi ($p=.05$) enn hos gruppen utenlandsadopterte. Men den er fortsatt gyldig innenfor samfunnsvitenskapelig forskning.

Det er ingen signifikant korrelasjon mellom avkodning og leseforståelse hos noen av gruppene (se tabell 7 og 8). For gruppen utenlandsadopterte er det tilnærmet ingen korrelasjon mellom noen av avkodningsvariablene og leseforståelse, vist i tabell 7. For kontrollgruppen er det imidlertid noe høyere korrelasjon mellom leseforståelse og avkodning, målt med TOWRE ($r = .350$), den er likevel ikke signifikant, vist i tabell 8. Denne korrelasjonen forklarer bare 12% av variasjonen i variablene ($r^2 = 0.12$).

4.2.2 Korrelasjoner mellom bruk av inferens og leseforståelse

Bruk av inferens betraktes som avgjørende for adekvat leseforståelse (Oakhill et al., 2015). Det er dermed interessant å se hvordan ulike inferenstyper korrelerer med leseforståelse hos hver av de to gruppene. Korrelasjonene til gruppen utenlandsadopterte er presentert i tabell 9, mens korrelasjonen til kontrollgruppen er presentert i tabell 10. Resultatene vil bli beskrevet samlet.

Tabell 9: Korrelasjoner utenlandsadopterte: Korrelasjoner mellom inferens og leseforståelse

Korrelasjoner: Utenlands- adoptere	Brobyggende -inferenser	Utfyllende- inferenser	Ikke- Inferenser	Sum - inferenser	Leseforståelse
Brobyggende -inferenser	-				
Utfyllende -inferenser	.69**	-			
Ikke -inferenser	.40	.64**	-		
Sum – inferenser	.89**	.94**	.58**	-	
Leseforståelse	.80**	.92**	.82**	.94**	-

**Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå.

* Korrelasjonen er signifikant på .05 nivå.

Tabell 10: Korrelasjoner kontrollgruppen: Korrelasjoner mellom inferens og leseforståelse

Korrelasjoner: Kontroll- gruppen	Brobyggende -inferens	Utfyllende- inferens	Ikke- Inferens	Sum - inferens	Leseforståelse
Brobyggende -inferens	-				
Utfyllende -inferens	.29	-			
Ikke -inferens	.70**	.41*	-		
Sum - inferens	.78**	.83**	.67**	-	
Leseforståelse	.76**	.74**	.81**	.93**	-

**Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå.

* Korrelasjonen er signifikant på .05 nivå.

Som tabell 9 og 10 indikerer korrelerer brobyggende- og utfyllende inferens sterkt med leseforståelse hos begge grupper. Dette er ikke overraskende da disse inferenstypene inngår i variabelen total bruk av inferens. Denne korrelasjonen vil derfor ikke kommenteres ytterligere. For begge grupper er det total bruk av inferens som korrelerer sterkest med leseforståelse. Hos gruppen utenlandsadopterte forklarer total bruk av inferens 88% av variansen i leseforståelse ($r^2=0.88$). Denne korrelasjonene er signifikant på $< .01$ nivå. Lignende korrelasjon viser kontrollgruppen. Der total bruk av inferens forklarer 86% av variansen i leseforståelse ($r^2=0.86$). I likhet med korrelasjonen til gruppen utenlandsadopterte er denne et signifikansnivå på $< .01$.

Av tabell 9 og 10 ser det ut til at det er ulike inferenstyper som korrelerer sterkest med leseforståelse hos hver av de to gruppene. Av tabell 9 ser det ut til at det er utfyllende inferens som korrelerer sterkest med leseforståelse hos gruppen utenlandsadopterte ($r=.92$). Korrelasjonen er signifikant på $< .01$ nivå og forklarer 84% var variasjonen i variablene ($r^2=0.84$). Hos kontrollgruppen er det brobyggende inferens som korrelerer sterkest med leseforståelse ($r=.76$), vist i tabell 10. Korrelasjonen er også her signifikant på $< .01$ nivå, og forklarer 57% av variasjonen mellom variablene ($r^2=0.57$). Korrelasjonene i tabell 10 indikerer videre at kontrollgruppen har en sterkere korrelasjon mellom svar som *ikke* krever

inferens og leseforståelse, enn det er mellom hver av de to inferenstypene og leseforståelse ($r=.81$). Noe som tilsier at svar på spørsmål som *ikke* krever inferens forklarer 61% av variansen i leseforståelse hos kontrollgruppe ($r^2=0.65$). Hos gruppen utenlandsadopterte er det tilnærmet lik korrelasjon mellom spørsmål som ikke stiller krav til inferens og leseforståelse ($r=.82$), som det er mellom brobyggende inferens og leseforståelse ($r=.80$).

4.3 Analyse

I denne delen vil gruppenes gjennomsnitt bli sammenlignet og analysert. Det er gjort ved bruke av student t-test for uavhengig utvalg. For å vurdere styrken på sammenhengen er Cohens d benyttet. Cohens d blir gjerne brukt i forskning der man har til hensikt å sammenligne grupper med ulikt antall, og anses dermed som relevant for denne analysen (Cohen, 1992). Å estimere styrken på signifikansnivået anses som viktig for å vurdere om resultatet kan være mer eller mindre tilfeldig (Kleven, 2002c). I følge Kleven (2002c) er estimering av statistisk styrke særlig relevant i tilfeller hvor sammenhengen ikke er signifikant. Da en eventuell høy Cohens d kan medføre type- II feil- at man opprettholder en falsk nullhypotese. Cohens d har en effektstørrelse på 0-1. Der .2 indikerer en liten effektstørrelse, .6 anses som en moderat effektstørrelse og .8 er en sterk effektstørrelse. Eventuelle minustegn skal ikke vurderes, da disse kun er et resultat av hvilke tall som er plassert først i utregningen. Analysen vil bli presentert i tabeller under hvert tema.

4.3.1 Leseforståelse

I denne delen vil resultatene fra signifikanstesting bli presentert. Først vil resultatene fra gruppenes gjennomsnitt på NARA II presenteres (tabell 11), før resultatet på de ulike deltestene som inngår i samme kartleggingsverktøy vil bli presentert (tabell 12).

Tabell 11: NARA II Leseforståelse. Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d

Leseforståelse	Utvalg	Gj. Snitt	St. avvik	Forskjell på gj. Snitt	Signifikans	Cohens d
Adopterte	22	24.41	7.04			
Kontroll	31	26.32	5.85	-.91	.60	-.29

Som tabell 11 indikerer er det liten forskjell mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen på leseforståelse, målt med NARA II. Gjennomsnittet hos gruppen utenlandsadopterte er imidlertid noe høyere enn hos gruppen utenlandsadopterte (-.91). Denne variansen utgjør ingen signifikante forskjeller mellom gruppene ($t=-.515$, $df= 51$, $p=.60$). Cohens d viser en liten til moderat effektstørrelse, som kan tyde på en reell forskjell mellom gruppene ($d= -.29$). Siden signifikansmålet ligger godt over det som er akseptabelt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, opprettholdes nullhypotesen. For å belyse forskjeller mellom gruppene, er resultatene fra de ulike deltestene som inngår i dette kartleggingsverktøyet inkludert, disse er presentert i tabell 12.

Tabell 12: NARA II Leseforståelse deltester: Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d

NARAI: deltester	Adoptert/ Kontroll	Gj. Snitt	St. avvik	Forskjell på gj. Snitt	Signifikans	Cohens d																																																								
Katt	Adoptert	3.82	.39	.24	.19	.35																																																								
	Kontroll	3.58	.88				Pakken	Adoptert	6.27	1.51	.24	.52	.17	Kontroll	6.00	1.50	Sirkus	Adoptert	4.64	1.62	-.49	.24	-.32	Kontroll	5.13	1.40	Dragen	Adoptert	3.59	1.91	.17	.74	.09	Kontroll	3.42	1.76	Ekspedisjonen	Adoptert	1.00	1.27	-.93	.02*	-.66	Kontroll	1.94	1.56	Everest	Adoptert	2.87	1.83	-.17	.71	-.09	Kontroll	3.03	1.49	Trekkfuglene	Adoptert	3.23	2.02	-.16	.76
Pakken	Adoptert	6.27	1.51	.24	.52	.17																																																								
	Kontroll	6.00	1.50				Sirkus	Adoptert	4.64	1.62	-.49	.24	-.32	Kontroll	5.13	1.40	Dragen	Adoptert	3.59	1.91	.17	.74	.09	Kontroll	3.42	1.76	Ekspedisjonen	Adoptert	1.00	1.27	-.93	.02*	-.66	Kontroll	1.94	1.56	Everest	Adoptert	2.87	1.83	-.17	.71	-.09	Kontroll	3.03	1.49	Trekkfuglene	Adoptert	3.23	2.02	-.16	.76	-.08	Kontroll	3.39	1.78						
Sirkus	Adoptert	4.64	1.62	-.49	.24	-.32																																																								
	Kontroll	5.13	1.40				Dragen	Adoptert	3.59	1.91	.17	.74	.09	Kontroll	3.42	1.76	Ekspedisjonen	Adoptert	1.00	1.27	-.93	.02*	-.66	Kontroll	1.94	1.56	Everest	Adoptert	2.87	1.83	-.17	.71	-.09	Kontroll	3.03	1.49	Trekkfuglene	Adoptert	3.23	2.02	-.16	.76	-.08	Kontroll	3.39	1.78																
Dragen	Adoptert	3.59	1.91	.17	.74	.09																																																								
	Kontroll	3.42	1.76				Ekspedisjonen	Adoptert	1.00	1.27	-.93	.02*	-.66	Kontroll	1.94	1.56	Everest	Adoptert	2.87	1.83	-.17	.71	-.09	Kontroll	3.03	1.49	Trekkfuglene	Adoptert	3.23	2.02	-.16	.76	-.08	Kontroll	3.39	1.78																										
Ekspedisjonen	Adoptert	1.00	1.27	-.93	.02*	-.66																																																								
	Kontroll	1.94	1.56				Everest	Adoptert	2.87	1.83	-.17	.71	-.09	Kontroll	3.03	1.49	Trekkfuglene	Adoptert	3.23	2.02	-.16	.76	-.08	Kontroll	3.39	1.78																																				
Everest	Adoptert	2.87	1.83	-.17	.71	-.09																																																								
	Kontroll	3.03	1.49				Trekkfuglene	Adoptert	3.23	2.02	-.16	.76	-.08	Kontroll	3.39	1.78																																														
Trekkfuglene	Adoptert	3.23	2.02	-.16	.76	-.08																																																								
	Kontroll	3.39	1.78																																																											

*Signifikant på .05 nivå.

