

Ordforråd og semantiske relasjoner

En undersøkelse blant ungdom

Tora Bøhler Monsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Ordforråd og semantiske relasjoner – en undersøkelse blant ungdom

© Tora Bøhler Monsrud

2016

Ordforråd og semantiske relasjoner – en undersøkelse blant ungdom

Tora Bøhler Monsrud

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: *Ordforråd og semantiske relasjoner- en undersøkelse blant ungdom.*

Bakgrunn for valg av tema: Masteroppgaven tar utgangspunkt i 'Likheter 2', en deltest i CELF-4, som er et relativt nytt språkkartleggingsmateriale for norske forhold. I deltesten vurderes elevers ordforråd gjennom forståelse og bruk av semantiske relasjoner.

Masteroppgaven er knyttet til prosjektet 'Internasjonalt adopterte barns språkutvikling 4-13 år' ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, ledet av Anne-Lise Rygvold.

Formålet med masteroppgaven er tredelt; 1) Å undersøke om det er forskjeller mellom utenlandsadopterte barn og kontrollgruppen i resultater for 'Likheter 2'. 2) Å få økt kunnskap om 'Likheter 2' gjennom en analyse av hva deltesten måler og hvilke ordforrådsaspekter som er sentrale i deltesten. 3) Å undersøke sammenhengen mellom 'Likheter 2' og andre ordforrådstester. Problemstillingen i prosjektet er "*Hvilke aspekter ved ordforrådet kartlegger 'Likheter 2', en deltest i CELF-4?*".

Metode: Problemstillingen er belyst gjennom en teoretisk gjennomgang av aspekter ved ordforrådet. Videre er oppgavene og fasiten i 'Likheter 2' er analysert og kategorisert med utgangspunkt i disse aspektene. Det er benyttet en kvantitativ metodisk tilnærming for å undersøke eventuelle forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen, og statistiske sammenhenger mellom 'Likheter 2' og aspekter ved ordforrådet. I tillegg er statistisk sammenhenger mellom resultater for 'Likheter 2' og resultater på andre ordforrådstester undersøkt. Designet for prosjektet er deskriptivt. Datamaterialet er ikke manipulert, men blir beskrevet slik det er på et gitt tidspunkt. Utvalget består av 79 elever i 8. klasse, hvorav 34 av elevene utenlandsadopterte, mens 45 av elevene er kontrollbarn.

Analyse: Analysen i undersøkelsen er tredelt. Første del er en analyse av resultater på 'Likheter 2' for prosjektets to grupper og *t*-test for uavhengig utvalg er benyttet for å undersøke eventuelle forskjeller mellom gruppene. I andre del blir oppgavene i 'Likheter 2' kategorisert og analysert ut i fra ulike aspekter ved ordforrådet. Dette innebærer en kategorisering av ordene i hverdagsord eller akademiske ord, samt ordklasser. Videre kategoriseres eksemplene fra fasiten i manualen, ut fra om den forutsetter at sideordnede forklaringer eller overbegrep er korrekte svar på oppgavene. I del tre av analysen sammenlignes prosjektutvalgets og normeringsutvalgenes resultater. For å undersøke

sammenhenger mellom deltesten 'Likheter 2' og de andre ordforrådstestene, er deskriptiv statistikk og korrelasjonsanalyser benyttet. Datamaterialet er analysert ved hjelp av Statistical Program for Social Science (SPSS).

Hovedresultater: Det er ikke funnet signifikante forskjeller i resultater mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollbarn for deltesten 'Likheter 2'. Kategoriseringen og analysen av 'Likheter 2' viser at prosjektutvalget har noe svakere resultater på oppgaver som kartlegger akademiske ord enn hverdagsord. Prosjektutvalget mestrer både side- og overordnede forklaringer. Det er en diskrepans mellom resultatene for den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2' og den ekspressive delen er mer utfordrende enn den reseptive for prosjektutvalget. En sammenligning av prosjektutvalgets og normeringsutvalgets resultater viser at prosjektutvalgets resultater er noe svakere enn normeringsutvalgets resultater på 'Likheter 2; totalt' og 'Likheter 2; ekspressivt'. Korrelasjonen mellom 'Likheter 2' og BPVS-II er høyere enn korrelasjoner mellom 'Likheter 2' og andre ordforrådstester. Det indikerer at 'Likheter 2' tapper informasjon om elevenes reseptive språk og/eller elevens breddeordforråd, i sterkere grad enn ekspressivt språk og/eller dybdeordforråd.

Konklusjonen er at 'Likheter 2' ikke er entydig ved hvilke ordforrådsaspekter som kartlegges. Den er en mangefasettert deltest som kartlegger sammensatte språklige ferdigheter. Analysen av deltesten indikerer at 'Likheter 2' er en deltest som krever et variert og godt organisert ordforråd, samt en fleksibilitet i det semantiske nettverket for å oppnå resultater. Kognitive mål er ikke inkludert i datamaterialet. Dette er en begrensning fordi det kunne bidratt til å avklare om kognitiv fleksibilitet og resonneringsferdigheter har sammenheng med gode resultater på 'Likheter 2'.

Forord

Etter flere år med studier av språk og spesialpedagogikk, fikk jeg endelig mulighet til å fordype meg i et prosjekt om språk! Jeg vil takke veileder Anne-Lise Rygvold for at hun har gitt meg mulighet til å være med på et så spennende prosjekt, gode veiledningstimer og invitert til spennende diskusjoner om språkkartlegging. Jeg vil også takke Anne Golden for interessante diskusjoner om teoretiske begrep ut fra et lingvistisk perspektiv.

En stor takk til mamma og pappa for gode tilbakemeldinger og oppmuntring, og Ane og Trond som har heiet på meg. Takk til Alvilde og Eline for deilige avbrekk hvor det er rom for både latter og tårer. Sist, men ikke minst, takk til Eirik, som har lytta til lange monologer, hatt troa på meg og fått meg på andre tanker når det har gått litt i stå.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og tema.....	1
1.2	Formål.....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	3
2	Språk med vekt på ordforråd.....	5
2.1	Språkutvikling.....	5
2.2	Språkutvikling hos utenlandsadopterte barn.....	6
2.3	Tidlig begrepsutvikling.....	8
2.4	Ordforråd.....	9
2.4.1	Det reseptive og ekspressive ordforrådet.....	9
2.4.2	Ordforrådets bredde og dybde.....	10
2.4.3	Ordforrådets organisering.....	12
2.5	Semantiske relasjoner.....	14
2.5.1	Språkutvikling fører til et skifte i semantiske relasjoner.....	16
2.5.2	Definisjonsferdigheter.....	17
2.5.3	Betydning av ordklasser.....	18
2.5.4	Det akademiske ordforrådet.....	19
2.5.5	Betydning av ords frekvens.....	21
2.6	CELF-4 og 'Likheter 2'.....	21
2.7	Oppsummering av kapittel 2:.....	24
3	Metodisk tilnærming.....	25
3.1	Forskningsdesign.....	25
3.2	Prosjektutvalget.....	25
3.3	Datainnsamling.....	26
3.4	Måleinstrumenter.....	27
3.5	Validitet og reliabilitet.....	29
3.5.1	Begrepsvaliditet.....	30
3.5.2	Statistisk validitet.....	31
3.5.3	Ytre validitet.....	32
3.5.4	Testvaliditet.....	33
3.5.5	Reliabilitet.....	33
3.6	Etiske hensyn.....	35
4	Resultater.....	37
4.1	De to utvalgene i prosjektet.....	37
4.2	Analyse av 'Likheter 2'.....	38
4.2.1	Korrelasjonsanalyse av de to delene i 'Likheter 2'.....	39
4.2.2	Fordeling av råskårer for de to delene i 'Likheter 2'.....	39
4.2.3	Diskrepanser.....	41
4.2.4	Kategorisering av oppgavene i 'Likheter 2'.....	42
4.3	'Likheter 2' og andre ordforrådstester.....	47
4.3.1	Resultater for ordforrådstestene.....	47
4.3.2	Sammenlikning av prosjektutvalg og normeringsutvalg.....	48
4.3.3	Korrelasjoner.....	50
4.3.4	Regresjonsanalyser.....	51
4.3.5	En oppsummering av hovedfunn i analysene.....	52

5	Drøfting av funn	53
5.1	De to utvalgene i prosjektet.....	53
5.2	'Likheter 2' og ulike aspekter ved ordforrådet.....	54
5.2.1	Diskrepans mellom skårer, reseptivt og ekspressivt.....	54
5.2.2	Betydningen av ords frekvens.....	56
5.2.3	Betydningen av ulike ordklasser.....	57
5.2.4	Mestring av overbegrep.....	58
5.3	'Likheter 2' og andre ordforrådstester.....	59
5.3.1	Sammenlikning av prosjektutvalget og normeringsutvalgene.....	59
5.3.2	Ordforrådets bredde og dybde.....	60
5.3.3	Fleksibilitet i det semantiske nettverket.....	64
5.4	Hvilke aspekter ved ordforrådet kartlegges i 'Likheter 2'?.....	65
5.4.1	Formålet med 'Likheter 2'.....	67
5.4.2	Den reseptive delen av 'Likheter 2'.....	67
5.4.3	Den ekspressive delen av 'Likheter 2'.....	68
5.4.4	'Likheter 2'.....	68
5.4.5	Konklusjon.....	69
6	Avslutning	71
	Litteraturliste	73
	Vedlegg 1. 'Likheter 2'	81
	Vedlegg 2. Foreldrebrev og samtykke	83

Oversikt over figurer og tabeller

<i>Figur 2.1.</i>	Semantiske felt.....	13
<i>Figur 2.2.</i>	Syntagmatiske relasjoner.....	15
<i>Figur 2.3.</i>	Paradigmatiske relasjoner.....	16
Tabell 3.1.	Fordelingen i prosjektutvalget for 8.klasse.....	26
Tabell 3.2.	Oversikt over aktuelle tester og variabler.....	27
Tabell 3.3.	Oversikt over reliabilitet for deltestene presentert i språkkartleggingsmanualene.....	34
Tabell 4.1.	Resultater på Likheter 2, utenlandsadopterte og kontroll.....	37
Tabell 4.2.	Råskårer for 'Likheter 2'.....	38
Tabell 4.3.	Korrelasjoner mellom råskårene i de ulike delene av Likheter 2.....	39
<i>Figur 4.1.</i>	Fordelingen av skårer for Likheter 2; totalt.....	40
<i>Figur 4.2. og 4.3.</i>	Fordelingen av råskårer for Likheter 2; reseptivt og ekspressivt.....	40
<i>Figur 4.4.</i>	Fordelingen av skårer for Likheter 2; reseptivt og ekspressivt i prosent.....	41
Tabell 4.4.	Kategorisering av ord og relasjoner i 'Likheter 2'.....	44
Tabell 4.5.	Reseptivt og ekspressivt.....	46
Tabell 4.6.	Råskårer for språkkartleggingsmaterialet N=79.....	47
Tabell 4.7.	Frekvenstabell for prosjektutvalg og normeringsutvalg.....	48

Tabell 4.8. Frekvenstabell for prosjektutvalg og normeringsutvalg.....	49
Tabell 4.9. Korrelasjoner mellom ordforrådsskårer $N=79$	50

1 Innledning

Masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i Anne-Lise Rygvolds longitudinelle studie ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år” som er en del av forskergruppen *Adopsjon og migrasjon: Læring, identitet og kompetanse* ved Institutt for Spesialpedagogikk, UiO. Prosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år” startet for 10 år siden, og barna er kartlagt ved 4-års alder, i 2. klasse og nå i 8. klasse. Jeg har deltatt i datainnsamlingen i prosjektets siste kartleggingsperiode. Masteroppgaven tar utgangspunkt i språkkartleggingsmaterialet samlet inn for 8. klassinger.

1.1 Bakgrunn og tema

Forskning har vist at ordforråd har stor betydning for leseforståelse (National Reading Panel, 2000). Betydningen av å arbeide med ordforråd i barnehage og skole, har fått stor oppmerksomhet i senere forskning og pedagogisk praksis (Aukrust, 2005; Biemiller, 2003b; Cummins, 2008; Lyster, 2013; Nagy & Townsend, 2012; National Reading Panel, 2000). Ordforråd er imidlertid ikke et entydig begrep, men innebefatter mange språklige aspekter. Det består av nettverk av ord som kan omtales og deles inn på ulike måter. Ordforrådets organisering kan beskrives ved hjelp av semantiske relasjoner, hvor ord er knyttet til hverandre ut fra meningsaspektet ved språket. Flere studier viser til et skifte i barns ordorganisering rundt skolealder. Ordforrådets organisering utvikler seg fra å være preget av assosiasjoner mellom ord, til en mer hierarkisk organisering på bakgrunn av hvilke semantiske område ordene tilhører (Bowerman, 1978; Hagtvat, 1992; Peña et al., 2002). Hierarkisk organisering av ord har videre vist seg å ha sammenheng med skoleprestasjoner (Snow et al., 1989). Sammenhengen dette har med kognitive og akademiske ferdigheter, er også et tema i enkelte studier (Vermeer, 2001).

Hovedtema i masteroppgaven er en deltest fra *Clinical Evaluation of Language Fundamentals, 4.edition* (CELF-4), ’Likheter 2’. Formålet med denne deltesten er å undersøke barns ordforråd gjennom forståelse og forklaringer av semantiske relasjoner (se avsnitt 2.6 for nærmere beskrivelse av deltesten). Begrepet ’semantiske relasjoner’ brukes imidlertid noe ulikt avhengig av fagtradisjon. I et pedagogisk perspektiv betegner semantiske relasjoner en kategorisering av ord gjennom under- og overbegreper, eller betydningslikhet og betydningsforskjeller gjennom synonymer og antonymer. Disse begrepene brukes også i et

lingvistisk perspektiv, og i tillegg begreper som taksonomier, hyponymer, hyperonymer, syntagmatiske og paradigmatiskse responser. Litteratur, fagfelt og forskning bruker begrepene noe ulikt, og enkelte nyanser står i fare for å bli borte i kompliserte fagtermer. Dette vil også gjelde forskningsrapporter, hvor resultater og funn kan fremstå noe uklare fordi begrepene ikke alltid er tydelig definert. I mitt prosjekt vil jeg forsøke å avdekke disse begrepene gjennom en analyse av oppgavene i 'Likheter 2'. Dette innebærer også å klargjøre når barn tilegner seg økt bevissthet om semantiske relasjoner mellom ord i sin språkutvikling, samt å undersøke hvilke sammenheng dette kan ha med ulike aspekter ved ordforrådet.

1.2 Formål

Formålet med mitt prosjekt er å undersøke ordforråd og ordforrådets semantiske relasjoner ved hjelp av 13-åringers resultater på 'Likheter 2' og andre ordforrådstester. Både ordforråd og semantiske relasjoner er komplekse og ikke-entydige begrep, og teorikapittelet vil derfor belyse disse sentrale begrepene. Prosjektet er tredelt; å undersøke eventuelle forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte elever og kontrollgruppen, å få en bredere kunnskap om 'Likheter 2' gjennom å analysere den og dets ulike aspekter samt å undersøke sammenhengen mellom deltesten og andre ordforrådstester.

Problemstillingen er derfor;

"Hvilke aspekter ved ordforrådet kartlegger 'Likheter 2', en deltest i CELF-4?"

Forskningsspørsmålene utarbeidet for prosjektet er:

- Er det forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte barn og kontrollgruppen i resultatene for 'Likheter 2'?
- Hvilke sammenhenger er det mellom aspekter ved ordforrådet og resultater for 'Likheter 2' for prosjektutvalget?
- Hvilke sammenhenger er det mellom resultatene for 'Likheter 2' og resultater for andre ordforrådstester?

Ordforrådet er mangefasettert og kan beskrives og kartlegges på mange mulige måter. I mitt prosjekt, inkluderer aspekter ved ordforrådet forholdet mellom reseptivt og ekspressivt språk, lav- og høyfrekvente ord, ordklasser og bredde- og dybdeordforråd. Det er ikke nødvendigvis tydelige konseptuelle skiller mellom disse. Det redegjøres for disse aspektene underveis i

oppgaven, men det bør likevel understrekes at de er teoretiske konstrukt, noe som vil fremheves både i teori og drøfting.

Semantiske relasjoner er en beskrivelse av hvordan ordforråd er organisert og ordforrådsorganisering kan påvirkes av en rekke faktorer, som ordforrådets størrelse og bredde, samt en persons egne assosiasjoner. Hvilke ord som er 'korrekte' kan derfor variere. Flere studier viser tydelige fellestrekk i personers ordforrådsorganisering, som en naturlig del av språkutviklingen. Ordforrådet kan også være påvirket av sosial eller kulturell erfaring, og drøftes ulikt ut i fra forskjellige perspektiver og fagtradisjoner. I dette prosjektet foreligger det imidlertid en fasit som beskriver hvilke semantiske relasjoner som er 'korrekte'. Semantiske relasjoner er operasjonalisert gjennom en standardisert og normert deltest, og manualen for CELF-4 inkluderer en utviklet fasit. En analyse av denne fasiten, vil derfor også inngå.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres typisk språkutvikling og hva som er spesielt for utenlandsadopterte barns språkutvikling. Deretter vil det bli redegjort for semantiske aspekter ved språket, som semantiske felt og nettverk, i tillegg til semantiske relasjoner. Sammenhengen mellom ordforråd og akademisk språk blir også drøftet. Formålet med teorikapitlet er å skape et teoretisk og empirisk bakteppe for tema. Semantiske relasjoner er operasjonalisert gjennom 'Likheter 2' som beskrives i slutten av teorikapitlet.

I kapittel 3 vil design, utvalg, måleinstrumenter og datainnsamlingen presenteres. Deretter vil validitet- og reliabilitetsaspekter, som er særlig aktuelle for prosjektet, drøftes.

Analysen i kapittel 4 vil være tredelt. Først presenteres en analyse av forskjellen mellom gruppen utenlandsadopterte barn og kontrollgruppens resultater på 'Likheter 2'. I andre del, presenteres flere analyser av 'Likheter 2', hvor diskrepanser mellom den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2' inngår. Videre presenteres en kategorisering av oppgavene og fasiten i 'Likheter 2'. Kategoriseringen av ordforrådsaspekter for 'Likheter 2', presenteres i sammenheng med prosjektutvalgets resultater. Til slutt presenteres sammenhenger mellom resultater for 'Likheter 2' og andre aktuelle språktestskårer.

I kapittel 5 vil resultatene drøftes i lys av problemstilling, forskningsspørsmål og teori. Dette inkluderer også en oppsummering av undersøkelsens tydeligste tendenser. Avslutningsvis er noen refleksjoner rundt språktester generelt og deltesten spesielt inkludert.

2 Språk med vekt på ordforråd

Språk er et komplekst system og det finnes flere definisjoner på hva språk er. Det kan defineres som ”et system av tilfeldig og konvensjonelle symboler, som brukes for å formidle mening” (Reber, referert i Hagtvet, 2004, s.63). Språket er derfor nært knyttet til kommunikasjon. Et barn går gjennom mange såkalte språklige milepæler i utviklingen fra å kommunisere via lyder og blikk i spedbarnsalder, til å beherske et komplekst språk i voksen alder. Selv om det er milepæler i en typisk språkutvikling, er det store variasjoner og individuelle forskjeller i hvert enkelt individs språkutvikling.

Innledningsvis i teorikapittelet vil tidlig språkutvikling, og hva som er særskilt for utenlandsadopterte barns språkutvikling, kort presenteres. I teorikapittelet vil jeg gjøre rede for språklige aspekter som er særlig aktuelle i sammenheng med ’Likheter 2’. Dette er ordforråd, ordforrådets organisering, semantiske felt og nettverk, samt semantiske relasjoner. I tillegg vil akademisk språk inkluderes fordi dette er sentralt for utvalgets alderstrinn. Til slutt i kapittelet følger en beskrivelse av ’Likheter 2’ for å tydeliggjøre sammenhengen mellom deltesten og teorien.

2.1 Språkutvikling

Språkutvikling er studert over lang tid med ulike perspektiver og fokus. Det er imidlertid først de siste tyve årene systematisk forskning på tidlig språkutvikling er publisert (Torkildsen, 2010). Typisk språkutviklingen starter med spedbarns tidlige kommunikasjon med gråt, blikk og lyder, via babling ved halvtårs alder, til de første ett-ordsytringene rundt ett-års alder. Etter noen måneder begynner barn å kombinere ord og gester. Fram til de er omkring halvannet år kan barn lære seg ett til to ord om dagen. Når barn har et aktivt ordforråd på omtrent 30-40 ord, begynner den såkalte ordforrådsspurten, hvor barn kan tilegne seg opp til ti ord om dagen (Tetzchner et al., 1993). I typisk utvikling kommer oftest to-ordsytringer omkring to-årsalder. Deretter utvikles ord- og setningsproduksjon som etter hvert ligner mer og mer voksnes ytringer (Clark, 2009). Både språkforståelse- og språkproduksjonsutvikling inkluderer en stadig vekst i ordforråd (Clark, 2009; Strömqvist, 2012). Opp mot 10-12 års alder er språkforståelsen noe mer utviklet enn språkproduksjon i utviklingen, og denne diskrepansen mellom forståelse og produksjon varer livet ut (Clark 2009; National Reading Panel, 2000).

For barn med typisk utvikling, vil de fleste omtalte milepælene i språkutviklingen være nådd ved 13-års alder (Clark, 2009; Tetzchner et al., 1993). De såkalte språklige komponentene innhold, form og bruk, mestrer ungdom i denne alderen. Dette betyr likevel ikke at språkutviklingen stagnerer. Det er bred enighet om at språkutvikling fortsetter gjennom sosial kontekst (Clark, 2009; Strömquist, 2012; Tetzchner, et al, 1993; Vygotsky, 1986). I tillegg har ungdom i 13-års alder med typisk språkutvikling også lært seg å lese og skrive. Lese- og skriveutvikling har sentral betydning for videre språklig utvikling. Gjennom lesing og skriving fortsetter språkutviklingen ved at ordforrådet vokser i takt med møte med nye ord gjennom sosial interaksjon, lesing og opplæring i skolen (Golden, 2014).

Studier av eldre barns språk omhandler ofte leseferdigheter, sammenhenger mellom ulike språklige ferdigheter eller språktilegnelse for flerspråklig. Eksempler på dette er studier av sammenhengen mellom skoleprestasjoner og ordforråd (Biemiller, 2003b; Lervåg & Aukrust, 2010), stabilitet i ordforrådsvekst (Biemiller, 2003a; Hart & Risley, 2003), ordforrådets sammenheng med lesing og leseforståelse (Hagtvet et al., 2011; Oullette, 2006) eller ordforråd hos flerspråklige (Ordóñez, Carlo, Snow & McLaughlin, 2002). Et litteratursøk viser også at studier av språkutvikling for prosjektutvalgets aldersgruppe, i stor grad omhandler flerspråklighet eller forskjellige språklige vansker.

2.2 Språkutvikling hos utenlandsadopterte barn

Utenlandsadopterte barn har en språkutvikling som skiller seg fra enspråklige og tospråkliges språkutvikling. Barna har det som kalles en avbrutt språkutvikling fordi deres førstespråk erstattes av et nytt ”førstespråk” (Rygvoold, 2012). I forskning om språk og utenlandsadopterte barn sammenlignes utenlandsadopterte ofte med ikke-adopterte barn. I Glennen og Masters studie (2002) ble det for eksempel bekreftet at utenlandsadopterte småbarn fulgte den samme engelskspråklige utvikling som ikke-adopterte jevnaldrende. Det er også funnet at adopterte barn har en stabil ordforrådsvekst og tar igjen sine ikke-adopterte jevnaldrende (Glennen & Bright, 2005). Alder ved adopsjon har vist seg å være en viktig variabel for språkutvikling, men betydningen av denne faktoren, varierer noe fra studie til studie. En metaanalyse (van IJendoorn, Juffer & Klein Poelhuis, 2005) viste at barn som er adoptert senere enn ett år etter fødsel, har større risiko for å språklige forsinkelser enn barn som er adoptert før 12 måneders alder. Forskning viser ikke entydig resultater forbindelse med dette.