Som det fremgår av tabell 12 er det små variasjoner på gruppens resultater på deltestene som inngår i NARA II. Det er imidlertid en signifikant forskjell mellom gruppene på deltesten ”Ekspedisjonen” ($t=-2.30$, $df=51$, $p=.02$). Der kontrollgruppen viser signifikant høyere leseforståelse sammenlignet med gruppen utenlandsadopterte. Fordi $p < .05$ forkastes nullhypotesen om at det ikke eksisterer en forskjell på gruppens leseforståelse, på denne deltesten. Cohens d viser en moderat til sterk effektstørrelse noe som støtter signifikansnivået, og tyder på en reell tendens ($d=-.66$).

4.3.2 Språkforståelse

Tabell 13: Språkforståelse: Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens *d*

Semantisk Kunnskap	Adopter/ Ikke adoptert	Gj. Snitt	St. avvik	Forskjell på gj. Snitt	Signifikans	Cohens <i>d</i>
BPVS:						
Reseptiv ordforråd	Adoptert	123.18	7.26	-.30	.87	-.04
	Ikke-adoptert	123.48	6.56			
WISC III:						
Ekspressiv ordforråd	Adoptert	101.55	20.75	.81	.61	-.13
	Ikke-adoptert	104.06	16.37			

Som tabell 13 indikerer er det minimale forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen på reseptiv ordforståelse (-.30). Gruppen utenlandsadopterte viser likevel noe svakere reseptiv ordforståelse sammenlignet med kontrollgruppen. Denne forskjellen utgjør ikke signifikante forskjeller ($t=-.158$, $df=51$, $p=.87$). Cohens *d* viser en lav effektstørrelse ($d=-.04$), som indikerer at det ikke eksisterer en reell forskjell mellom gruppene med hensyn til reseptiv ordforståelse. Ekspressiv ordforståelse utgjør en større forskjell mellom gruppene (.81), hvor gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere ekspressiv ordforståelse, enn kontrollgruppen. Denne forskjellen utgjør likevel ingen signifikant forskjell ($t=.512$, $df=31.6$, $p=.61$). Cohens *d* tyder også på en svak effektstørrelse ($d=.13$).

4.3.3 Avkoding

Tabell 14: Avkoding: Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens *d*

Avkoding	Adopter/ Kontroll	Gj. Snitt	St. avvik	Forskjell på gj. Snitt	Signifikans	Cohens <i>d</i>
TOWRE	Adoptert	247.18	45.63	-6.88	.56	-.16
	Kontroll	254.06	39.84			
NARA II: Nøyaktighet	Adoptert	102.82	24.94	-7.89	.11	-.41
	Kontroll	110.71	9.50			

Tabell 14 indikerer at gruppen utenlandsadopterte viser svakere avkodingsferdigheter både målt med TOWRE (-6.88) og NARA II: Nøyaktighet (-7.89). Forskjellen mellom gruppene gir imidlertid ingen signifikante funn verken på TOWRE ($t=-.583$, $df=51$, $p=.56$), eller på NARA II nøyaktighet ($t=-1.60$, $df=51$, $p=.11$). Cohens *d* viser en svak effektstørrelse på

gruppens resultater på TOWRE ($d=-.16$). Mens det ser ut til å være en moderat effektstørrelse mellom gruppens avkodingsferdigheter, målt med NARA II: Nøyaktighet ($d=-.41$). Noe som kan indikere en mulig type-I feil ved opprettholdelse av denne nullhypotesen.

4.3.4 Bruk av inferens

Tabell 15: Bruk av inferens. Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d

Inferens	Adoptert/ Kontroll	Gj. Snitt	St. avvik	Forskjell på gj. Snitt	Signifikans	Cohens d
Total Inferens	Adoptert Kontroll	15.59 15.97	4.93 3.84	-0.34	.76	-.08
Utfyllende- inferens	Adoptert Kontroll	8.00 7.94	3.05 2.52	.06	.93	.02
Brobyggende inferens	Adoptert Kontroll	7.59 8.03	2.30 2.24	-.44	.49	-.19
Ingen inferens	Adoptert Kontroll	9.82 10.61	2.88 3.05	-.79	.34	-.26

Som vi ser av tabell 15 er det små forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen på bruk av inferens. På den totale bruken av inferens (både brobyggende og utfyllende) er det minimale forskjeller mellom de to gruppene (-.34), noe som ikke bidrar til signifikante forskjeller ($t=-.312$, $df=51$, $p=.76$). Cohens d viser en svak effektstørrelse, noe som indikerer at det ikke eksisterer forskjeller mellom gruppene på bruk av inferens ($d=-.08$). På bruk av utfyllende inferens er gruppene tilnærmet like (.06), noe som ikke fører til signifikante forskjeller ($t=.084$, $df=51$, $p=.93$). Her er det også en lav Cohens d , som viser tilnærmet ingen effektstørrelse ($d=-.02$). Lignende resultater ser vi i bruk av brobyggende inferens. Der det også er små forskjeller mellom gruppene (-.44), som ikke utgjør signifikante forskjeller ($t=-.698$, $df=51$, $p=.49$). Cohens d tyder på en lav effektstørrelse også her ($d=-.19$). Når vi ser på de spørsmålene som *ikke* krever bruk av inferens er det en større forskjell på gruppens gjennomsnittet (-.79). Men heller ikke her er det signifikante forskjeller mellom gruppens resultater ($t=-.955$, $df=51$, $p=.34$). Cohens d tyder likevel på en sterkere effektstørrelse, enn på resultatene fra spørsmål som krever inferens ($d=-.26$). Noe som kan indikere at det eksisterer en tendens.

Signifikanstesting av deltestene som inngår i kartleggingsverktøyet NARA II viste signifikante forskjeller mellom gruppenes leseforståelse på deltesten ”Ekspedisjonen.” For å se om disse resultatene kan relateres til bruk av inferens er gruppenes resultater på de ulike spørsmålene som inngår i denne deltesten sammenlignet. I tabell 16 er spørsmålene som inngår i denne deltesten presentert. Tabellen inkluderer gruppenes svar i prosent (%).

Tabell 16: NARA Ekspedisjonen. Prosent svar (%)

NARAII: Ekspedisjonen	Adopter/ Kontroll	Prosent riktig	Prosent feil	Total prosent
Spørsmål 1:	Adoptert	41%	59%	100%
Brobyggende	Kontroll	45%	55%	100%
Spørsmål 2:	Adoptert	5%	95%	100%
Brobyggende	Kontroll	16%	84%	100%
Spørsmål 3:	Adoptert	23%	77%	100%
Ingen inferens	Kontroll	42%	58%	100%
Spørsmål 4:	Adoptert	9%	91%	100%
Utfyllende	Kontroll	19%	81%	100%
Spørsmål 5:	Adoptert	5%	95%	100%
Utfyllende	Kontroll	7%	93%	100%
Spørsmål 6:	Adoptert	5%	95%	100%
Ingen inferens	Kontroll	16%	84%	100%
Spørsmål 7:	Adoptert	23%	77%	100%
Utfyllende	Kontroll	26%	74%	100%
Spørsmål 8:	Adoptert	5%	95%	100%
Brobyggende	Kontroll	7%	93%	100%

Som det fremgår av tabell 16, utgjør gruppenes svar ingen klare mønstre. De spørsmålene som ser ut til å skille gruppene mest er spørsmål 2, 3,4 og 6. Ut fra hvordan spørsmål er kategorisert i denne studien (se vedlegg 2), viser disse resultatene ingen klare tendenser. Men det kan se ut til at det er spørsmål som *ikke* stiller krav til inferens som utmerker seg mest.

4.4 Oppsummering av hovedfunn

Analysedelen indikerer at det ikke er noen klare signifikante forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen med tanke på leseforståelse. Språkforståelse, avkodning og bruk av inferens viser samme tendens. Det ser likevel ut til at gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere resultater på samtlige variabler. Til tross for dette er det den store spredningen utenlandsadopterte viser i sine resultater som skiller gruppene mest.

Korrelasjonsanalysen viser signifikante korrelasjoner mellom ekspressiv ordforståelse og leseforståelse hos begge grupper (se tabell 7 og 8). Korrelasjonen er imidlertid noe sterkere hos gruppen utenlandsadopterte sammenlignet med kontrollgruppen. I kontrast til dette er det ingen signifikant korrelasjon mellom avkodningsferdigheter og leseforståelse hos noen av gruppene. Selv om korrelasjonen ikke er signifikant er den likevel noe sterkere hos kontrollgruppen. Avkodningsferdigheter forklarer dermed i mindre grad variasjonen i leseforståelse hos utenlandsadopterte enn det gjør hos kontrollgruppen.

Den variabelen som likevel korrelerer sterkest med leseforståelse for begge grupper er bruk av inferens (se tabell 9 og 10). Men det ser ut til at det er ulike inferenstyper som forklarer variansens i leseforståelse hos hver av de to gruppene. Der utfyllende inferens korrelerer sterkest med leseforståelse hos gruppen utenlandsadopterte, mens brobyggende inferens og leseforståelse utgjør den sterkeste korrelasjonen for kontrollgruppen. Hos kontrollgruppen er det imidlertid en sterkere korrelasjon mellom spørsmål som ikke krever inferens og leseforståelse enn mellom leseforståelse og hver av de to inferenstypene.

5 Diskusjon av resultater i lys av teori og empiri

I denne delen vil resultatene fra studien bli diskutert i lys av teori og empiri. Drøftingen vil bli presentert under hvert av forskningsspørsmålene for oppgaven:

1. *”Hvordan er utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse, språkforståelse og avkodingsferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?”*
2. *”Hvordan skiller gruppene seg på bruk av inferens?”*
3. *”Hvilke ferdigheter korrelerer med leseforståelse for hver av de to gruppene?”*

5.1 Hvordan er utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse, språkforståelse og avkodingsferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?

Leseforståelse

Analysedelen indikerer at det er små forskjeller på de to gruppene med hensyn til leseforståelse (se tabell 2). Likevel ser det ut til at gruppen utenlandsadopterte har noe svakere leseforståelse sammenlignet med kontrollgruppen. Totalt sett viser resultatene ingen signifikante forskjeller mellom gruppene (se tabell 10). Men på en av deltestene ”Ekspedisjonen” forekommer det signifikante forskjeller (se tabell 11). Deltesten indikerer signifikant svakere leseforståelse hos gruppen utenlandsadopterte sammenlignet med kontrollgruppen. Signifikansnivået ligger godt under $< .05$ og indikerer at det kun er 2.5 % sjansje for at funnet ikke er reelt. Det anses likevel som problematisk å si noe om leseforståelsen til utenlandsadopterte ungdommer på bakgrunn av en deltest. Dette fordi de andre deltestene som inngår i samme kartleggingsverktøy ikke viser samme resultat (se tabell 3). Men siden utenlandsadopterte viser svakere leseforståelse på samtlige av deltestene som er vurdert som mest utfordrende, kan det likevel tenkes at det eksisterer en tendens. Med en

slik antagelse, kan det tenkes at et større utvalg kunne medføre signifikante forskjeller på flere deltester.

Hvis man sammenligner resultatene fra denne studien med resultatene fra kartleggingen i 2. klasse, ser det ut til å ha vært en positiv utvikling for gruppen utenlandsadopterte. Da de i 2. klasse viste signifikant svakere leseforståelse enn kontrollgruppen (Rygvoid, 2012). Dette kan tyde på at utenlandsadopterte tar igjen jevnaldrende ikke-adopterte i takt med tilstrekkelig eksponering av sitt nye språk. Denne markante utviklingen kan være et resultat av forsinket språkutvikling hos denne gruppen. Språklige forsinkelser trekkes frem som mulig konsekvens av utenlandsadopsjon i flere studier (Glennen & Masters, 2002; Groze & Ileana, 1996; Miller & Hendrie, 2000). Rapporter fra foreldre med barn adoptert fra Øst-Europa melder om språklige forsinkelser hos 30% av barna (Groze & Ileana, 1996). Resultater fra Miller og Hendrie (2000) sin studie tyder på at slike forsinkelser kan følge barna godt inn i skolealder. Det kan dermed tenkes at dette også er gjeldende for utvalget i denne studien. Noe som kan ha medført svakere leseforståelse i 2. klasse. Men som flere studier tyder på reduseres språkforsinkelsene i takt med økt eksponering (DeGeer, 1992; Scott, Roberts, & Krakow, 2008; Roberts et al., 2005), noe som kan forklare gruppens utvikling. Det er likevel vanskelig å trekke denne konklusjonen på nåværende tidspunkt, da studien ikke inkluderer hele utvalget.

Den største forskjellen mellom gruppene med hensyn til leseforståelse ser ut til å være spredning i resultater (se tabell 2). Gruppen utenlandsadopterte viser en betydelig større spredning i sin leseforståelse sammenlignet med kontrollgruppen. Rygvoid (2012) spør om den store variasjonen i utenlandsadoptertes språkferdigheter kan relateres til den svært ulike bakgrunnen disse barna/ungdommene gjerne har. Det er store forskjeller mellom utenlandsadopterte med tanke på kvaliteten og lengden på opphold i barnehjem før adopsjonstidspunktet. I følge Desmarias et al. (2012) kan opphold på barnehjem under lite stimulerende forhold medføre utvikling- og språkforsinkelser. Spredning i leseforståelse kan på denne måten knyttes til ungdommens ulike erfaringer i tidlig alder. Det er imidlertid vanskelig å vurdere leseforståelse på bakgrunn av ungdommens preadopsjonelle forhold, da slik informasjon sjelden er tilgjengelig. Det er også gjeldene for utvalget i denne studien.

Det ser også ut til at ulike opprinnelsesland kan utgjøre en spredning i språklige ferdigheter hos denne gruppen. Dalen og Rygvoid (1999) sammenlignet språklige ferdigheter hos barn adoptert fra Korea og Colombia. Resultatene deres tyder på at barn fra Korea viser bedre

språklige ferdigheter, sammenlignet med de som er adoptert fra Colombia. I tillegg til barn adoptert fra Korea, ser det ut til at utenlandsadopterte fra Kina ofte utmerker seg som språklig sterke (Dalen, 2002; Glennen & Masters, 2002; Krakow et al., 2005). Variasjoner på bakgrunn av opprinnelsesland har sammenheng med hvilke barn som blir gitt til adopsjon. Land som Korea og Kina har i lang tid satt strenge krav til hvilke barn som kan gis til utenlandsadopsjon. Andre giverland fører ikke samme praksis. Det kan dermed tenkes at den noe ulike leseforståelsen utenlandsadopterte viser, kan knyttes til den store variasjonen i opprinnelsesland adoptivgruppa i denne studien har. Dette tatt i betraktning, er det ikke grunnlag for å sammenligne resultater på bakgrunn av opprinnelsesland i denne studien, da antall informanter fra ulike opprinnelsesland varierer stort (se tabell 1).

Resultater fra studien sammenfaller til dels med funn fra forskning av Dalen og Rygvold (1999). Deres studie viste ingen signifikant forskjell på skriftspråklige ferdigheter mellom utenlandsadopterte og ikke-adopterte. Til tross for at forskjellene ikke var signifikante tyder tilbakemeldinger fra lærere på at utenlandsadopterte viser noe svakere skriftspråklige ferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte.

Språkforståelse

Fra analysedelen ser det ut til at utenlandsadopterte har noe svakere språkforståelse enn kontrollgruppen, både når det gjelder reseptiv- og ekspressiv ordforståelse (se tabell 4). Det er likevel ekspressiv ordforståelse som utgjør den største forskjellen mellom gruppene. Det er vanskelig å si hvorfor det er slik, men Rygvold (2012) påpeker at den raske språkutviklingen utenlandsadopterte barn gjerne har på adoptivspråket kan gi konsekvenser for språkforståelsen. I følge flere studier ser det ut til at adoptivbarn er i gang med sin nye språkutvikling få uker etter adopsjonstidspunktet (DeGeer, 1992; Nicoladis & Grabois, 2002). Studier gjort av blant annet Gindis (2005) tyder på at de færreste kan benytte førstespråket på en adekvat måte seks måneder etter adopsjonstidspunktet. Rygvold (2012) mener at en slik språkutvikling kan medføre et overfladisk språk. En slik språkutvikling kan vise seg ved at barna benytter språket uten å kjenne grunnleggende strukturer. Overfladisk språk kan føre til hull i språktilegnelsen (Rygvold, 2012). Slike hull blir tydelig når utenlandsadopterte har vansker med å forklare ord som man utfra alder kan forvente at de kjenner. I denne studien foreligger det ingen informasjon om ungdommenes språkutvikling da de kom til Norge. Det kan likevel tenkes at enkelte kan være mer eller mindre preget av

hull i sin språkforståelse. Noe som kan ha ført til svakere resultater på språkforståelse i denne studien.

Likevel er det spredningen utenlandsadopterte viser i sin språkforståelse som skiller gruppene mest. Denne variasjonen vises både i ekspressiv- og reseptiv ordforståelse. Det er vanskelig å si hvorfor gruppen utenlandsadopterte viser større variasjon i sin språkforståelse. En mulig teori er at den kan relateres til ungdommenes adopsjonsalder. Adopsjonsalderen til informantene i denne studien varierer fra 3 - 24 måneder. Det innebærer at ungdommene ble eksponert for norsk i nokså ulik alder. Siden de første leveårene ser ut til å ha stor betydning for språkforståelsen, kan ferdigheter på dette området knyttes til ungdommenes adopsjonsalder. Forskning som har fokusert på konsekvenser av ulik adopsjonsalder, viser ulike resultater (Glennen & Masters, 2002; van IJzendoorn et al., 2005; Rygvold & Dalen, 2006). van IJzendoorn et al. (2005) mener det eksisterer et kritisk skille ved 12 måneders alder. Barn som er adoptert etter dette tidspunktet er i større risiko for å utvikle språklige vansker, enn barn som er adoptert tidligere. Mens Croft et al. (2007) hevder dette skille bør settes ved 18 måneders alder. Rygvold og Dalen (2006) fant imidlertid ingen sammenheng mellom adopsjonsalder og språklig mestring i sin studie. I denne masteroppgaven er ikke språklige ferdigheter vurdert på bakgrunn av adopsjonsalder, men det utelukkes ikke at dette kan ha en betydning for spredningen gruppen utenlandsadopterte viser.

Avkodingsferdigheter

I likhet med lese- og språkforståelse, ser det ut til at gruppen utenlandsadopterte også viser noe svakere avkodingsferdigheter sammenlignet med kontrollgruppen (se tabell 5). Både ved avkoding av separate ord og fortløpende tekst. Dette utgjør likevel ingen signifikant forskjell mellom gruppene (se tabell 14). Selv om det ikke er signifikante forskjeller mellom gruppene, tyder Cohens d på en liten til moderat effektstørrelse på avkodingsferdigheter målt med NARA II: Nøyaktighet ($d=-.41$). Det kan bety at et større utvalg kunne ført til signifikante forskjeller mellom gruppene på denne variabelen.