Andre faktorer som kan påvirke utenlandsadopterte barns språkutvikling, er risikoforhold før adopsjon. Dalen (2001) viser til studier hvor forhold før adopsjonen, uavhengig av alder, har større innvirkning på barnets utvikling enn tidspunkt for adopsjon. Flere studier viser til tilfeller av institusjonalisering i opphavsland som påvirker utvikling negativt. Deprivasjon kan også påvirke utvikling på ulike måter (Glennen, 2002; Miller, 2005; Vonheim, 2013). Kombinasjonen av dårlige forhold i institusjoner og en brutt språkutvikling, er faktorer som i noen grad kan føre til risiko for tale- og språkvansker hos utenlandsadopterte barn (Glennen, 2002). Utenlandsadopterte barn, som gruppe, har alt i alt større risiko for svakere språkferdigheter enn kontrollgrupper. Likevel kan de, som gruppe, få både sterkere og svakere resultater enn ikke-adopterte barn, og forskning viser sprikende resultater og store variasjoner innad i gruppen (Dalen & Rygvold, 2006; ; Pollock, 2005; Roberts et al., 2005). Utvalgene i studier av utenlandadopterte barn, varierer avhengig av opprinnelsesland og preadopsjonelle forhold, og dette kan forklare noen av de store variasjonene i ulike studier.

Skoleprestasjoner har fått stor oppmerksomhet i adopsjonsforskning. Noen studier tyder på at utenlandsadopterte barn kan ha en noe svakere forståelse for akademiske og kontekstuavhengige språket, noe som kan ha innvirkning på skoleprestasjoner (Dalen, 2001; de Geer, 1992; Rygvold, 2012; van IJzendoorn et al., 2005). Utenlandsadopterte barn som gruppe, har i enkelte studier også vist lavere skoleprestasjoner enn ikke-adopterte barn (Dalen, 2001; Glennen & Bright, 2005, van IJzendoorn et al., 2005). Videre viser funn at dette varierer avhengig av adopsjonsland (Dalen & Rygvold, 2006). I tidligere nevnte metaanalyse (van IJzendoorn et al., 2005) viser utenlandsadopterte signifikant svakere resultater enn søsken og jevnaldrende i sitt miljø, både sammenlignet med generell populasjon og klassekamerater. Størrelsen på forskjellen mellom gruppene, effektstørrelsen, omtales imidlertid som liten. I andre studier rapporteres det ingen signifikante forskjeller mellom utenlandsadopterte og norskfødte når det gjelder mestring av hverdagsspråk og akademisk språk (Dalen og Rygvold, 2006). På bakgrunn av dette, er det tydelig at forskningsfeltet viser til store variasjoner, som blant annet kan relateres til overnevnte faktorer.

2.3 Tidlig begrepsutvikling

Begreper og ord refererer til en representasjon av noe utenfor seg selv. Det er ikke bare en fonologisk sammensetning av lyder, men refererer til gjenstander, tilstander, objekter, hendelser eller egenskaper (Rommetveit, 1972). Språkets innholdsside og meningsaspektet ved ord, omtales som semantikk. I sammenheng med semantikk og tidlig språkutvikling, er begrepsutvikling sentralt.

Det finnes flere teorier om barns begrepsutvikling og ordforrådsutvikling. Teoriene beskriver hvordan barn tidlig kategoriserer ord gjennom få, konkrete og enkle trekk, som etter hvert nyanseres og bidrar til at barnets ordforråd økes og avanseres. Eksempler på teorier er trekkteori, som går ut på at barn skiller objekter fra hverandre ved hjelp av enkelte trekk. Et eksempel er at barnet kaller alle dyr med fire ben for ”vov-vov”. Prototypeteori beskriver hvordan enkelte medlemmer av en kategori sees på som viktigere enn andre. Eksempelvis kan hund være den ”beste” representasjonen av dyr, slik at alle dyr kalles for ”hund”. Disse teoriene skiller seg fra hverandre gjennom hva som er avgjørende for at barnet skiller meningsinnholdet i ord fra hverandre. En annen beskrivelse av begrep- og ordforrådsutvikling, er over- og undergeneralisering, også kalt over- og underekstensjon. Barn tillegger da begrep flere eller færre semantiske trekk enn voksne. Et eksempel er at barn kan omtale alle runde objekter som ”ball”, gjennom overekstensjon, eller at barn kun kaller sin egen kopp for ”kopp”, som kalles underekstensjon (Aitchison, 2003; Rommetveit, 1972; Tetzchner et al., 1993).

Årsaker til at barn har ulike assosiasjoner og kategorisering enn voksne, kan være flere. Aitchison (2003) trekker fram årsaker som langsom ordbenevning, at ordorganiseringen nyanseres i takt med ordforrådet, eller at referansene som voksne bruker i sin kategorisering tar tid for barn å forstå. Tetzchner et al. (1993) viser til begrensninger i den kognitiv kapasiteten til å kunne organisere ord i kategorier, eller særlige utfordringer i kategorisering av mer abstrakte begrep. Uavhengig av teori er kategoriseringen av ord (et slags hierarkisk ordforråd) noe som barn på en eller annen måte tilegner seg, lærer seg og sosialiseres inn i etter hvert.

2.4 Ordforråd

Ordforrådet er en samlebetegnelse for alle ord en person forstår og bruker. Barns ordforrådvekst er vist å være relativt stabil. Barn, som tidlig har et stort ordforråd sammenlignet med jevnaldrende, vil fortsette å ha det også på et senere tidspunkt. På den andre siden vil barn som i tidlig alder har et lite ordforråd sammenlignet med sine jevnaldrende, fortsette å ha et mindre ordforråd sammenlignet med jevnaldrende, selv om barnets ordforråd øker sammenlignet med seg selv (Cunningham & Stanovich, 1997). Barns ordforråd vokser i takt med alder og forskjeller mellom barns ordforråd øker. Det er også dokumentert store individuelle forskjeller, som blant annet har vist en sammenheng med sosioøkonomisk status (Hart & Risley, 2003).

2.4.1 Det reseptive og ekspressive ordforrådet

Det er vanlig å skille mellom reseptivt og ekspressivt språk (Henriksen, 1999). Det reseptive ordforrådet betegner hvilke ord en person forstår av hørte eller skrevne ord, altså språkforståelsen. Det ekspressive språket betegner ord som brukes, enten i muntlig eller skriftlig form (Schmitt, 2014). En person har tre ulike systemer for enkeltord: Et system for å gjenkjenne lydstrukturer i ord, et system for å uttale ord og et semantisk system som knytter ord til mening (Hulme & Snowling, 2009). Både det reseptive og ekspressive språket tilhører det semantiske systemet, men det ekspressive språket inkluderer også uttale og bruk. Å gjenkjenne lydstrukturer i ord er en forutsetning for at ord skal kunne forstås, settes i sammenheng med mening og uttales. Alle disse aspektene er derfor sentrale i språket. Reseptivt og ekspressivt språk kalles også passivt og aktivt ordforråd, men i følge Golden (2014) er det viktig å understreke at det reseptive språket (språkforståelsen) også er en aktiv og krevende prosess. På bakgrunn av dette, betegnes disse aspektene av ordforrådet som reseptivt og ekspressivt ordforråd, og ikke som passivt og aktivt språk. En kartlegging av reseptivt ordforråd vil kunne gi en pekepinn på hvilke ord en person forstår, mens kartlegging av det ekspressive ordforrådet gir kjennskap til hvilke ord en person kan bruke aktivt (Aukrust, 2005).

En person får først tilgang til et ord reseptivt før det kan brukes ekspressivt. Derfor antas det at det reseptive språket overgår det ekspressive, og at flere ord som forstås ikke blir tatt i bruk i det ekspressive språket (Clark, 2009; Henriksen, 1999; Vermeer, 2001). Schmitt

(2014) har skrevet en review om konseptualiseringen av ulike aspekter ved ordforrådet. Han fant at studier av reseptivt og ekspressivt språk viser store sprik når det gjelder størrelsen på forholdet mellom disse to aspektene. Dette begrunnes med mangel på tydelig operasjonalisering, samt store variasjoner i resultater avhengig av hvilke måleinstrumenter som benyttes. Språktester som kartlegger det reseptive språket inkluderer også ofte ulike former for flervalgsoppgaver. Dette kan føre til at barn kan få gode resultater på bakgrunn av gjetting eller resonnering. Til forskjell fra reseptive språktester, er det vanligvis ikke lignende alternative måter å komme fram til svaret på i ekspressive språktester. Dette kan bidra til økt forskjeller i resultater på språktester som måler reseptivt og ekspressivt språk. Schmitt (2014) mener derfor at det kan være et kunstig skille mellom disse språklige aspektene, på bakgrunn av studier av språkkartleggingstester.

2.4.2 Ordforrådets bredde og dybde

I kartlegging av ordforråd er det vanlig å differensiere mellom bredden og dybden i et barns ordforråd (Schmitt, 2014). Dette handler henholdsvis om antall ord barnet kan (breddeordforrådet) og hvor dyp kunnskap er om enkelte ord er (dybdeordforrådet). Dette kan beskrives som ordforrådsutvikling på et micro- og makronivå. Breddeordforrådet betegner ordforrådsutvikling på makronivå fordi antall ord kan økes. I dybdeordforrådet, på mikronivå, utvikles kunnskap om hvert enkelt ords betydning. Dette inkluderer at kunnskap om ord nyanseres gjennom å få kjennskap til ordets betydning både isolert og i kontrast til andre ord samt hvor ordet befinner seg i forbindelse med nettverk av andre ord (Verhallen & Schoonen, 1993).

Breddeordforrådet

Å undersøke hvor mange ord en person kan, er utfordrende. Dette innebærer å fange opp hvert eneste ord en person forstår og bruker. Studier av ordforrådets størrelse har vist seg å gi svært sprikende resultater. Golden (2014) fant studier hvor tallene varierte mellom 10 000 til 216 000 ord hos engelskspråklige voksne. En forklaring er at studier som undersøker ordforrådets størrelse, har svært ulik metodologiske fremgangsmåter (Golden, 2014). Vermeer (2001) anslår at antall ord en 13-åring kan, vil være omtrent 16.000 ord. Hun presiserer at slike tall stadig endres fra hva som menes med ”å kunne et ord”, i tillegg til at det også er store individuelle forskjeller. Bredden i barns ordforråd undersøkes ofte reseptivt i klinisk sammenheng ved å vise barn bilder, si et ord og be barnet peke ut hvilke bilde som

passer til ordet (Aukrust, 2005). Tester som kartlegger breddeordforrådet kan også være ekspressive, ved å vise bilder og be elever om å benevne disse (Oullette, 2006).

Dybdeordforrådet

Å lære seg et ord skjer gradvis. Det handler ikke om et enten-eller (Nagy, 2005). Denne prosessen utvikles gradvis gjennom å høre et ord, møte ord i ulike kontekster og slik få dypere kjennskap til ordet. Dette tilsier at kunnskap om ord er en kunnskapsprosess som ikke nødvendigvis resulterer i å kunne *alt* om et ord. Å kartlegge dybden av ordforrådet er utfordrende fordi det krever innsikt i all kunnskap en person har om et ord (Golden, 2014). Likevel identifiseres dyp kunnskap om ord gjennom å undersøke om en person kan definere ordet, kjenner til hvilke ulike relasjoner begrepet har til andre ord i ordforrådet, sammenligner ordet med andre lignende ord samt kan plasserer ordet i en semantisk kategori (Henriksen, 1999; Stahl, 2005). Å ha bred kunnskap om mening bak ordet, er derfor sentralt for ordforrådets dybde (Oullette, 2006). Schmitt (2014) understreker at dybden i ordforrådet er et konstrukt som er operasjonalisert på mange ulike måter i litteraturen. Han hevder at det fram til nå ikke er et enkelt mål som kan kartlegge dybdeordforråd fordi ”dybde” er et bredt og stort konsept som hverken kan måles med enkelttester eller testbatterier. Målet på dybdeordforråd er derfor problematisk å definere, noe som fører til de store variasjonene i ulike forskningsresultater (Schmitt, 2014).

Orddefinisjonsoppgaver og synonymoppgaver er ofte benyttet både klinisk og i forskningssammenheng for å undersøke dybdeordforrådet (Aukrust, 2005). I verktøy eller tester som måler dybdeordforråd, blir elever spurt om å definere begrep. Sentrale karakteristikk og relasjoner, samt essensielle trekk ved ord, er fokus i disse oppgavene. Definisjoner som er formelle eller knyttet til overbegrep, gir ofte høyere poengskåre enn definisjoner knyttet til eksempler eller funksjoner i enkelte språktester. Vermeer (2001) peker på at slike oppgaver også kan tappe informasjon om kognitive og akademiske ferdigheter.