Det er noe overraskende at det er større forskjell på gruppenes avkodingsferdigheter målt med NARA II: Nøyaktighet, enn på TOWRE. Dette fordi man skulle tro at det å avkode enkeltord separert, er mer utfordrende enn å avkode ord i en kontekst. Denne antagelsen kommer av at avkoding i kontekst gjør det mulig for leseren å støtte seg på innhold. Det er riktignok grunn til å tro at tekster som inneholder mye informasjon og lite kjente ord, ikke

nødvendigvis gjør avkodning enklere. Dette eksemplifiseres med et utsagn fra en informant som strevet med avkodning i fortløpende tekst: *”..der var det mange vanskeligere ord, fikk skikkelig krøll på tunga, jeg.”* Spooner et al. (2004) påpeker også at det er problematisk å vurdere ulike deltester i NARA II separat, siden testen opprinnelig ikke er ment slik. Resultater fra ulike deltester bør derfor vurderes med varsomhet.

Gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere avkodningsferdigheter og større variasjon i sine resultater sammenlignet med kontrollgruppen. En mulig årsak til dette kan være at enkelte av de utenlandsadopterte ungdommene har etablert svakere fonologiske ferdigheter i tidlig alder. I likhet med språkforståelse bygger avkodningsferdigheter på det språklige fundamentet barn utvikler i førskolealder (Westby, 2005). Siden utenlandsadopterte har vært mindre eksponert for norsk i tidlig alder, kan det ha medført svakere fonologisk bevissthet hos enkelte. Studier gjort av blant annet Pollock og Price (2005), tyder imidlertid på at utenlandsadopterte barn viser fonologiske ferdigheter på linje med jevnaldrende ikke-adopterte kort tid etter adopsjonstidspunktet. Det kan likevel tenkes å være en medvirkende årsak til resultatene i denne studien.

5.2 Hvordan skiller gruppene seg på bruk av inferens?

Som det kom frem av teorikapittelet har bruk av inferens stor betydning for leseforståelsen (Kintsch & Rawson, 2005; Oakhill et al., 2015; Rapp et al., 2007). Analysedelen indikerer at det er små forskjeller mellom gruppene med hensyn til bruk av inferens (se tabell 6). Selv om utenlandsadopterte ser ut til å benytte seg av inferens i noe mindre grad enn kontrollgruppen, er forskjellen mellom gruppene minimale. Det er likevel en større spredning i bruk av inferens hos gruppen utenlandsadopterte sammenlignet med kontrollgruppen (se tabell 6). Det er vanskelig å si hvorfor dette forekommer. En mulig teori er at spredningen i bruk av inferens er en konsekvens av variasjonen gruppen utenlandsadopterte generelt viser i sine resultater. Spesielt kan det påvirke brobyggende inferens, da de i stor grad bygger på leserens språkforståelse. En spredning i språkforståelse kan dermed føre til variasjoner i bruk av brobyggende inferens. Denne antagelsen sammenfaller med resultater i tabell 15, som indikerer at det er bruk av denne inferenstypen som skiller gruppene mest.

Den største forskjellene mellom gruppene med hensyn til inferens, er likevel de spørsmålene som *ikke* stiller krav til bruk av inferens. Der viser gruppen utenlandsadopterte svakere resultater enn kontrollgruppen. Dette oppleves som noe overraskende. Man skulle tro at slike spørsmål hadde enkle svar og at man dermed ville funnet jevnere resultater mellom gruppene. Det kan likevel tenkes at selv når spørsmål har svar som eksplisitt er presentert i teksten, oppleves disse som vanskelige når teksten i seg selv inneholder mange ukjente og vanskelige ord. Eller som en informant uttrykker det: *..her var det alt for mange vanskelige ord, tror ikke jeg kommer til å klare å svare på noen av spørsmålene fra denne historien.*” Naturlig nok hadde ungdommen store vansker med å svare riktig på spørsmål fra denne teksten, selv om svarene eksplisitt var presentert i teksten. Det kan dermed tenkes at vansker med spørsmål som *ikke* krever inferens kan knyttes til at tekstene ble betraktet som vanskelige å forstå.

Svake resultater på spørsmål som ikke krever inferens, kan også være et resultat av at enkelte har vansker med å vite når inferens skal benyttes. Det kan tenkes at enkelte benytter inferens når de i stedet skulle benyttet svar fra teksten. Dette gjelder spesielt utfyllende inferens. Utfyllende inferens kan gi en dypere forståelse av tekstens tema. Men, slike inferenser kan også føre til at leser ender opp med en annen forståelse av tekstens tema enn det forfatteren hadde til hensikt. Et eksempel på feil bruk av utfyllende inferens, er svaret jeg fikk fra en av informantene på spørsmålet: *..nevnto av aktivitetene de gjorde på reisen,*” hentet fra nivå 5, i kartleggingsverktøyet NARA II (se vedlegg 3). Der informanten svarte *..nei de bada vel å sånn da, sånn man pleier å gjøre når man er på båttur.*” Tema for denne teksten var seilekspedisjon, der aktivitetene blant annet bestod av å kartlegge jungelstier og heve gamle vrak. Det er tydelig at informanten hadde erfaring med båt, og hva en båttur kan medføre av aktiviteter. Å inkludere disse til tekstens tema, bidro derimot ikke til en større forståelse for informanten. Et lignende eksempel er hentet fra nivå 2 i samme kartleggingsverktøy. Spørsmålet var: *..hvem hadde sendt pakken?*” Der en av informantene svarte: *”tante og onkel.”* Det er tydelig at denne ungdommen hadde en situasjonsmodell der tante og onkel var naturlig forbundet. Dette medførte følgelig at pakken måtte være fra dem begge. Dette til tross for at teksten kun inkluderte onkel. På denne måten kan feil bruk av inferens medføre en gal forståelse av tekstens tema. Det kan medføre vansker med leseforståelse både på tekstbase og ved situasjonsmodeller.

5.3 Hvilke ferdigheter korrelerer med leseforståelse for hver av gruppene?

Denne drøftingen tar utgangspunkt i korrelasjonsanalysene der gruppenes korrelasjoner mellom leseforståelse og de ulike variablene som ligger til grunn for leseforståelse, vil bli diskutert. Korrelasjoner er relevante da de kan gi informasjon om hvorfor gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere resultater enn kontrollgruppen. Det kan i tillegg belyse spredninger i resultatene. Selv om korrelasjoner kan gi innsiktsfull informasjon, forklarer de ikke retningen. Vurderingen av hvordan variabler påvirker hverandre må dermed vurderes på bakgrunn av teori og empiri.

Av tabell 7 og 8 kommer det frem at det er ekspressiv ordførståelse som korrelerer sterkest med leseforståelse for begge grupper. Det ser ut til at korrelasjonen er noe sterkere hos utenlandsadopterte enn kontrollgruppen. Dette indikerer at ekspressiv ordførståelse i større grad forklarer variansen i leseforståelse hos gruppen utenlandsadopterte, enn hos kontrollgruppen. Men siden korrelasjonen ikke bidrar med informasjon om forholdets retning, kan det tenkes at det er leseforståelse som påvirker den ekspressive ordførståelsen i større grad hos gruppen utenlandsadopterte enn hos kontrollgruppen. Som nevnt i teoridelen kan det være vanskelig og vurdere retning på en slik korrelasjon da leseforståelse og ordførståelse gjerne har et gjensidig påvirkningsforhold. Likevel illustrerer den at påvirkningsforholdet er noe sterkere hos gruppen utenlandsadopterte, enn hos kontrollgruppen.

Selv om det kun er korrelasjonen mellom ekspressiv ordførståelse og leseforståelse som er signifikant for begge grupper, er det korrelasjonen mellom leseforståelse og avkodingsferdigheter, målt med NARA II: Nøyaktighet, som skiller gruppene mest. Mens avkoding og leseforståelse samvarierer med 12 % hos kontrollgruppen, korrelerer den kun med 2 % hos gruppen utenlandsadopterte. Dette er noe overraskende. Både Gough og Tunmer (1986) og Kintsch (1998) understreker betydningen avkodingsferdigheter har for leseforståelsen. Det er vanskelig å vurdere hvorfor det er en sterkere korrelasjon mellom avkodingsferdigheter og leseforståelse hos kontrollgruppen enn hos gruppen utenlandsadopterte. En mulig årsak er at utenlandsadopterte i større grad har mer automatiserte avkodingsferdigheter, og dermed er ikke korrelasjonen mellom ordavkoding og

leseforståelse like sterk hos denne gruppen. Gough og Tunmer (1986) mener at avkodingsferdigheter i mindre grad forklarer leseforståelsen til eldre barn og ungdommer da disse gjerne er automatisert. Denne antagelsen sammenfaller likevel ikke med resultatene i tabell 5, hvor kontrollgruppen viser bedre avkodingsferdigheter enn gruppen utenlandsadopterte. Styrken på korrelasjonen kan også være preget av ulik størrelse på de to gruppene, da et større utvalg kan medføre sterkere korrelasjoner enn det nødvendigvis et mindre utvalg vil gjøre.

Som nevnt i analysekapittelet er det små forskjeller mellom gruppene med hensyn til bruk av inferens. Korrelasjonsanalysen i tabell 9 og 10, indikerer en signifikant korrelasjon mellom bruk av inferens og leseforståelse hos begge grupper. Dette tyder på at bruk av inferens forklarer variansen i leseforståelse med 88 % for gruppen utenlandsadopterte og 86 % hos kontrollgruppen. Dette illustrer en sterk sammenheng mellom leseforståelse og bruk av inferens, noe som sammenfaller med annen forskning på feltet (Kintsch, 1998; Oakhill et al., 2015; Rapp et al., 2007). Dette anses for å være et svært positivt funn. Det ser likevel ut til at det er ulike inferenstyper som korrelerer sterkest med leseforståelse hos hver av de to gruppene. Hos gruppen utenlandsadopterte er det bruk av utfyllende inferens som korrelerer sterkest med leseforståelse. Mens det er brobyggende inferens som korrelerer sterkest med leseforståelse hos kontrollgruppen.

Det er vanskelig å si hvorfor det er slik. Men man kan spørre seg om utenlandsadopterte i større grad benytter seg av utfyllende inferens for å kompensere for svakere ordforståelse? Dette på bakgrunn av at brobyggende inferens i stor grad forutsetter ordforståelse. Dette er imidlertid vanskelig å konkludere med, da det kan være andre faktorer som kan påvirke dette forholdet. Det kan også tenkes at gruppenes ulike erfaringsbakgrunn kan medføre forskjellig bruk av inferens. Dette kan i stor grad knyttes til ungdommenes foreldre. Adoptivforeldre er på ingen måte representative for foreldre generelt. De skiller seg fra foreldre som ikke har adoptert med blant annet høyere utdanning og bedre økonomi. Disse foreldrene utgjør en ressurssterk gruppe, og det kan ha gitt de utenlandsadopterte ungdommene et større erfaringsgrunnlag. Utfyllende inferenser forutsetter at leseren knytter erfaringer og kunnskap til teksten som leses. Et større erfaringsgrunnlag kan dermed gjøre det lettere for utenlandsadopterte å benytte seg av slike inferenser for å skape forståelse. Det er riktignok vanskelig å vurdere dette da det i denne studien ikke fremkommer informasjon om ungdommenes sosiokulturelle bakgrunn.

6 Oppsummering og avslutning

6.1 Hovedfunn

Når man ser på det totale bilde denne oppgaven reflekterer, anses resultatene for å være svært positive. Ut fra de premisser som er lagt ser det ut til at utenlandsadopterte ungdommer viser leseforståelse på linje med jevnaldrende ikke-adopterte i 8. klasse. Det ser også ut til at gruppen klarer seg godt med hensyn til avkoding, språkforståelse og bruk av inferens. Til tross for små forskjeller mellom gruppene er det enkelte mønstre det kan være verdt å merke seg. Hovedfunnene fra de tre forskningsspørsmålene vil her bli presentert.

”Hvordan er utenlandsadoptertes leseforståelse, språkforståelse og avkodingsferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?”

I denne studien er det ingen signifikante forskjeller mellom leseforståelsen til utenlandsadopterte ungdommer og jevnaldrende ikke-adopterte. På en av deltestene som inngår i kartleggingen viser gruppen utenlandsadopterte likevel signifikant svakere leseforståelse sammenlignet med kontrollgruppen. Men siden andre deltester i samme kartleggingsverktøy ikke viser samme resultat blir ikke denne ilagt for mye vekt. Det kan likevel illustrere en tendens da de viser svakere leseforståelse på samtlige av de deltestene som er vurdert som vanskelige i samme kartleggingsverktøy. Sammenlignet med resultatene fra kartleggingen i 2.klasse ser det imidlertid ut til at det har være en positiv utvikling for denne gruppen. Da de i 2.klasse viste signifikant svakere leseforståelse enn kontrollgruppen (Rygvoid, 2012). Det som likevel skiller gruppene mest er spredningen utenlandsadopterte viser i sin leseforståelse. Disse resultatene sammenfaller med resultater fra blant annet (scott). Noe som kan tyde på at det er større forskjeller mellom utenlandsadopterte, enn det er mellom jevnaldrende ikke-adopterte med hensyn til leseforståelse.

Resultater fra kartleggingen av gruppenes språkforståelse og avkodingsferdigheter viser samme tendens. Det er ingen signifikante forskjeller, men gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere resultater. Selv om gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere resultater, er det spredningen denne gruppen viser som skiller gruppene mest. Årsaken til dette er uklar.

Rygvold (2012) mener at den raske språkutviklingen utenlandsadopterte gjerne viser, kan gi språklige hull i barnas ordforståelse. Slike hull kan vise seg ved barna ikke kjenner betydningen av ord man utfra alder kan forvente at de kjenner. Det kan tenkes at språkutviklingen til utenlandsadopterte i denne studien er mer eller mindre preget av slike hull. Noe som både kan forklare svakere resultater og større spredning.

”Hvordan skiller gruppene seg på bruk av inferens?”

Gruppene ser ut til å være svært like på bruk av inferens. Noe som anses som et positivt funn. Men selv om gruppene er tilnærmet like på bruk av utfyllende inferens, ser det ut til at gruppen utenlandsadopterte i noe mindre grad benytter seg av brobyggende inferens, sammenlignet med kontrollgruppen. En kan ikke med sikkerhet vite hvorfor det er slik. Men siden brobyggende inferens forutsetter ordforståelse kan vansker med disse knyttes til den noe svakere ordforståelsen gruppen utenlandsadopterte viser. Det som likevel skiller gruppene mest er spørsmål som *ikke* krever inferens. Dette betraktes som en overraskende funn. Man skulle tro at spørsmål som har svar eksplisitt er presentert i teksten er noe enklere enn spørsmål som stiller krav til bruk av inferens. Og at man derfor ville fått et jevnere resultat på disse spørsmålene. Resultatet kan tyde på at når tekster oppleves som kompliserte er det vanskelig å huske innhold. Noe som følgelig gjør det vanskelig å svare på spørsmål der svaret står i teksten. I tillegg til minne, kan vanskene også være et resultat av feil benyttelse av utfyllende inferens.

”Hvilke ferdigheter korrelerer med leseforståelse for hver av gruppene?”

Begge grupper har en signifikant korrelasjon mellom ekspressiv ordforståelse og leseforståelse. Dette sammenfaller med teori fra både Kintsch (1998) og Gough & Tunmer (1986) der ordforståelse betraktes som en forutsetning for adekvat leseforståelsen. I kontrast til dette er det ingen signifikant korrelasjon mellom avkodingsferdigheter og leseforståelse hos noen av gruppene. Dette er noe overraskende, da flere teorier fremstiller avkodingsferdigheter som grunnleggende for leseforståelsen (Gough & Tunmer, 1986; Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005) Likevel påpeker Gough og Tunmer (1986) at avkodingsferdigheter ser ut til å ha størst betydning for leseforståelsen i den tidlige

leseopplæringen. Lav samvariasjon mellom avkodingsferdigheter og leseforståelse kan dermed tyde på automatiserte avkodingsferdigheter hos begge grupper. Det er likevel noe man ikke kan konkludere med da det kan være flere forhold som kan påvirke korrelasjonen.

Det er likevel bruk av inferens som korrelerer sterkest med leseforståelse hos begge grupper. Disse funnene sammenfaller med teori fra Oakhill et al (2015) som utpeker inferens som avgjørende for optimal leseforståelse på høyere klassetrinn. Det er likevel ulike inferenstyper som korrelerer sterkest med leseforståelse for hver av gruppene. Utfyllende inferens korrelerer sterkest med leseforståelse hos gruppen utenlandsadoptert. Mens brobyggende inferens korrelerer sterkest med leseforståelsen hos kontrollgruppen. En mulig årsak til denne forskjellen kan være at gruppen utenlandsadopterte i større grad benytter seg av utfyllende inferens for å kompensere for svakere språkforståelse. Som nevnt kan utfyllende inferenser bidra til en dypere forståelse av tekstens tema. Men slike inferenser kan også bidra til at leseren får en annen opplevelse av teksten enn det forfatteren hadde til hensikt. Noe som nødvendigvis ikke medfører økt forståelse. Det kan dermed tenkes at en noe svakere korrelasjon mellom leseforståelse og brobyggende inferens kan gi konsekvenser for leseforståelsen.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Ettersom både begrepsvaliditeten og den ytre validiteten er noe svekket, er det tvilsomt at resultater fra denne studien kan generaliseres utover gitt utvalg. Likevel presenterer studien noen interessante mønstre. Av de analyser som ligger til grunn, viser utenlandsadopterte ungdommer leseforståelse på linje med jevnaldrende ikke-adopterte. Selv om gruppen viser noe lavere resultater enn kontrollgruppen utgjør disse ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Det som er særlig utpregende ved gruppen utenlandsadopterte er den store spredningen de viser i sine resultater. Denne variasjonen i utenlandsadoptertes skriftspråklige ferdigheter finner vi igjen i annen forskning på dette feltet (Scott, 2009; Scott, Roberts, & Glennen 2011). Det kan dermed tenkes at dette illustrerer en tendens hos gruppen.

I praksis vil variasjonen utenlandsadopterte viser i sin leseforståelse innebære at de både er blant de sterkeste og svakeste i klasserommet. Slike variasjoner gjør det vanskelig å si noe om denne gruppen totalt sett. Rygvold (2012) påpeker at den raske språkutviklingen denne gruppen gjerne har kan føre til et overfladisk språk. Det vil si at barna ikke har semantisk dekning for språket de benytter. En slik språkmestring er vanskelig å oppdage i førskolealder, men kommer fort til syne i leseopplæringen. Tirella et al. (2006) beskriver dette som en skjult vanske hos gruppen utenlandsadopterte. Forskning på utenlandsadoptertes språkmestring har i stor grad fokusert på tidlig førskolealder. Man vet dermed mindre om hvilke langtidseffekter utenlandsadopsjon kan ha for språket.

Litteraturliste

Adopsjonsforum. (2014). Adopsjonsprosessen: trinn for trinn. Lastet ned 24.01-2015. Hentet fra <http://www.adopsjonsforum.no/adopsjon/prosessen/4559/adopsjonsprosessen-trinn-for-trinn>

Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1986-02-28-8>.

Aukrust, V. G. (2005). Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt. Hentet fra: https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdf/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf

Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (s. 31-51). Oslo: Cappelen.

Barnekonvensjonen. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Hentet fra: <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>.

Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. I R. Barr, M. L. Kami, P. B. Mosenthal & D. Pearson (Red.), *Handbook of reading research vol. 2* (s. 789- 814). New York: Longman.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.

Bowyer- Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing childrens inference generation: What to tests of reading comprehension measure. *British Journal of Educational Psychology* 75, 189-201.