Forholdet mellom ordforrådets bredde og dybde

Forholdet mellom ordforrådets bredde og dybde kan relateres til to ulike forklaringer i følge Vermeer (2001). På den ene siden er dyp kunnskap om ord en konsekvens av å kunne flere ord. På den andre siden gjør det å kunne flere ord at ordnettverket finjusteres slik at ordkunnskapen blir mer nyansert. Vermeer (2001) illustrerer dette ved hjelp av begrepet ’kopp’. Kunnskap om ordet ’kopp’ ansees som dypere hvis man kan uttrykke at det brukes

med en skål (i motsetning til mugge) og at den ikke er transparent (i motsetning til glass). På denne måten er dybden i kunnskap om ord tett knyttet sammen med breddeordforråd fordi dette også fordrer kunnskap om mange ulike ord som står i relasjon til hverandre. Dette innebærer at det ikke finnes et klart skille mellom bredde- og dybdeordforråd fordi breddeordforråd kan antas å være en forutsetning for dybdeordforråd slik det måles i definisjonsoppgaver.

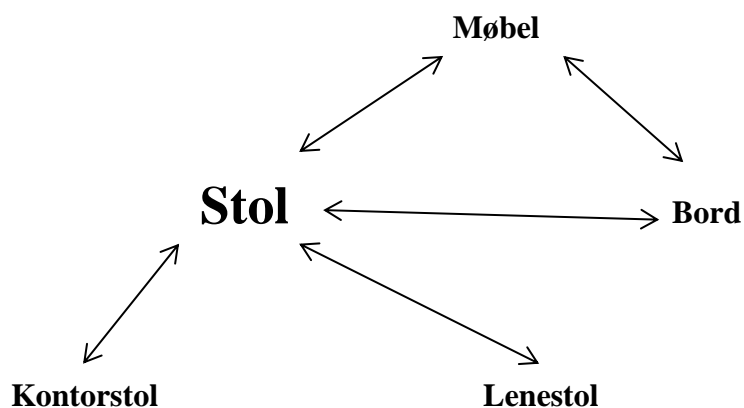
I en undersøkelse av ordforrådet hos nederlandske og tyrkiske barn, fant Verhallen og Schoonen (1993) at variasjoner i størrelsen på ordforrådets bredde samvarierte med variasjoner i dybdeordforrådet. Disse resultatene tyder på en sammenheng mellom ordforrådets bredde og dybde. Vermeer (2001) fant også at det er en sterk korrelasjon mellom bredde- og dybdeordforråd, som kan støtte hypotesen om at det ikke er et konseptuelt skille mellom de to målene for ordforråd. En nær sammenheng mellom disse aspektene er også funnet i flere andre studier. Dette tyder på at det ikke er et tydelig og distinkt skille mellom ordforrådets bredde og dybde (Schmitt, 2014). Ordforrådets størrelse og dybde i ordkunnskap kan også sees i sammenheng med ordforrådets organisering. Vermeer (2001) forklarer at ved et tett nettverk rundt ord, er relasjonene mellom ordene tydeligere, og ved å kjenne til flere av ordene blir kunnskapen om ordet dypere. Sentralt for både ordforrådets bredde og dybde, er derfor ordforrådsorganiseringen.

2.4.3 Ordforrådets organisering

I følge Geeraerts (2010) var det lingvister innenfor strukturell semantikk som først anerkjente at ordforråd kan beskrives som et nettverk av ord som er lenket sammen, og ikke en ustrukturert samling ord. De var også de første til å systematisk utforske hvilke ulike relasjoner som knytter ulike ord sammen. På 80-tallet stilte Lyons (1984) spørsmålet om hvorvidt ordforråd, eller deler av ordforrådet, er organisert hierarkisk. Selv om dette er en diskusjon som ennå pågår, er det i følge Lyons ikke et spørsmål om hvorvidt det er en hierarkisk struktur i menneskers ordforråd. ”It is undeniable, however, that there is some degree of hierarchial organization in all areas of the vocabularies of languages that have been investigated” (Lyons, 1984, s.301). Fagpersoner har i lang tid prøvd å finne ut når i barns språkutvikling ord i ordforrådet blir integrerte i et koherent semantisk system, som et nettverk av ord som deler semantiske trekk. I følge Bowerman konkluderer flere studier med at dette

begynner ved 6-8-års alder (Bowerman, 1978). Disse kildene viser at forskning om ordforrådets organisering har pågått relativt lenge.

Ord i ordforrådet organiseres i systematiske kategorier. Denne systematiske organiseringen av ord er en form for semantisk inndeling fordi ordene ofte organiseres etter hvilket domene eller situasjoner de tilhører (Golden, 2014; Tetzchner et al., 1993). Semantiske felt beskriver dette, og betegner sett av ord som kan relateres til hverandre gjennom begrepets betydning (Clark, 2009; Lyons, 1984). Et konkret eksempel på semantiske felt kan illustreres slik:



Figur 2.1. Semantiske felt

Selv om fenomenet beskrives på samme måte, betegnes det noe ulikt i litteraturen.

Rommetveit (1972) bruker for eksempel betegnelsen semantisk-assosiativt nettverk for å beskrive at semantiske felt også inkluderer assosiasjoner. Det innebærer at tanken på et ord (som "stol") aktiverer alle assosiasjonene en kan få til det ("å sitte på" eller "et møbel"). Videre forklarer han at et ord ikke kan forstås isolert fordi ord står i relasjon til andre ord, referanser og betydninger, og ved å klargjøre hvordan ordets betydning er likt eller ulikt et annet. Rommetveit (1972) forklarer at en "ting" derfor oppleves i et nettverk av andre ting og handlinger. På denne måten kategoriserer vi vår omverden gjennom språket ved å assosiere ulike elementer til forskjellige ord. Semantiske felt og assosiative nettverk handler derfor om hvordan ord er tilknyttet andre ord, eller et felles felt, på bakgrunn av hva ordet betyr.

I kartlegging og forskningssammenheng kan semantiske felt og ordforrådsorganisering kartlegges gjennom definisjons- og assosiasjonsoppgaver. Gjennom ordassosiasjonsstudier vil en få inntrykk av hvordan en persons ordforråd er organisert og hvilke relasjoner som er avgjørende for plassering i ordforrådet. Orddefinisjonsstudier har vist at barn organiserer ord

hierarkisk først i skolealder gjennom å plassere ord i kategorier. Dette videreutvikles i takt med alder (Hagtvet, 1992, Peña et al., 2002). En slik organisering kan være nødvendig for å lette tilgangen til et stadig voksende ordforråd (Golden, 2014). Det har også vist seg å være systematiske forskjeller mellom de assosiative nettverkene hos eldre barn og voksne versus yngre barn (Tetzchner et al., 1993).

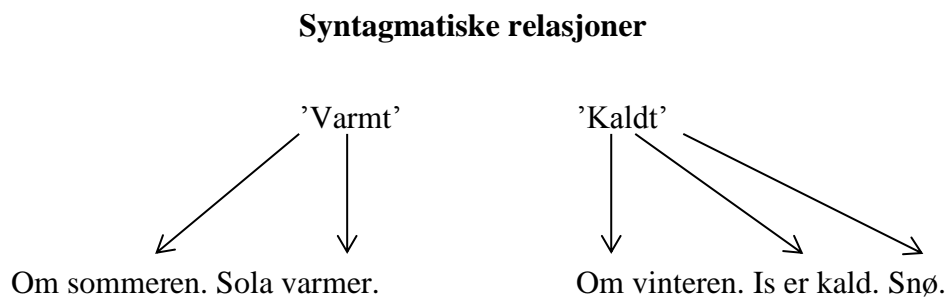
2.5 Semantiske relasjoner

Begrepet semantiske relasjoner forbindes også med den lingvistiske fagtradisjonen strukturell semantikk, ofte assosiert med lingvisten Ferdinand de Saussure (Geeraerts, 2010; Lyons, 1984). Semantiske relasjoner beskriver hvordan ord innenfor samme semantiske felt står i relasjon til hverandre. Dette innebærer at ord relateres til hverandre gjennom motsetninger eller likheter, og om ordene er del av underkategorier eller en overordnet kategori (Tetzchner et al., 1993). Murphy (2003) hevder at det finnes to potensielle muligheter for hvordan vi kjenner semantiske relasjoner; enten er vi programmert til å vite hvilke to ord som er relatert til hverandre, eller så har vi lært det og har lagt dette til i vår mentale representasjon av ordene. Det siste gjenkjennes ofte i litteraturen og er en mer kjent tanke enn den første (Ordóñez et al., 2002; Verhallen & Shoonen, 1993; Wolter, 2001). To former for semantiske relasjoner mellom ord, syntagmatiske og paradigmatiske relasjoner, er særlig aktuelt i sammenheng med deltesten 'Likheter 2' i dette prosjektet.

Syntagmatiske relasjoner

Syntagmatiske relasjoner omtales ofte som horisontale relasjoner. Ordene som er forbundet gjennom syntagmatiske relasjoner har ofte tydelige assosiasjoner til hverandre eller ordene forekommer ofte i samme ytring. Et eksempel er 'spise' og 'middag'. Syntagmatiske relasjoner kan også betegne bestanddeler av et konstrukt. Eksempelvis står 'en', 'gammel' og 'mann' i syntagmatisk relasjon til hverandre fordi de er ulike komponenter innenfor samme konstrukt. Ord som står i syntagmatisk relasjon til hverandre er ofte, men ikke alltid, fra ulike ordklasser (Lyons, 1984; Murphy, 2003). I orddefinisjons- eller ordassosiasjonsoppgaver er syntagmatiske responser aktuelt. Et eksempel er 'hund' som kan gi responsen 'bjeffe', eller 'løpe' og 'fort', som begge er komponenter som kan forekomme i samme ytring eller assosieres med hverandre. En syntagmatisk respons er derfor å respondere, eller å definere ord, med ord som står i relasjon til hverandre gjennom

assosiasjoner (Cronin, 2002). Et konkrete eksempel på syntagmatiske relasjoner og responser, er illustrert i figur 2.2.



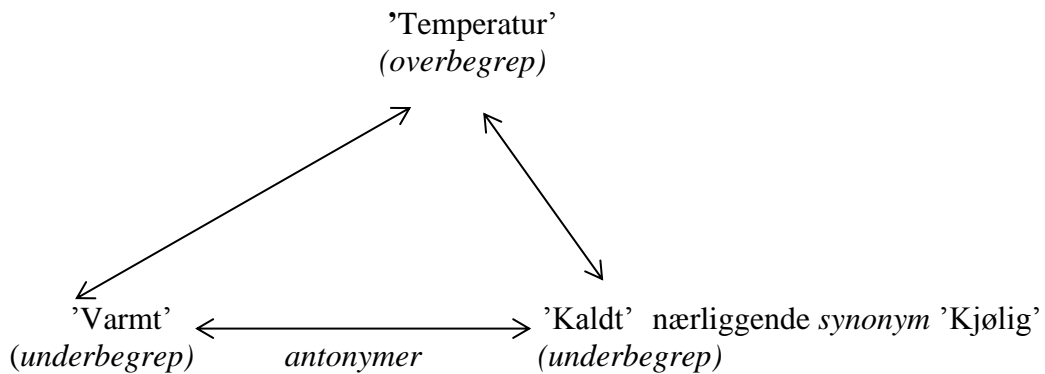
Figur 2.2. Syntagmatiske relasjoner

I illustrasjonen ovenfor kan 'varmt' gi syntagmatiske responser som "det er varmt om sommeren", eller "sola varmer". Substantivet 'kaldt' kan gi responser som "det er kaldt om vinteren", "is er kaldt", eller "snø!".

Paradigmatiske relasjoner

Paradigmatiske relasjoner beskriver ord fra samme ordklasse som deler enkelte semantiske trekk, mens andre trekk ikke er felles. Dette beskriver et sett av ord som danner et slags semantisk paradigme av ord fra samme grammatiske kategori (Lyons, 1984; Murphy, 2003). Ordene vil dermed kunne erstatte hverandre uten å ødelegge de syntaktiske strukturene fordi de tilhører samme ordklasse. Ord som står i paradigmatiske relasjon til hverandre, kan være semantisk urelaterte ('høy'-'gammel'), uforenelige ('blå'-'grønn'), antonyme ('varmt'-'kaldt') og over- og underbegrep ('dyr'-'katt'), også kalt hyperonymer og hyponymer (Murphy, 2003). På samme måte som syntagmatiske relasjoner kan være en form for respons i assosiasjons- og definisjonsoppgaver, kan paradigmatiske responser også være det. Eksempelvis kan en paradigmatiske respons på ordet 'bok' være 'roman'. Et eksempel på paradigmatiske relasjoner er illustrert i figur 2.3.