Bråten, I. (2007a). Leseforståelse- innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. (s. 9-19). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Bråten, I. (2007b). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen akademiske forlag

Bufetat. *Adopsjon*. Hentet 10.04.2015, fra <http://www.bufetat.no/adopsjon/>

- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing, 11*(5), 489-503.
- Carlsten, C. T. (2002). Leseprøve 8. klasse bokmål. Oslo: Damm & Sønn AS
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. & Charles, H. (2009). Ameliorating Childrens Reading Comprehension Difficulties: A randomized Controlled Trial. *Psychological Science, 21*(8), 1106- 1116.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science, 98*-101.
- Croft, C., Beckett, C., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Sonuga-Barke, E. J. S. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally-deprived and non-deprived adoptees. II: Language as a protective factor and a vulnerable outcome. *Journal of child psychology and psychiatry, 48*(1), 31-44.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assesment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Dalen, M. (2002). School Performance Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption quarterly, 5*(3), 39-58.
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. (Vol. 3). Oslo: institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (2009). Internasjonale adopsjoner i Norge I. E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 622-641). Oslo: Cappelen akademiske forlag
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- DeGeer, B. (1992). *Internatinally Adopted Children in Communication. A developmental study*. Lund University. Department of Linguistics.
- Desmarias, C., Roeber, B. J., Smith, M. E., & Pollak, S. D. (2012). Sentence Comprehension in Postinstitutionalized School-Age Children. *Journal og Speech, Language, and Hearing Reasearch, 55*, 45-54.
- Dunn, L., Whetton, C., & Burley, J. (1997). The British Picture Vocabulary Scale. 2nd edn Windsor: NFER-Nelson.

- Eigsti, I. M., Weitzman, C., Schuh, J., DeMarchena, A., & Casey, B. J. (2011). Language and cognitive outcomes in internationally adopted children *Development and Psychopathology*, 23, 629-646.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research*. USA: Pearson education
- Gauthier, K., & Genesee, F. (2011). Language Development in Internationally Adopted Children: A Special Case of Early Second Language Learning *Child Development*, 82(3), 887-901.
- Gindis, B. (2005). Cognitive, language, and educational issues of children adopted from overseas orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4(3), 291-315.
- Glennen, S., & Masters, G. M. (2002). Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe. *American journal of speech- Language pathology*, 11(4).
- Glennen, S., Rosinsky-Grunhut, A., & Tracy, R. (2005). Linguistic Interference between L1 and L2 in Internationally Adopted Children. *Speech Language*, 26(1), 64-75. doi: 10.1055/s-2005-864217
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some Observations on a Simple View of Reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Griffin, P., Burns, M. S., & Snow, C. E. (Eds.), (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Groze, V., & Ileana, D. (1996). A follow-up study of adopted children from Romania. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(6), 541-565
- Hoover, W.A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.

- Hough, S. D., & Kaczmarek, L. (2011). Language and Reading Outcomes in Young Children Adopted From Eastern European Orphanages. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 51-74.
- Hulme C., & Snowling, M. J. (2011). Childrens Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes and Treatments. *Psychological Science*, 20(3), 139-142.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders og Language Learning and Cognition*. United Kingdom Wiley- Blackwell.
- Kamhi, A. G., & Catts, Hugh W. (2005). Language and Reading: Convergences and Divergences. I H. W. Catts & A. G. Kamhi (Red.), *Language and Reading Disabilities* (s. 1-25). Boston: Pearson.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the National Reading Panel findings. *The voice of evidence in reading research*, 213-234.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Combridge: Cambridge University press.
- Kintsch, W. (2005). Comprehension. I G. Paris & S. A. Stahl (Red.), *Childrens reading comprehension and assessment* (s. 71- 92). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. I M. J. Snowling & C.Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 209-226). Malden: Blackwell Publishing.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 159-175). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002c). Ikke- eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetode* (s. 265-286). Oslo: Unipub.

- Kleven, T. A. (2002d). Innledning. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 11-27). Oslo: Unipubforlag.
- Krakow, R. A., Tao, S., & Roberts, J. (2005). Adoption Age Effects on English Language Acquisition: Infants and Toddlers from China. *Speech and language*, 26(1), 33-43. doi: 10.1055/s-2005-864214
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*
- Lund, T. (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning* Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, T. (2002). Metodiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). oslo: Unipub.
- Lyster, S. A. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lyster, S. A. (2012). *Elever med lese og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akadamisk.
- Miller, L. C., & Hendrie, N. W. (2000). Health of Children Adopted From China. *Pediatrics* 105 (6), 1-6.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology. *Manual of developmental psychopathology 1*, 357-390.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101.
- Neale, M. (1999). *Neale Analysis of Reading Ability- revised*. London: GL Assessment.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:
<https://http://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nicoladis, E., & Grabois, G. (2002). Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China. *International Journal of Bilingualism*, 6(4), 441-454. doi: 10.1177/13670069020060040401
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London: Routledge.

- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation. I C. Cornoldi & J. Oakhill (Red.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (s. 69-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ottem, E., & Frost, J. (2010). Språk 6-16: Screening test: manual. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Perfetti, C. A. & Hogaboam, T., (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461- 469.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
- Pollock, K.E., & Price J.R. (2005). Phonological skills of children adopted from China: implications for assessment. *Seminars in Speech and Language* 26(1), 54-63. doi: 10.1055/s-2005-864216
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading* , 11(4), doi: 10.1080/10888430701530417
- Roberts, J. A., Pollock, K. E., Krakow, R., & Price, J. (2005). Language Development in Preschool-Age Children Adopted From China. *Journal of speech, language, and hearing research*, 48(1).
- Rygvoid, A. L. (2012). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 58 (4), 7-14.
- Rygvoid, A. L., & Dalen, M. (2006). Educational Achievement in Adopted Children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45-58. doi:10.1300/J145v09n04_03
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology* 46(2), 107-117.
- Scott, K. (2009). Language Outcomes of School-Aged Internationally Adopted Children: A systematic Review of the Literature. *Top Lang Disorders* 29(1), 65-81.

- Scott, K., Roberts, J. A., & Krakow, R. (2008). Oral and written Language Development of Children Adopted From China. *American journal of speech- Language pathology*, 17(2).
- Scott, K., Roberts, J. A., & Glennen, S. (2011). How Well Do Children Who Are Internationally Adopted Acquire Language A Meta-Analysis *Journal of speech, language, and hearing research*, 54, 1153-1167.
- Scott, P. G., & Hamilton, E E. (2009). The Development of Childrens Reading Comprehension. I S. E. Israel & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 32-53). New York: Routledge.
- Semel, E., Wiig, E. & Secord W.A. (2003). Clinical evaluation of language Fundamentals (CELF-4). San Antonio-Orlando-Boston: The Psychological corporation. Harcourt Brace & Company.
- Shadish, William R., Cook, Thomas D., & Campbell, Donald T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Design for Generalized Causal Inference*. U.S.A: Houghton Mifflin Company.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 1-12). New York: The Guilford Press.
- Spooner, A. L. R., Baddeley, A. D., & Gathercole, S. E. (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 187–204. doi: 10.1348/000709904773839833
- Statistisk sentralbyrå. (2001). Adopsjoner 2001. Lastet ned 17.02.2015, fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2001-06-20>
- Statistisk sentralbyrå. (2014). Adopsjoner, 2013. Lastet ned 24.02, 2015, fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2014-06-05>
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Tirella, L.G., Chan, C., & Miller, L. C. (2006). Educational Outcomes of Children Adopted from Eastern Europe, Now Ages 8-12. *Journal of Researchin Childhood Education* 20, 245-254.

- Tizard, B., & Joseph, A. (1970). Cognitive Development of Young Children in Residential Care: A Study of Children Aged 24 Months. *Journal of child psychology and psychiatry*, 11(3), 177-186. Hentet fra doi: 10.1111/j.1469-7610.1970.tb01024.x
- Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (1999). TOWRE: Test of word reading efficiency. Austin: TX: Pro-Ed.
- van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Poelhuis, C. W. (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. *Psychological Bulletin*, 131(2), 301-316. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.301>
- Verdens barn. (2015). *Kriterier og ventetid*. Lastet ned 24.02.2015, fra <http://www.verdensbarn.no/adopsjon/kriterier-og-ventetider>
- Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53(4), 510-527. doi: 10.1177/0020872809360037
- Wechsler, D. (2003). WISC-III. The Psychological Corporation,,: Assessio.
- Westby, C. E. (2005). Assessing and Remediating Text Comprehension Problems. I H. W. Catts & A. G. Kamhi (Red.), *Language and Reading Disabilities* (s. 157-232). Boston: Pearson.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Childrens problems in text comprehension: An experimental Investigation*. Cambridge: Cambridge university press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Foreldrebrev og samtykke

Anne-Lise Rygvold, førsteamanuensis
Institutt for spesialpedagogikk
Helga Engs hus
Sæm Sælandsvei 7, 0371 Oslo
Tlf ; 22858078, e-post; a.l.rygvold@isp.uio.no

September 2014

Kjære foreldre

Takk for at dere tidligere har latt deres datter/sønn delta i språkundersøkelsen ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 (13) år” hvor adoptivbarnas språkutvikling blir sammenlignet med tilsvarende utvikling hos norskfødte barn. for å registrere likheter og forskjeller i språkmestring og -utvikling. I tillegg til kartlegging av barnas språk både da de var 4 år og da de gikk i 2.klasse var målsettingen at de skulle følges opp da de gikk i 6.klasse, På grunn av diverse omstendigheter var det ikke mulig å gjennomføre denne kartleggingen.

Undersøkelsen ble i sin tid tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunns-vitenskapelig datatjeneste (NSD), og på grunn av over nevnte omstendigheter har jeg måttet søke om utsatt prosjektavslutning. Dette ble innvilget, og innen 28.februar 2017 vil alt datamaterialet være anonymisert. Jeg vil også understreke at resultater som er publisert frem til nå, så vel som kommende publiseringer, ikke vil kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

Den nye godkjennelsen gjør at jeg kan følge opp gruppens språklige utvikling en tredje gang, når ungdommene går i 8.klasse. For noen vil det være i inneværende høst, og for andre vil det være henholdsvis høsten 2015 og 2016. En slik oppfølging vil være en unik anledning til å få kunnskap om både adopterte og norskfødte barns språklige utvikling fra småbarnsalder til ungdomsalder.