Paradigmatiske relasjoner



Figur 2.3. Paradigmatiske relasjoner.

I eksempelet ovenfor er 'temperatur' overbegrepet, mens 'varmt' og 'kaldt' er eksempler på underbegreper. Paradigmatiske relasjoner omtales også som vertikale, fordi de hierarkiske relasjonene mellom ord også inkluderes (Verhallen & Schoonen, 1993). 'Varmt' og 'kaldt' er motsetninger, mens 'kaldt' er et nærliggende synonym til 'kjølig'. Dette er et eksempel på forskjellige paradigmatiske relasjoner, fordi antonymer og synonymer ikke står i et hierarkisk forhold til hverandre, mens over- og underbegrep gjør det.

2.5.1 Språkutvikling fører til et skifte i semantiske relasjoner

I litteraturen beskrives et skifte i språkutvikling når det gjelder syntagmatiske og paradigmatiske responser. Allerede på 60-tallet presenterte Ervin (1961) en endring i barns ordorganisering. Endringen er kalt det syntagmatisk-paradigmatisk skifte ('the syntagmatic-paradigmatic shift'). Gjennom det syntagmatiske-paradigmatisk skifte omorganiseres det semantiske nettverket hos barn (Verhallen & Schoonen, 1993). Verhallen og Schoonen (1993) forklarer at denne endringen foregår i begynnelsen på grunnskolen (1.-3.klasse). Andre studier av et skifte i ordorganisering, støtter tidspunktet for dette (Cronin, 2002; Ervin, 1961; Hagtvat, 1992; Nippold, 2007; Peña et al., 2002). Jo eldre barn er, jo oftere gir barn paradigmatiske svar framfor syntagmatiske svar (Ervin, 1961; Hagtvat, 1992; Ordóñez et al., 2002; Wolter, 2001).

Rommetveit og Hundeides (1967) fant at barn begynner å sortere ord etter betydningslikhet og overordnet begreper rundt 11-års alder, mens ferdigheten synes å være stabil først i 13-års alder. 9-åringene i studien sorterte ordene på bakgrunn av emosjoner (Rommetveit &

Hundeide, 1967). Cronin (2002) trekker fram at mengden paradigmatisk responder også ser ut til å øke ved tilegnelse av leseferdigheter. Golden (2014) hevder at kategorisering er noe barna lærer og sosialiseres inn i, gjennom flere erfaringer knyttet mange forskjellige ord. Å gi paradigmatisk svar til fordel for syntagmatiske svar, kan derfor også ha med kognitiv modning og utvikling å gjøre.

Wolter (2001) mener likevel at den uniforme tanken de siste 40-årene om et syntagmatiske-paradigmatisk skifte bør utfordres. Dette begrunnes med at det i forskning ikke er tydelige nok definisjoner på hvilke relasjoner mellom ord som kalles syntagmatiske og paradigmatisk, noe som fører til at forskningslitteraturen ikke gir et entydige svar. Ordforrådets størrelse og variasjon gir muligheter for flere synonymer og nyansert ordkunnskap vil påvirke hva slags responder som blir gitt på overnevnte oppgaver. Dette har resultert i et argument om at responder på slike oppgaver er påvirket av både bredde- og dybdeordforråd, i tillegg til organisering av ordforrådet (Wolter, 2001).

2.5.2 Definisjonsferdigheter

Definisjonsoppgaver benyttes ofte for å kartlegge dybdeordforrådet (Aukrust, 2005). Dette er en type oppgave elever møter i skolen, gjennom å definere begreper selv, eller å få begreper forklart (Hagtvatn, 1992). Definisjoner av ord handler om å identifisere hvilke overbegrep det tilhører, samt å kunne inkludere essensielle trekk ved ordet som fører til at det skiller seg fra andre ord under samme overbegrep (Marinellie & Johnson, 2003; Snow et al., 1991). Dette oppfattes også som en metalingvistisk ferdighet fordi det handler om å analysere egen kunnskap om ord og begreper (Snow et al., 1991).

Definisjonsferdigheter har vist seg å øke med alder, hvor eksempelvis 15- og 18-åringer mestrer dette i større grad enn 12-åringer (Nippold, 2007). I tidlig alder gir barn ofte definisjoner som baseres på funksjonen og bruk av ordet. Dette kan relateres til syntagmatiske responder som er preget av barns assosiasjoner. Eldre barna, på den andre siden, viser i takt med alder, gradvis mer sofistikerte og formelle definisjoner. Overbegrep, som viser kategorisering av ord, inkluderes oftere i eldre barns definisjoner. Å sette målordet i et hierarki, samt å skille målordet fra lignende ord under samme overbegrep, relateres paradigmatisk relasjoner (Ordóñez et al., 2002; Verhallen & Schoonen, 1993).

Oppmerksomhet om hierarkiske relasjoner mellom ord har også vist seg å korrelere med skoleprestasjoner (Snow et al., 1989). Å formulere gode definisjoner har også sammenheng med skoleprestasjoner fordi gode lesere viser sterkere definisjonsferdigheter enn svakere lesere. Gode leseres definisjoner består oftere av relevante overbegrep og inkludering av essensielle trekk for definisjoner (Nippold, 1999). Dette har vist seg å kunne være avhengig av å bli tillært gjennom konkrete klasserominstruksjoner (Snow et al., 1991). Videre antas det å være en ferdighet som krever moden kognitiv utvikling fordi det er mer synlig hos eldre enn yngre barn (McGhee-Bidlack, 1991).

Å velge relevante ord for en definisjon, er sentralt i definisjonsoppgaver (Vermeer, 2001). Selv om orddefinisjonsoppgaver brukes for å undersøke dybdeordforrådet, krever det også en bredde og variasjon i ordforrådet. Videre er det vist at å kategorisere begreper i hierarki, ved å vise til kategori og klasse, krever større grad av kognitive ferdigheter enn å redegjøre for funksjon eller bruk. Det antas at denne typen ordkunnskap er relatert til akademiske og kognitive ferdigheter (Vermeer, 2001; Vygotsky, 1986). Gode definisjonsferdigheter er derfor avhengig av både et bredt og variert ordforråd, metalingvistisk bevissthet og et tydelig organisert ordforråd gjennom semantiske relasjoner.

2.5.3 Betydning av ordklasser

Ordklasser kan påvirke hvorvidt elever gir paradigmatisk responser (Cronin, 2002; Nissen & Henriksen, 2006). I Cronins ordassosiasjonsstudie (2002) viste adjektiv å ha flere paradigmatisk responser enn substantiv og verb. Hun argumenterer for at dette har sammenheng med at adjektiv, oftere enn substantiv, har flere nært relaterte synonymer og antonymer. Hun hevder også at syntagmatiske responser gir en mer logisk utfylling for verb, (som at "løpe" "raskt" gir mer informasjon enn for eksempel "løpe" og "springe"). Entwisle (1966) fant også at ordklasser påvirker antall paradigmatisk svar. I hans studie viste substantiv (77%) flere paradigmatisk responser enn adjektiv, og adjektiv (66%) noe flere enn verb (60%). I andre studier gir substantiv definisjoner av høyere kvalitet enn adjektiv og verb. Dette har resultert i en argumentasjon om at overbegrepet aktiveres oftere for substantiv enn andre ordklasser (Johnson & Anglin, 1995). I en oppfølgingsstudie av Skwarchuk og Anglin (1997) fant de at overbegrep oftest ble brukt i forbindelse med definisjoner av substantiv, og at antall overbegrep i definisjoner økte i takt med klassetrinn. Dette kan ha med det faktum at substantiv ofte defineres ved hjelp av mer formelle definisjoner, mens

adjektiv ofte kan defineres ved hjelp av synonymer eller antonymer. Verb kan ofte defineres ved hjelp av synonyme verb (Nippold, 2007). Det antas derfor å være en sammenheng mellom ordklasser og paradigmatisk respons i assosiasjons- og definisjonsoppgaver.

2.5.4 Det akademiske ordforrådet

Ordforrådets størrelse og kvalitet har vist seg å ha prediktiv kraft på leseforståelse i flere studier (Hagtvet et al., 2011, Lervåg & Aukrust, 2010; Lyster 2013; Nagy, 2005; National Reading Panel, 2000; Oullette, 2006). Flere studier av ordforråd og leseforståelse viser lignende konklusjoner (Biemiller, 2003b; Lervåg & Aukrust, 2010; Lyster 2013; Nagy, 2005; National Reading Panel, 2000; Oullette, 2006). Disse studiene kan illustrere det samme som Stanovichs ”Matteus effekten” (1986). Barn som har et godt ordforråd leser mer fordi de forstår mer. Dermed fortsetter ordforrådet deres å vokse i takt med møte med nye ord i tekst slik at det blir en kumulativ effekt. Det motsatte gjelder barn med et mindre ordforråd. De forstår mindre av det de leser, leser mindre og møter dermed også færre ord (Stanovich, 1986). I tillegg er det vist at ordforrådets størrelse og vekst er avhengig av sosioøkonomisk bakgrunn (Hart & Risley, 2003; Vermeer, 2001).

Ordforråd er ansett som en avgjørende faktor knyttet til skoleprestasjoner (Frost & Ottem et al., 2014). Tekster blir mer avanserte omtrent fra midten av grunnskolen. Dette tyder på et skifte i ordbruk og høyere krav til ordforråd (Aukrust, 2005; Snow, 2010). I denne sammenheng kan man snakke om skolespråk, også kalt det akademiske ordforrådet (Lyster, 2013).

Vygotsky var en av de første som differensierte mellom to former for ordforråd når det gjelder bruk i ulike kontekster. Han skilte mellom det han kalte spontane og vitenskapelige begreper (*spontaneous and scientific concepts*). De spontane begrepene læres gjennom hverdagens kontekst, i sammenheng med hverdagslige aktiviteter og interaksjon.

Vitenskapelige begrep på den andre siden, er i følge Vygotsky tilknyttet undervisning i skolen. Eksempler på hverdagsord kan være, ’vanskelig’ og ’vanlig’, mens tilsvarende begrep i en mer skolespråklig forstand, kan være ’komplisert’ og ’alminnelig’. Ord som kan kalles vitenskapelige begrep, er også ofte mer hierarkiske, abstrakte og formelle (Vygotsky, 1986). En slik differensiering er også kjent i Cummins (2008) i forbindelse med andrespråklære. Han skilte mellom Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) og Cognitive Academic

Language Proficiency (CALP). BICS er betegnelsen på ordforråd brukt i hverdagssamtaler, og er preget av å være kontekstavhengig. I motsetning til BICS, er CALP et språk som utvikles i forbindelse med skolegang. CALP omtales også som kontekstuavhengig språk. Dette betegner språket som må brukes mer effektivt for å kunne holde tritt med, og gjennomføre, skolegang (Cummins, 2008, Snow, 2010). Det er på bakgrunn av dette nærliggende å anta at det akademiske ordforrådet utvikles i sammenheng med skolegang og fortsetter å vokse i takt med stigende klassetrinn. Dette vises også gjennom den økende mengden funn som dokumenterer at det akademisk ordforrådet er avgjørende for å forstå tekster i skolesammenheng (Nagy & Townsend, 2012, Snow, 2010).

Det er ikke et entydig skille på hvilke ord som er hverdagsord og hvilke ord som er akademiske ord. Mens hverdagsord er konkrete og vanlige å bruke i hverdagslige samtaler, møter man akademiske ord i et mer modent og formelt språk. Akademiske ord er ofte abstrakte og kan inkludere flere ulike definisjoner (Baufmann & Gaves, 2010; Nagy & Townsend, 2012). Akademiske ord kan også skilles fra hverandre gjennom å være generelle akademiske ord eller fagspesifikke akademiske ord (Hiebert & Lubliner, 2008). Generelle akademiske ord har høyere bruksfrekvens enn fagspesifikke. Disse ordene kan brukes på tvers av fagdisipliner. I litteraturen er akademisk språk ofte knyttet til ord man møter i skolesammenheng, gjennom sakprosaer, avisartikler, eller ordene brukes av lærere i undervisning. Det omtales også som et mer abstrahert språk. Det finnes imidlertid ikke et konkret skille mellom hvilke ord som er en del av hverdagsspråket og hvilke ord som er en del av akademisk språk (Baufmann & Graves, 2010).