Resultatene fra studien så langt viser at det er liten forskjell mellom adopterte og norskfødte barns språklige mestring, slik den er målt med de testene jeg har brukt. Dette var ulike språktester da barna var 4 år og både språk- og lesetester da de gikk i 2.klasse. Den eneste forskjellen mellom gruppene var at de adopterte barna skåret noe dårligere enn sine jevnaldrende på språkforståelsestester da de var fire år, noe de ikke gjorde da de gikk i 2.klasse. På dette tidspunktet hadde gruppen adopterte barn ‘tatt igjen’ gruppen med norskfødte barn og hadde like god språkforståelse som dem. I 2.klasse strevet imidlertid de adopterte noe mer med leseforståelse enn de norskfødte barna. Det vil

derfor være interessant å registrere om de, på samme måte som med språkforståelsen, har 'tatt igjen' sine jevnaldrende og har like god leseforståelse som dem når de går i 8.klasse

For å kunne følge opp språk- og leseutviklingen, vil jeg teste barna med fire av de samme testene som i 2.klasse. Alle disse er anerkjente tester som ofte brukes i forskning

- * British Picture Vocabulary Scale (BPVS) med fokus på ordforståelse og en ordforklaringsprøve fra en kognitiv test
- * Test for Reception of Grammar (TROG) som kartlegger forståelse av grammatiske konstruksjoner
- * Språk 6-16; med fokus på begrepsutvikling og språklige hukommelse;
- * Neale Analysis of Reading Ability (NARA) som er en leseprøve som omfatter avkoding (teknisk leseferdighet), lesehastighet og leseforståelse

I tillegg vil jeg bruke et par deltester fra Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF)

Jeg håper at dere fortsatt vil la deres ungdom delta i studien. Deltakelse er imidlertid frivillig, og dere kan trekke dere fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne dette.

På samme måte som ved de to tidligere kartleggingene vil denne siste bli gjennomført på skolen. Jeg trenger derfor informasjon om ungdommens skole, og vil be dere fylle ut vedlagte ark, scanne det og returnere det til meg eller sende det i vedlagt svarkonvolutt så snart som mulig.

Når testingen er gjennomført og testene skåret vil dere få en kort skriftlig tilbakemelding på hvordan ungdommen skårer. Skulle dere ha behov for flere opplysninger eller ønske å snakke med meg kan dere ringe **tf 22 85 80 78** eller **99 35 44 90** eller sende en e-post til ***a.l.rygvold@isp.uio***

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Rygvold

Vedlegg 2: Samtykke

SAMTYKKE

Jeg/vi gir tillatelse til at Anne-Lise Rygvold kan kontakte min/vår ungdoms skole som et ledd i deltakelsen i språkundersøkelsen ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 13 år” ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Ungdommens navn

Foreldres navn

Evt *ny* adresse/

telefon/*e-post*

Ungdommens skole,
navn og adresse:

Rektors navn

Lærers navn

og telefonnummer

Sted og dato

Underskrift

Vedlegg 3: NARA II; Instruksjon, skåring og inndeling i ulike inferenstyper.

Vis ungdommen lesearkene og si; *Her er flere historier. Nå skal du lese noen av dem høyt for meg. Jeg kommer til å hjelpe deg med ord du kanskje synes er vanskelig å lese. Når du er ferdig med en historie vil jeg stille deg noen spørsmål om den. Jeg kommer til å ta tiden når du leser, men det er viktigere at du leser nøyaktig enn at du leser veldig fort. Til slutt vil jeg spørre deg om hvilken historie du liker best.*

Alle lesefeil skal rettes, men på en slik måte at det ikke påvirker flyten i lesingen. Testleder skal hverken promte for raskt eller la leseflyten stoppe om eleven strever med å avkode enkeltord. Tilpass promptingens elevens lesehastighet. (Ikke stopp klokken). Eksempler på prompting:

- * Om barnet leser ord feil, men fortsetter med teksten, prompt med det korrekte ordet så forståelsen blir opprettholdt.
- * Når et barn nøler, gi det korrekte ordet etter noen sekunder.
- * Om barnet prøver å avkode fonetisk, gi det korrekte ordet om det ikke er mestret innen noen sekunder.

Start med øvingsoppgaven og si: *Begynn med denne historien så du forstår hva vi skal gjøre.* Ikke ta tiden på øvingsoppgaven, men noter lesefeil og svar på forståelsesspørsmålene.

Ved oppgave 1 si; *Se på bildet og les historien for meg. Husk at jeg kommer til å spørre om historien når du har lest ferdig.* Start å ta tiden når barnet leser det første ordet.

Øvre grense: Historiene har en bratt progresjon og testen skal avsluttes når barnet har så mange lesefeil at hun eller han ikke leser med mening, **16, 18** eller **20 feil**. Still forståelsesspørsmål når barnet har **opp til dette antallet feil**, men ikke om det har **mer**.

Skåring. Nøyaktighetsskåre; trekk antall feil fra 16, 18 eller 20. Forståelsesskåre; gi et poeng for hvert korrekt svar om barnet ikke har mer enn 16/18/20 feil. Hastighetsskåre; noter tiden i sekunder for hver historie barnet har lest med mindre enn 16/18/20 feil. Finn hastighet pr minutt ved å dele antall leste ord med total tid og multipliser med 60

Historie	NØYAKTIGHET			FORSTÅELSE	HASTIGHET		
	Maks skåre	-	Antall feil	Nøyaktig- het	Korrekte svar	Antall ord	Sekund
Kattungen	16	-	=			28	
Pakken	16	-	=			46	
Sirkus	16	-	=			74	
Dragen	18	-	=			93	
Ekspedisjon	18	-	=			121	
Everest	20	-	=			137	
Trekkfugler	20	-	=			141	
						<i>Leste ord</i>	<i>Sum tid</i>
Råskåre totalt							*

Katt (nivå 1)

Det kom en svart katt hjem til meg. Den satte fra seg kattungen sin ved døren. Så gikk den sin vei. Nå har jeg ungen dens som kjæledyr.

Forståelsesspørsmål:

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| 1. Hva kom hjem til jenta/
gutten? | <input type="checkbox"/> | 3. Hva gjorde den svarte katten
da? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hvor satte den svarte katten
ungen sin? | <input type="checkbox"/> | 4. Hva gjorde den lille jenta/gutten
med kattungen? | <input type="checkbox"/> |

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Riktig svar: Nivå 1; Katt

1. En (svart) katt / En kattunge. (Ingen inf.)
2. Ved døren. (Brobyggende inf.)
3. Hun gikk (vekk). (Brobyggende inf.)
4. Har den (som kjæledyr) (Ingen inf.)

Pakken (nivå 2)

På lørdag kom det en overraskelsespakke til Ole og Julie. Ole så på de rare frimerkene. Julie tok av båndet. Så ropte de av fryd. Onkel hadde sendt skøyter til Julie og et elektrisk tog til Ole. Det var akkurat det barna hadde ønsket seg lenge.

Forståelsesspørsmål:

- | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| 1. Hvilken dag kom pakken? | <input type="checkbox"/> | 5. Hvem hadde sendt pakken? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hvordan vet du at Julie og Ole ikke ventet å få pakken? | <input type="checkbox"/> | 6. Hva fikk Julie i pakken? | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hvem tok av båndet? | <input type="checkbox"/> | 7. Hva fikk Ole i pakken? | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hvordan vet du at pakken kom fra et annet land? | <input type="checkbox"/> | 8. Hvorfor var barna så glade for å få disse presangene? | <input type="checkbox"/> |

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Riktig svar: Nivå 2; Pakken

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Lørdag | (Ingen inf.) |
| 2. Det var en overraskelsespakke / det var en overraskelse. | (Utfyllende inf.) |
| 3. Julie. | (Ingen inf.) |
| 4. Det hadde et rart frimerke. | (Utfyllende inf.) |
| 5. Onkelen deres. | (Brobyggende inf.) |
| 6. Skøyter. | (Ingen inf.) |
| 7. Et elektrisk tog. | (Ingen inf.) |
| 8. De hadde ønsket seg de lenge. | (Utfyllende inf.) |

Sirkus (nivå 3)

Løvenes siste nummer var i gang. Jan sto og ventet for å rydde manesjen. Tordenværet utenfor sirkusteltet hadde gjort løvene urolige. Plutselig snublet løvetemmeren Trine. Pisken hennes falt. Den yngste av løvene sprang mot henne. Jan hoppet raskt inn i buret og slo pisken med stor dyktighet. Den raske reaksjonen hans gjorde at Trine fort fikk igjen kontrollen. Etter denne korte opplevelsen bestemte Jan seg for hva han skulle bli når han ble voksen.

Forståelsesspørsmål:

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| 1. Hvor fant denne historien sted? | <input type="checkbox"/> | 5. Hva hendte med Trine? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Var løvene nær begynnelsen, midten eller slutten av nummeret sitt? | <input type="checkbox"/> | 6. Hva gjorde Jan? | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hva ventet Jan på? | <input type="checkbox"/> | 7. Hvem avsluttet nummeret? | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hvorfor var løvene urolige? | <input type="checkbox"/> | 8. Hva bestemte Jan seg for etter hendelsen? | <input type="checkbox"/> |

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Riktig svar: Nivå 3; Sirkus

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Sirkus / Telt / Sirkusmanesjen | (Brobyggende inf.) |
| 2. Nær slutten. | (Ingen inf.) |
| 3. Rydde manesjen / Ta ut løvene / Ta ut menneskene/tilskuerne. | (Ingen inf.) |
| 4. Tordenværet hadde gjort dem urolige/skremt dem. | (Ingen inf.) |
| 5. Hun snublet / Hun mistet pisken / En løve kom mot henne. | (Ingen inf.) |
| 6. Han slo med pisken / Han reddet Trine / Han kontrollerte løvene. | (Ingen inf.) |
| 7. Trine. | (Utfyllende inf.) |
| 8. At han skulle bli løvetemmer / Hans fremtidige jobb | (Utfyllende inf.) |

Dragen (nivå 4)

Dragens forferdelige brøl ledet ridderen inn på monsterets territorium. Idet inntrengeren krysset de fryktede myrene gikk dragen rasende til angrep og pisket den enorme halen sin rundt bena på ridderens ganger. Hest og rytter kollapset. Ridderen innså nå at han måtte angripe mens dyret ikke var på vakt. Han krøket seg sammen som om han var såret. Monsteret, som var vant til hurtig seier, forberedte seg på å gripe offeret sitt. Da hogg ridderen kraftfullt til under beistets utstrakte vinge. Et fortvilet stønn fortalte landsbybeboerne at de ikke ville bli plaget mer.