Vekst i ordforråd, i en akademisk kontekst, antas å forutsette en abstrahering og økt bevissthet omkring konsepter. Det handler derfor ikke kun om å lære seg nye, mer abstrakte ord, men involverer også er strukturering av meningsrelasjoner. Dette handler derfor også om å plassere ord inn i passende semantiske hierarkier og være bevisst de nyanserte skillene mellom ulike begreper, som kan gjenkjennes i teori om paradigmatisk relasjoner (Verhallen & Schoonen, 1993). I takt med økt ordforråd generelt, og i en akademisk kontekst, øker nettverket og oppbyggingen av ordforrådet, samt en bevissthet om ordforrådet og relasjoner mellom ord.

2.5.5 Betydning av ords frekvens

Ord kan deles inn etter hvor frekvente de er, det vil si hvor ofte de forekommer enten i tekst eller muntlige sammenhenger (Golden, 2014). Hverdagsord er mer frekvente enn akademiske ord fordi akademiske ord er skolerelaterte ord og ikke brukes i like stor grad i hverdagsamtaler (Hylland & Polly, 2007; Vermeer, 2001). Hvorvidt man gir paradigmatisk eller syntagmatiske responser, kan også påvirkes av hvor frekvent ord er. Høyfrekvente ord er mer kjente og ofte mer konkrete enn lavfrekvente ord. Konkrete ord har også vist seg å være lettere å definere i definisjonsoppgaver. Konseptene rundt konkrete ord antas å være klarere enn for abstrakte ord, slik at relasjonene mellom disse er tydeligere. I motsetning til hverdagsord og konkrete ord, læres abstrakte og mer akademiske ord senere. Disse har også flere perseptuelle begrensninger fordi de er mer abstrakte. Over- og underbegrep i forbindelse med lavfrekvente ord er også lært på et senere tidspunkt enn høyfrekvente ord (Vermeer, 2001).

Definisjoner av konkrete hverdagsord har vist seg å være mer presise, mens definisjoner av mer abstrakte ord gir definisjoner knyttet til karakteristikk av ordet eller bruksmåte. Stolz og Tiffany (1972) har funnet at antall paradigmatisk svar øker ved kjente og høyfrekvente ord, mens det er færre for mindre kjente og lavfrekvente ord. Det er også funnet en slik sammenheng mellom definisjoner og frekvens i andre studier (Cronin, 2002; Marinellie & Johnson, 2003). Dette tyder på at det er utfordrende å se relasjoner mellom akademiske ord, og at disse også kan være vanskeligere å plassere i semantiske hierarkier.

2.6 CELF-4 og 'Likheter 2'

'Likheter 2' er en deltest i CELF-4, et amerikansk språkkartleggingsverktøy fra 2003. Dette er trolig en av de mest brukte språkkartleggingsverktøyene internasjonalt for logopeder (Wiig, Secord & Semel, 2003). CELF-4 ble publisert i Skandinavia i 2013.¹ CELF-4 gir mulighet til å vurdere elevens generelle språkkompetanse samt å undersøke spesifikke språkferdigheter. Kartleggingsverktøyet skal bidra til en bred kartlegging av språklige styrker og svakheter. CELF-4 består av 13 deltester. Resultatene for de forskjellige deltestene, sammenfattes i sju indekser (Semel, Wiig & Secord, 2006; norsk utgave, 2013). Kartleggingsverktøyet er normert opp til 12;11 år.

¹ Det skandinaviske normeringsarbeidet tok utgangspunkt i den britiske utgaven fra 2006.

'Likheter 2' skal bidra til å kunne vurdere "barnets ferdigheter mht. (a) å forstå likheten eller sammenhengen mellom semantisk relaterte ord, samt (b) å forklare denne likheten eller sammenhengen" (Semel, Wiig & Secord, 2006; norsk utgave, 2013, s.13). 'Likheter 2' består av en reseptiv del og en ekspressiv del som gir to ulike skårer. Begge deltestene består av 18 oppgaver og maksimal skåre for hver del er 18. Disse summeres og gir en sumskåre kalt 'Likheter 2; totalt', og maksimal skåre er 36. Resultatene for 'Likheter 2; reseptivt' inngår i Indeks for Reseptivt språk, mens 'Likheter 2; ekspressivt' er en del av Indeks for Ekspressivt språk. 'Likheter 2; totalt' er en del av Indeks for Språklig innhold.

I den reseptive delen sier testleder fire ord høyt, som for eksempel i oppgave 1: 'pute', 'dør', 'laken', 'lampe'. Elevens oppgave er å si *hvilke* to av de ordene som passer sammen. I denne oppgaven er dette 'pute og laken'. De semantiske relasjonene mellom ord som passer sammen, defineres i den britiske manualen som at "the words belong to the same word class, are antonyms or synonyms and/or have an underlying whole-part, spatial, temporal, or other relationship" (Semel, Wiig & Secord, 2006, s.173). Semantiske relasjoner i den reseptive delen av 'Likheter 2' består for det meste av antonymer og synonymer (Semel, Wiig & Secord, 2006; norsk utgave, 2013). Videre består enkelte av oppgavene av ord som er underordnet en felles kategori eller deler enkelte semantiske trekk. Ordene som hører sammen i den reseptive delen, er derfor ord som står i paradigmatisk relasjon til hverandre.

I den ekspressive delen skal eleven forklare *hvorfor* de to ordene passer sammen. Korrekte svar på oppgaven 'pute'/'laken er "det brukes i sengen" eller "man bruker det når man sover". Oppgavetypen for alle oppgavene er lik, ved at elevene skal svare på hvorfor ordene passer sammen. En undersøkelse av manualen viser imidlertid at det ikke er samme type svar gir poeng i alle oppgavene. I enkelte oppgaver skal eleven forklare sammenhengen mellom ordene, slik som i den overnevnte oppgaven. I andre oppgaver får eleven poeng hvis han eller hun angir overbegrepet. Et eksempel er oppgave 6, hvor det korrekte svaret på hvorfor 'bord' og 'stol' hører sammen, er fordi begge er *møbler*. Det er altså en veksling i 'Likheter 2; ekspressivt' i hvorvidt eleven skal gi en forklaring, eller angi overbegrepet til de to ordene.

'Likheter 2' er normert for aldersgruppen 9-12 år og kunnskapen om semantiske relasjoner er i følge Semel, Wiig og Secord (2006) sentralt for aldersgruppen. Det begrunnes med at elever i aldersgruppen møter krav til presis bruk av ord i skolesammenheng. Sammenlikning av ord, og å se ord i sammenheng med hverandre gjennom klassifisering og kategorisering på

bakgrunn av semantikk, er i følge manualen eksempler på presis bruk av ord (Semel, Wiig & Secord, 2006). I deltesten 'Likheter 2' kartlegges både *forståelsen* av semantiske relasjoner og hvordan barna *begrunner* og *forklarer* de semantiske relasjonene.

Hvis en elev svarer galt på den reseptive delen, skal testleder si "sånn kan man tenke, men hvis jeg sier at 'bord' og 'stol' hører sammen, hvorfor gjør de det?". Slik skal eleven få mulighet til å få korrekt skåre på den ekspressive delen, selv om svaret på den reseptive delen er galt. Testleder skal også gjenta ordene i den reseptive delen hvis eleven ber om en gjentakelse, eller på annen måte viser at hun eller han vil at oppgaven skal gjentas. Gjentakelser gjelder ikke hvis eleven svarer feil på den reseptive delen. Testen avbrytes etter fire påfølgende 0-poengssvar på den reseptive delen av oppgaven (Semel, Wiig & Secord, 2006; norsk utgave, 2013).

'Likheter 2' består altså av en reseptiv og en ekspressiv del. Eleven skal plukke ut to av fire ord og de skal vise at de både forstår og kan forklare relasjonen mellom enkelte ord. Det finnes få lignende ordforrådstester i norsk sammenheng. Unntaket er deltesten "Likheter" i WISC-III, som kan minne noe om 'Likheter 2'. I denne testen skal elever imidlertid kun benevne trekk som er felles for to begreper. 'Likheter 2' i CELF-4 skiller seg derfor fra deltesten i WISC på en rekke punkter. Oppgavetyperen 'Likheter 2' er, gjør det derfor vanskelig å sammenligne 'Likheter 2' med andre tester.

Jeg har kategorisert ordene i deltesten ut i fra flere ordforrådsaspekter. Oppgavene i 'Likheter 2; reseptivt' er kategorisert ut i fra om ordene er hverdagsord eller akademiske ord, og hvilke ordklasse oppgavene består av. Forklaringene mellom ord i fasiten for den ekspressive delen er også kategorisert. En oversikt over hvordan jeg har kategorisert og analysert oppgavene, presenteres i tabell 4.4. Kopi av testen er vedlagt (se vedlegg 1).

2.7 Oppsummering av kapittel 2:

I teorikapittelet er ulike aspekter ved ordforrådet presentert. Disse er presentert som adskilte aspekter ved språket, men det er likevel satt spørsmålstegn ved hvorvidt det kan settes klare skiller mellom dem. Både det reseptive og ekspressive språket, samt ordforrådets bredde og dybde, er vanskelig å kartlegge hos individer, og de språklige elementene er ikke gjensidig utelukkende. Videre er semantiske relasjoner, semantiske felt, syntagmatisk-paradigmatisk skifte og ordforrådsreorganisering komplekse elementer i språket. Det er vist at disse prosessene antas å systemiseres gjennom språkutvikling, sosial interaksjon og møte med undervisning og lesing. Dette fører til, i tråd med den presenterte teorien, klarere og mer hierarkisk organisering av ord i individers semantiske nettverk med økende alder. Dette ansees også som elementer som er i kontinuerlig utvikling. Ordkunnskap, ordforrådets størrelse, ords abstraheringsnivå (ordenes frekvens) og ordklasser antas videre å påvirke ordforrådsorganiseringen og dermed også forutsetninger til å kjenne de semantiske relasjonene mellom ord.

På bakgrunn av det syntagmatiske-paradigmatisk skiftet og utvikling av definisjonsferdigheter forventes utvalget i prosjektet, som er i 13-års alder, å mestre flere av oppgavene i 'Likheter 2'. Ordforrådet antas være stort og systematisert i denne alderen, i tillegg til å være påvirket av flere år med leseerfaring. Deltesten er normert opp til 12 år, slik at det forventes en tilnærmet lik, eller noe bedre resultater for prosjektutvalget sammenlignet med normene for testen. Spørsmålet er hvilke aspekter ved ordforrådet som er sentrale i sammenheng med denne deltesten. Det er utarbeidet forskningsspørsmål for å kunne belyse dette i sammenheng med kartlegging ved hjelp av 'Likheter 2':

- Er det forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte barn og kontrollgruppen i resultatene for 'Likheter 2'?
- Hvilke sammenhenger er det mellom aspekter ved ordforrådet og resultater for 'Likheter 2' for prosjektutvalget?
- Hvilke sammenhenger finnes det mellom resultatene for 'Likheter 2' og resultater på andre ordforrådstester?

3 Metodisk tilnærming

Forskningsmetode er verktøyet man bruker for å forsøke å finne svaret på en problemstilling. Dette kapitlet er en beskrivelse av design, utvalg, fremgangsmåte for datainnsamling og metodisk tilnærming. Videre inneholder kapitlet teori og refleksjon rundt aktuelle momenter ved validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsprosjektet er et deskriptivt, ikke-eksperimentelt design. Det innebærer at denne undersøkelsen gir et bilde av hvordan ting er, uten bruk av intervensjon eller manipulering av variabler. Deskriptive studier kan også kalles kartleggingsstudier fordi målet er å kartlegge eller beskrive forholdene på et gitt tidspunkt (Gall et al., 2007; Kleven, 2002c). Studien har en kvantitativ metodisk tilnærming til data, hvor resultater fra ordforrådstester utgjør datamaterialet.