Forståelsesspørsmål:

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| 1. Hvordan viste ridderen hvor han han kunne finne dragen? | <input type="checkbox"/> | 5. Hva lot ridderen som om? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hva slags område måtte ridderen krysse? | <input type="checkbox"/> | 6. Hvorfor trodde dragen at det første slaget hans kunne drepe ridderen? | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hvordan kastet dragen ridderen ned? | <input type="checkbox"/> | 7. Hvilken del av dragens kropp hogg ridderen i? | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hva mente ridderen var et godt tidspunkt for å angripe dragen? | <input type="checkbox"/> | 8. Hvorfor var landsbybeboerne fornøyde | <input type="checkbox"/> |

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Riktig svar: Nivå 4; Dragen

- | | |
|--|--------------------|
| 1. Dragens brøl. | (Utfyllende inf.) |
| 2. Myr. | (Brobyggende inf.) |
| 3. Ved å piske halen rundt bena på hesten. | (Brobyggende inf.) |
| 4. Når dragen ikke var på vakt. | (Ingen inf.) |
| 5. At han var såret /skadd / død. | (Brobyggende inf.) |
| 6. Han var vant til hurtig seier / Han var sterk. | (Utfyllende inf.) |
| 7. Under vingen. | (Ingen inf.) |
| 8. Fordi de ikke ville få mer problemer med dragen | (Utfyllende inf.) |

Ekspedisjon (nivå 5)

Tenk så spennende å bli valgt ut til en seileekspedisjon jorden rundt for å minnes Francis Drakes reise for rundt fire hundre år siden! De unge oppdagelsesreisende var blitt valgt fra forskjellige nasjoner på grunn av sin entusiasme og sine allsidige ferdigheter. Alles fantasi var i bevegelse. Under den lange reisen skulle mannskapet gjennomføre vitenskapelige prosjekter samt utføre samfunnsnyttig arbeid. De oppdagelsesreisendes prestasjoner overgikk både deres egne og sponsorenes drømmer. Under ledelse av forskere, berget de unge menneskene gamle vrak, gjenoppbygde hus, kartla jungelstier og brukte gangveier over bakken til å undersøke høye skoger. Noen overvant fysiske funksjonshemninger for å delta i hjelpearbeid i områder hvor en orkan hadde herjet. Deres bragder tyder på at mot, tilpasningsdyktighet og eventyrlyst fortsatt blomstrer.

Forståelsesspørsmål:

- | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| 1. Hvilken historisk sjøreise ble gjenskapte de i denne historien? | <input type="checkbox"/> | 5. Hvordan visste de unge oppdagelsesreisende hvordan de skulle utføre prosjektene sine? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hva var de to hovedmålene med reisen? | <input type="checkbox"/> | 6. Nevn to av aktivitetene de utførte på reisen? | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hvordan ble de unge oppdagelsesreisende valgt ut? | <input type="checkbox"/> | 7. Hvorfor ble enkelte av de unge satt på en tøffere prøve enn andre? | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hvordan vet du at ekspedisjonen ble en stor suksess? | <input type="checkbox"/> | 8. Hvilke kvaliteter viste de unge oppdagelsesreisende generelt? | <input type="checkbox"/> |

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Riktig svar: Nivå 5; Ekspedisjonen

1. Reisen til Francis Drake. (Brobyggende inf.)
2. *Begge*: Utføre vitenskapelige prosjekter **og** utføre samfunnsnyttig arbeid. (Brobyggende inf.)
3. Valgt fra forskjellige nasjoner / Valgt på grunn av entusiasme og ferdigheter. (Ingen inf.)
4. Fordi prestasjonene deres gikk utover alles forventninger etc. (Utfyllende inf.)
5. De ble veiledet av vitenskapsmenn / Vitenskapsmennene hjalp dem. (Utfyllende inf.)
6. *Minst to av disse*: /Hevet gamle vrak/ Gjenoppbygde gamle hus/ Kartla jungelstier / Undersøkte høye skoger / Utførte hjelpearbeid. (Ingen inf.)
7. De overvant fysiske vansker. (Utfyllende inf.)
8. *Begge*: mot og tilpasningsdyktighet **og** eventyrlyst. (Brobyggende inf.)

Everest (nivå 6)

Da lederen innså nødvendigheten av å bevare styrken i gruppen, bestemte han seg for å sette opp en mellomliggende leir. Den første entusiasmen og forventningen om å nå den siste leiren hadde blitt fortrent da et av medlemmene nylig hadde vært uheldig og falt ned i en bresprekk. Selv om redningsaksjonen hadde blitt glimrende utført var det åpenbart at hendelsen hadde hemmet det opprinnelige programmet. Gruppen aksepterte med lettelse lederens avgjørelse. Den slitsomme klypingen opp til platået i ustanselig motvind av varierende brutalitet hadde utfordret utholdenheten deres til smertegrensen. Hvert eneste steg i denne høyden krevde viljestyrke. Umiddelbart foran dem lå en uforutsett stigning hvor alle sporene fra tetgruppen ulykkeligvis hadde forsvunnet. Hvile var essensielt hvis gruppen skulle kunne klare å stå i mot de anstrengende forholdene på de avsluttende stadiene i bestigningen av denne uerobrede toppen.

Forståelsesspørsmål:

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Hva innså lederen at gruppen trengte? | <input type="checkbox"/> | 5. Hva hadde fått dem til å senke farten på klatringen til klyping? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hva bestemte lederen seg for å gjøre? | <input type="checkbox"/> | 6. Hva lå foran dem? | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hva følte gruppen om lederens beslutning om å stoppe klatringen? | <input type="checkbox"/> | 7. Hvilke uheldige forhold hadde gruppen lagt merke til? | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hvilken hendelse hadde hindret dem? | <input type="checkbox"/> | 8. Hvorfor ville det være spennende å nå toppen? | <input type="checkbox"/> |

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Riktig svar: Nivå 6; Everest

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Hvile. | (Utfyllende inf.) |
| 2. <i>En mellomliggende leir.</i> | (Ingen inf.) |
| 3. De ble lettet / fornøyd. | (Ingen inf.) |
| 4. Redningsaksjon / Et av medlemmene hadde falt ned i en bresprekk. | (Brobyggende inf.) |
| 5. Brutal / ustanselig vind. | (Utfyllende inf.) |
| 6. En (uforutsett) stigning. | (Ingen inf.) |
| 7. Sporene til tetgruppen hadde forsvunnet. | (Brobyggende inf.) |
| 8. Den hadde ikke blitt erobret før / De ville være de første til å nå toppen | (Utfyllende inf.) |

Trekkfugler (nivå 6)

Hver eneste vår, ved svalenes tilbakekomst til sitt hjemsted, forundrer fugletitterne seg over de nøyaktige flygningene hvor fuglene dekker betydelige distanser mellom sine sesongbetingede oppholdssteder. Hva motiverer disse regelmessig reisene? Teorien om at harde vintre tvinger fuglene til å trekke sørover holder ikke, da noen trekker sørover om sommeren. Heller ikke kan en argumentere for at fugleungene lærer det av den eldre generasjonen, fordi avkommet vanligvis trekker sørover alene. En fornuftig forklaring kan være at trekking er en medfødt atferd som oppstod i en fjern fortid der flygningene var essensielle for å overleve. De fleste artene foretrekker spesielle ruter. Ved en anledning da storker fra Øst-Tyskland ble fanget og sluppet fri blant storker i Vest-Tyskland, fulgte de ikke sine slektninger fra vest langs den vestlige trekkrueten. Istedenfor gjenoppdaget de, med et ufeilbarlig instinkt, den tradisjonelle sørøstlige ruten til sine østlige forfedre.

Forståelsesspørsmål:

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| 1. Når kan fugletitterne håpe å få se at svalene kommer tilbake? | <input type="checkbox"/> | 5. Hva tror en at kan være årsaken til at fuglene trekker sørover? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hvorfor synes fugletitterne at fuglene er så fantastiske skapninger? | <input type="checkbox"/> | 6. Hvor var det gjort et eksperiment med storker? | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hvorfor er det feil å si at det er den kalde vinteren som gjør at fuglene trekker sørover? | <input type="checkbox"/> | 7. Hvilken rute tok de østlige storkene vanligvis når de trakk sørover? | <input type="checkbox"/> |
| 4. Lærer fugleungene å trekke sørover av foreldrene sine? | <input type="checkbox"/> | 8. I hvilken retning fløy de østlige storkene da de ble tatt med til vest? | <input type="checkbox"/> |

Forståelse;
Feil;
Tid ;

Riktig svar: Nivå 6; Trekkfugler

- | | |
|--|--------------------|
| 1. Om våren | (Utfyllende inf.) |
| 2. trekker sørover/avstanden fugler flyr/reiser fugler gjør el. lignende | (Utfyllende inf.) |
| 3. Mange fugler trekker på sommeren/mange fugler overvintrer | (Ingen inf.) |
| 4. Det virker ikke sånn/nei/de trekker sørover alene | (Brobyggende inf.) |
| 5. Det er medfødt/instinkt | (Ingen inf.) |
| 6. Tyskland | (Utfyllende inf.) |
| 7. Sørøstlig/østlig | (Brobyggende inf.) |
| 8. Sørøstlig/østlig, samme vei | (brobyggende inf.) |