3.2 Prosjektutvalget

Utvalget i prosjektet er utenlandsadopterte barn og kontrollbarn, født i 2001 og 2002. De utenlandsadopterte barna er adoptert fra Sør-Amerika, Asia og Afrika (Rygvoid, 2012). Utvalget i prosjektet er selvselektert. Det vil si at foreldrene til de utenlandsadopterte barna selv har meldt sin interesse for prosjektet. Barna er kartlagt språklig i 4-års alder, 2. klasse og 8. klasse med en rekke språklige tester. Barna i kontrollgruppen er matchet med det utenlandsadopterte utvalget ved hjelp av matchingkriterier. Det opprinnelige utvalget bestod av to kontrollbarn per utenlandsadopterte barn. Ved prosjektets start da barna var 4 år, ble følgende utvalgskriterier benyttet:

Utvalgskriterier for utenlandsadopterte barn:

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

Matchingkriterier for kontrollbarn:

- Samme kjønn som utenlandsadoptert barn
- Alder så nærme utenlandsadopterte barn som mulig

- Norsk som morsmål
- Ingen rapportering om hørsel-og språkvansker ved første testtidspunkt (Rygvoid, 2012)

Utvalget da barna var 4 år, var 40 utenlandsadopterte barn og 79 kontrollbarn. Etter første kartlegging, ble to av de utenlandsadopterte barna ekskludert fra prosjektet på grunn av språkvansker for det ene barnet, og kort botid i Norge for det andre barnet (6 måneder). Utvalget var derfor på 117 barn, 38 adopterte og 79 kontrollbarn. Da barna gikk i 2.klasse var utvalget, på grunn av noe frafall, på 37 adopterte og 71 kontrollbarn (Rygvoid, 2012).

Tabell 3.1. Fordelingen i prosjektutvalget for 8.klasse

Prosjektutvalget (N=79)			
		Jenter	Gutter
Adoptert	34	25	9
Ikke-adoptert	45	31	14

Utvalget er nå på 79 ungdommer i 8. klasse, 34 utenlandsadopterte og 45 kontrollbarn. Fordelingen mellom kjønn er 56 jenter og 23 gutter, altså en klar overvekt av jenter. Aldersspennet er fra 155 måneder til 173 måneder. Gjennomsnittlig alder for testtidspunkt er 163 måneder, som tilsvarer 13;6 år.

3.3 Datainnsamling

Over halvparten (52 elever) av elevene ble født i 2001 og gikk i 8. klasse i fjor. Datamaterialet for disse elevene ble samlet inn i fjor. Kartleggingen av de resterende 27 ungdommene som ble født i 2002, ble utført av to medstudenter, prosjektleder Anne-Lise Rygvold og meg selv våren 2016. I forkant av datainnsamlingen gjennomgikk vi de ulike testene og gjorde klart kartleggingsmaterialet, samt fordelte ansvar for informanter. Vi fikk opplæring i testinstruksjoner og skåringsinstruksjoner.

Prosjektleder Anne-Lise Rygvold har vært i kontakt med barnas foreldre flere ganger tidligere da prosjektet er en longitudinell studie. Hun tok selv kontakt med foreldrene og rektorene for foreldresamtykke og tillatelse fra rektor. Studentene tok kontakt med de aktuelle informantenes kontaktlærere for å avtale tid og sted. Kartleggingen foregikk på møterom eller i tomme klasserom, i og etter skoletid etter avtale med lærere og foreldre.

Datamaterialet, som ligger til grunn for prosjektet, er fjorårets innsamlede data og data som ble samlet inn våren 2016. Dataprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) er benyttet for registrering av data etter gjennomført testing.

3.4 Måleinstrumenter

I studien ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år” er en rekke språktester benyttet for å kartlegge utvalgets språkferdigheter, inkludert flere leseprøver. På bakgrunn av prosjektets problemstilling, er et utvalg av disse språktestene benyttet. De språklige testene som er inkludert i mitt prosjekt er:

- Clinical Evaluation of Language Fundamentals, 4th. Edition (CELF-4); Likheter 2 (Semel, Wiig, & Secord, 2003).
- Språk 6-16, Begreper (Ottem & Frost, 2005).
- WISC- III; Ordforståelse (Wechsler, 1999).
- British Picture Vocabulary Scale II (BPVS, 2nd edition) (Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1997).

Tabell 3.2 viser måleinstrumentene og variablene som er benyttet i prosjektet, med etterfølgende beskrivelse av ordforrådstestene.

Tabell 3.2. Oversikt over aktuelle tester og variabler

<i>Språktest</i>	<i>Variabel</i>
Semantiske relasjoner reseptivt	’Likheter 2, reseptivt’
Semantiske relasjoner ekspressivt	’Likheter 2, ekspressivt’
Semantiske relasjoner	’Likheter 2, totalt’
Ordforråd - dybde	WISC-III; Ordforståelse, Språk 6-16; Begreper
Ordforråd - bredde	BPVS-II

Språk 6-16; Begreper. Dette er en språktest fra screeningdelen av Språk 6-16 utarbeidet av Ottem og Frost (2005) for barn og unge mellom 6 og 16 år. Formålet er å undersøke elevenes begrepsforståelse gjennom to deltester; Motsetninger og Ordforklaringer. I deltesten Motsetninger skal elevene finne det motsatte ordet av det testleder sier. I Ordforklaringer skal

elevene forklare ord tilnærmet definisjoner som finnes i vanlige ordbøker. I dette prosjektet brukes utgaven fra 2005. I utgaven fra 2010 informeres det om at Motsetninger er den deltesten som er mest sentral for begrepsforståelse og som har høyest reliabilitet (Ottem & Frost, 2010).

WISC-III; Ordforståelse. Wescheler Intelligence Scale for Children er en av de mest brukte evneprøvene internasjonalt. Det er et standardisert kartleggingsmateriale som skal måle barns kognitive fungering i alderen 6-16 år. I dette prosjektet benyttes den tredje utgaven av testbatteriet. Ordforståelse er en verbal test som inngår i testens verbale forståelsesindeks. I testen skal barnet definere ulike ord som presenteres muntlig. Presise forklaringer gir høyeste skåre (2 poeng), riktige forklaringer gir 1 poeng og gale svar gir 0 poeng, slik at nøyaktige definisjoner gir flere poeng (Weschler, 1999).

BPVS-II. British Picture Vocabulary Scale er en reseptiv, breddeordforrådstest. Den er standardisert for norske forhold for aldersgruppen 3;0-16;1 år. Den brukes både i klinisk- og forskningssammenheng. Den undersøker bredden av ord barn forstår, men ikke ”dybden” av forståelsen eller hvor mange ord barna aktivt bruker (Lyster, Horn & Rygvold, 2010). Testleder sier et ord, og barnet skal peke på et av fire bilder som representerer ordets mening. Testen består av 12 sett med 12 bilder i hvert sett, det vil si totalt 144 oppgaver.

Normering gir muligheter til å sammenligne prosjektutvalget med standardiserte normer i populasjonen (Kleven 2002a). BPVS-II og Språk 6-16 er normert for norske forhold. WISC-III er normert for svenske forhold og CELF-4 er normert for skandinaviske forhold. I tidligere skandinaviske samarbeidsprosjekter (av for eksempel WAIS-IV og Vineland-II) er det ikke funnet signifikante forskjeller for testresultater mellom skandinaviske land. I forbindelse med normeringen og standardiseringen av CELF-4 ble oppgaver som viste sprikende resultater avhengig av land, ekskludert fra kartleggingsverktøyet slik at felles normer kan brukes (Semel, Wiig & Secord, 2006; norsk utgave, 2013). En sammenligning av prosjektutvalget og normeringsutvalgenes prestasjoner presenteres i neste kapitel.

3.5 Validitet og reliabilitet

Forskning har som mål å undersøke og finne fram til svar på ulike problemstillinger.

Svarenes gyldighet avhenger av at undersøkelsen er både valid og pålitelig. Validitet betegner grad av slutningenes gyldighet, mens reliabilitet dreier seg om dataenes pålitelighet (Befring, 2007; Gall et al., 2007). Det er viktig å understreke at man ikke kan oppnå absolutt validitet eller reliabilitet, men at det handler om grader av dette (Kleven, 2002a; Lund, 2002a).

Validitet og reliabilitet henger sammen ved at dårlig test- og målingsreliabilitet reduserer validiteten (Kleven, 2002a; Lund, 2002a). Forholdet mellom validitet og reliabilitet er derfor slik at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet, men ikke motsatt (Martinussen et al., 2010).

Validitet vil også avhenge av det empiriske grunnlaget for undersøkelsen. Dette gjelder både de ulike testenes reliabilitet, og forskerens egne antakelser og selektering av teori og empiri i arbeidet med forskningsprosjektet. Å være bevisst egne antagelser og forkunnskap er derfor svært viktig for å kunne skape et godt utgangspunkt for forskning. Cook og Campbells validitetssystem egner seg som referanseramme til validitet i kvantitative undersøkelser, selv om det er utarbeidet i forbindelse med forskning med kausale slutninger (Lund, 2002a). Validitetssystemet består av fire validitetsaspekt; statistisk validitet, ytre- og indre validitet, samt begrepsvaliditet.

I dette forskningsprosjektet er særlig to validitetsaspekter sentrale: Begrepsvaliditet, fordi prosjektets gyldighet har sammenheng med hvorvidt språktestene måler det de er ment å måle, og statistisk validitet, da besvarelsen på problemstillingen vil belyses ved hjelp av statistiske sammenhenger. I tillegg vil ytre validitet inkluderes for å si noe om generaliseringsbarhet av undersøkelsen. Testvaliditet er også aktuelt fordi undersøkelsen baseres på resultater på ordforrådstester. Reliabilitet vil drøftes i slutten av kapittelet. De ulike språktestenes reliabilitet presenteres også. Aktuelle etiske hensyn for prosjektet drøftes avslutningsvis.

3.5.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet regnes som den mest grunnleggende formen for validitet (Nilsen, 2013). Det handler om i hvilke grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert og slik det operasjonaliseres (Lund, 2002a). Dette gjelder særlig begrepsoperasjonalisering og om begrepene er representative indikatorer for det som måles (Kleven, 2002a). I prosjektet operasjonaliseres det som skal undersøkes ved hjelp av resultater på deltesten 'Likheter 2' og andre ordforrådtester. Graden av samsvar mellom det måleinstrumentene måler og begrepene, 'semantiske relasjoner' og 'ordforråd', står derfor sentralt. Spørsmålet er om måleinstrumentene inkluderer mål av elementer som ikke er relevant for undersøkelsen, eller ikke favner alt det begrepet omfatter. Hvis kartleggingsverktøyene måler andre begrep eller elementer, vil begrepsvaliditeten svekkes. Det er av avgjørende betydning hvorvidt disse språktestene måler det de er ment å måle. Språkkartleggingsverktøyene i undersøkelsen er benyttet i flere forskningsprosjekter tidligere. De er også standardisert og normert. Dette styrker sannsynligheten for at de er målbare instrumenter for begrepene. Det er likevel en mulighet at måleinstrumentene måler elementer som ikke er en del av det teoretiske konstruktet.

Semantiske relasjoner er et teoretisk dannet konstrukt som egentlig ikke lar seg måle. Konstruktet har sammenheng med en lingvistisk forståelse av at ord assosieres og ordforrådet struktureres på bakgrunn av semantikk, ords betydning. Semantiske relasjoner er derfor et komplekst begrep og inkluderer ulike former for språklige prosesser. Dette skaper utfordringer for operasjonalisering av begrepet "semantiske relasjoner". Å kartlegge semantiske relasjoner, gjennom innsikt i hvordan elevene kombinerer to begreper og hvordan de forklarer relasjonen mellom dem, kan likevel gi en indikasjon på hvordan de forstår og forklarer semantiske relasjoner. Dette kan kartlegges ved hjelp av 'Likheter 2'. Indikasjonen for ferdigheter tilknyttet semantiske relasjoner kan derfor antas å være det som måles gjennom 'Likheter 2'.

Trusler mot begrepsvaliditeten kan også være systematiske målingsfeil som oppstår i testsituasjonen for hver enkelte elever. Systematiske målefeil er gjentakende og påvirker på samme måte hver gang. Noen elever er mer komfortable med å snakke med fremmede enn andre. Disse elevene vil kunne få sterkere resultater enn elever som synes det å bli testet eller å snakke med fremmede, er mer ubehagelig. Elever som ikke tør å snakke så mye, men

egentlig kan mer, vil kunne få svakere resultater på deltesten. Dette kan true begrepsvaliditeten fordi enkelte elevers språkferdigheter ikke kommer fram på grunn av selve testsituasjonen. Tilfeldige målefeil kan også true begrepsvaliditeten. Disse oppfører seg tilfeldig og er vanskelig å kontrollere for, som for eksempel barnets dagsform under testingen (Kleven, 2002a).

Begrepsoperasjonalisering av hverdagsord og akademiske ord er også sentralt i prosjektet. Dette er gjort på bakgrunn av teori presentert i forrige kapittel. Hverdagsord og akademiske ord er også teoretiske konstrukt og analysen vil derfor være preget av min egen forståelse av disse begrepene. For å kvalitetssikre min tolkning av ordene, har to fagpersoner (en stipendiat i Child Language & Learning-gruppen ved UiO og en professor i lingvistikk) fått definisjonen av hva som legges i at ordene er akademiske eller hverdagsord. De har kategorisert ordene ut ifra gitte definisjoner, og kommet fram til samme konklusjon.

3.5.2 Statistisk validitet

God statistisk validitet betyr at de statistiske slutningene, eller tendensen, er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002a). Statistisk validitet betegner graden av sikkerhet for de statistiske slutningene, og i hvilken grad sammenhengen man har funnet i undersøkelsen representerer noe systematisk, det vil si ikke resultat av tilfeldigheter. I dette forskningsprosjektet er statistikk benyttet for å undersøke sammenhenger mellom skårer på ulike ordforrådstester, og dette gir mulighet for feilslutninger. Grunnen til dette er at når analysen er signifikant, åpner det seg muligheter for såkalte "type I" og "type II"-feil. "Type I"-feil er å forkaste en sann null-hypotese, mens "type II"-feil er å opprettholde en falsk null-hypotese (Lund, 2002a). Det vil være en type-II feil som er mest aktuell i denne sammenheng. Et eksempel på en slik feil, er å beholde en falsk null-hypotese om at det ikke er forskjell mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen, mens det egentlig er det. I samfunnsvitenskapelig sammenheng, er ofte $<.05$ gjeldene. Det betyr at null-hypoteser forkastes med 5% sjanse for feil (Gall et al, 2007). Lav statistisk styrke og små utvalg kan føre til type-II feil (Lund, 2002a). Signifikans oppstår også oftere for større utvalg enn for små. Da effektstørrelser er relativt uavhengig av utvalgets størrelse, inkluderes effektstørrelsen Cohens d for å bidra til å kunne vurdere eventuelle forskjeller (Christophersen, 2002).

Sammenhengen mellom skåren på 'Likheter 2' og andre ordforrådstester er fokus i undersøkelsen. Korrelasjon, ofte uttrykt gjennom Pearsons korrelasjonskoeffisient (r), er et uttrykk for retning og størrelse på forholdet mellom to (eller flere) variabler som varierer mellom -1 til 1 (Befring, 2007; Gall et al., 2007). En korrelasjon i ikke-eksperimentelle studier viser sammenhengen mellom variabler, men ikke retning. Dette betyr at flere variabler kan være med på å påvirke korrelasjonen, men disse kan det ikke kontrolleres for. Andre variabler kan være andre språklige eller kognitive ferdigheter, sosial læring eller ulikt opplæringsfokus i skolen. En bevissthet omkring disse momentene er derfor sentralt for undersøkelsen, samt at tolkningen av korrelasjoner baseres på teori (Kleven, 2002c). I samfunnsvitenskapelig forskning, er en korrelasjon på .30 ansett som relativt sterk. Bakgrunnen for dette er at denne type forskning ofte baseres på små utvalg, og det finnes mange mulige sammenhenger mellom variablene (de Vaus, 2014). I forskning hvor atferd og personlige karakteristikk vil kunne påvirke skårene, kan det sjeldent forventes korrelasjonskoeffisienter høyere enn .20-.40 (Gall et al., 2007). I denne undersøkelsen er imidlertid alle variabler av språklig art og forventes derfor å samvariere i en viss grad.

3.5.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvorvidt resultatene for utvalget kan generaliseres til alle medlemmene av den gjeldende populasjonen. Det omfatter også om slutningene kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner (Kleven, 2002a; Lund, 2002b). I prosjektet vil populasjonen være andre 13-åringer i Norge. Utvalget i prosjektet er valgt på bakgrunn av utvalgsriterier, og kontrollbarna er valgt utfra matchingriterier med de utenlandsadopterte barna, slik at utvalget representerer en selektert gruppe. Utvalget er også selvselektert for den utenlandsadopterte gruppen fordi foreldre selv har meldt interesse for prosjektet. Det finnes ikke data om foreldrenes begrunnelse for deltakelse. Det kan derfor være fellestrekk for dette utvalget som ikke deles av populasjonen 13-åringer i Norge.

Utvalget er i utgangspunktet valgt for å kunne si noe om utenlandsadopterte sammenlignet med norskfødte 13-åringer. Slik det kommer fram i analysen, er det ingen signifikante forskjeller mellom disse to gruppene. Prosjektet baserer seg derfor på et utvalg 13-åringer hvorav omtrent en tredjedel er adopterte. Utvalget gir likevel et godt utgangspunkt for å kunne si noe om språklige trekk hos 13-åringer. For å sikre den ytre validiteten, er utvalgets resultater sammenlignet med normeringsutvalg for de aktuelle ordforrådstestene (vist i tabell

4.7 og 4.8). Dette bidrar til å kunne undersøke en mulig generalisering når det gjelder gjennomsnittsverdier, korrelasjonsverdier, effektverdier og lignende (Lund, 2002b). Normeringen av disse testene bidrar derfor til å sikre den ytre validiteten i undersøkelsen.

3.5.4 Testvaliditet

Testvaliditet angår hvorvidt testens slutninger er valide. I følge 'Standards for Educational and Psychological Testing', er en tests validitet "... the degree to which evidence and theory support the interpretation of test scores entailed by proposed uses of tests" (American Educational Research Association, 2014, s.11). Testvaliditet gjelder ikke hvorvidt en test i seg selv er valid eller ikke, men hvorvidt tolkning av testen er det. Først og fremst er språktestene som benyttes i undersøkelsen, både standardisert og normert. Resultatene er derfor både objektive, baseres seg på standardiserte prosedyrer for administrering og skåring samt inkluderer standarder for tolkning (Gall et al., 2007). Validiteten avhenger derfor både av at kartleggingsverktøyet administreres korrekt og at resultatene tolkes på riktig måte. Trusler mot testvaliditet kan i dette prosjektet derfor reduseres ved hjelp av standardiserte prosedyrer for tolkning, og at disse følges i tolkning og registrering av skårer. Tolking av testskårene, er drøftet videre i avsnitt om reliabilitet.

3.5.5 Reliabilitet

God reliabilitet er avhengig av om data er lite påvirket av tilfeldige målefeil. Tilfeldige målefeil kan oppstå ved at gjennomføring av kartleggingen ikke utføres på riktig måte, eller om resultatene skåres galt, eller feiltolkes. I en undersøkelse som dette, hvor resultater på ordforrådstester utgjør datamaterialet, er reliabiliteten for de ulike testene viktig. Dårlig reliabilitet vil også svekke begrepsvaliditeten fordi tester med lav reliabilitet ikke vil kunne gi valid måling av aktuelle variabler (Kleven, 2002a). Testreliabilitet favner graden av målefeil som er tilstede i en test. Dette representeres ofte av en reliabilitetskoeffisient, hvor Cronbach's alpha koeffisient er en av de mest kjente. Denne koeffisienten varierer mellom .0 og 1, hvor jo nærmere 1 jo bedre, og Cronbach's alpha bør være over .7. Cronbach's alpha er sensitiv for få item i skalaer (Pallant, 2013). Standardiserte tester kan oppnå reliabilitet på opp mot .90, som er svært høyt (Gall et al., 2007). I prosjektet brukes tester med høy reliabilitet, med alpha .85-.90 (se tabell 3.3), noe som reduserer trusler mot reliabilitet.

Tabell 3.3. Oversikt over reliabilitet for deltestene presentert i språkkartleggingsmanualene

<i>Test</i>	<i>Normert</i>	<i>Aldersgruppe</i>	<i>Cronbach's alpha</i>
CELF-4; 'Likheter 2; totalt'	Skandinaviske normer	12;00-12;11	.85
BPVS-II	Norske normer	13;00-13;11	.87
Språk 6-16; Begreper*	Norske normer	6-16 år	.89
WISC-III; Ordforståelse	Svenske normer	13;00-13;11	.90

*I Språk 6-16 manualen fra 2005, er reliabilitetskoeffisient for hele aldersspennet oppgitt

En test er perfekt reliabel hvis en person skårer likt på en test på to ulike målingstidspunkt (Kleven, 2002b). Dette vil imidlertid ikke være mulig for de aktuelle ordforrådstestene. Grunnen til dette er at det ikke vil være mulig å gjenta akkurat samme testsituasjon for hver enkelt elev, fordi den påvirkes blant annet av rom, tid, sted og dagsform. Videre vil det kunne forekomme en viss form for læringseffekt hos barnet i møte med testen. En retest vil derfor også være påvirket av hvor mye eleven lærte fra forrige testing (Nilsen, 2013). Prosjektutvalget er 13-åringer i modning og utvikling, noe som kan påvirke en retest på et senere tidspunkt fordi testene favner språklige aspekt som kontinuerlig utvikles (Clark, 2009). En gjentakelse av disse testene for det samme utvalget på et annet tidspunkt, vil derfor ikke gi eksakt samme resultat. Dette handler imidlertid ikke om testenes reliabilitet eller stabilitet, men om reelle forandringer hos personene som er testet (Kleven, 2002b).

Interreliabilitet

En annen faktor som kan påvirke reliabiliteten, er registrering av datamaterialet (Gall et al., 2007). I prosjektet er fem personer involvert som testledere. For å sikre best mulig reliabilitet, er det arrangert møter for å gjennomgå testinstruksjoner. De standardiserte testinstruksjonene for hver enkelt test ble fulgt under testing. Registrering av data er gjennomgått i fellesskap og det har vært åpen dialog for å oppklare eventuelle usikkerheter.

Tolkning av data for skåring, er også en faktor som kan redusere reliabiliteten (Gall et al., 2007). Testsituasjonene tatt opp på lydbånd for å sikre så nøyaktig tolkning av skåring som mulig. Tolkning og skåring av data ble gjennomført i fellesskap underveis i prosessen i den grad det var mulig. Videre ble retningslinjer for tolkning i de ulike testene fulgt for å redusere tolkningsforskjeller. Det er likevel ikke sikkert om reliabiliteten er noe svekket av tolkningsforskjeller.

Språkkartleggingen forutsetter interaksjon mellom testleder og informant. De fem testlederne har ulik personlighet og har hver sin måte å møte elevene sine på, noe som kan påvirke elevene. I tillegg til dette, kan testleders framtoning også variere ut ifra testleders egne dagsform. På denne måten kan det tenkes at elevene har fått noe ulik form for møte, og kan være noe påvirket av dette i testsituasjon. En rekke faktorer som dagsform og motivasjon kan også påvirke elevenes prestasjoner. Videre kan informasjonen elevene har fått i forkant, eller i begynnelsen, av testingen påvirke både motivasjonen og prestasjonene. Konsentrasjon er sentralt i flere av oppgavene. Rom og støynivå i tillegg til de overnevnte faktorene, kan alle påvirke elevens konsentrasjon og dermed også resultater.

3.6 Etiske hensyn

Personopplysninger om informantene er behandlet underveis i datainnsamlingen. Prosjektet er derfor meldepliktig, i følge Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Godkjenninger og tillatelser til prosjektet ble innhentet av Anne-Lise Rygvold fra Norges Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Rygvold). Jeg har selv fylt ut egen taushetserklæring. Ved fremstilling av datamaterialet er all data anonymisert, og sensitive opplysninger slik det presenteres i personvernloven (2000, §2-8) er ikke drøftet eller presentert i prosjektet. Informert og fritt samtykkeskjema fra foreldre er samlet inn fordi elevene er under 15 år. Elevene og foreldre har hatt mulighet til å trekke seg fra prosjektet om ønskelig uten tilbørlig press.

I forskning hvor to grupper er inkludert, er det fare for stigmatisering av én av gruppene. Utenlandsadopterte barn kan utgjøre en sårbar gruppe fordi dette er en liten gruppe som kan være godt synlig i samfunnet. I prosjektet er det ikke sentralt å vurdere de språklige forskjellene mellom de to grupper, men heller å undersøke språklige ferdigheter i et utvalg 8. klassinger. Etiske hensyn vil derfor gjelde generelt for barn og ungdom, som i alderen fram til 15 år, ansees som en sårbar gruppe i forskning.

I forskningssammenhenger, hvor barn er i sentrum, har de særlig rett på beskyttelse når de deltar i forskning (NESH, 2009). Ved testing må det også tas høyde for at mange elever kan bli nervøse og stresset i testsituasjon (Gall et al., 2007). Fordi jeg selv har være med på å teste elever, har jeg hatt et personlig ansvar for å sørge for en trygg og positiv testsituasjon for elevene. Det var særlig viktig å passe på at elevene ikke skulle føle press for å delta. De har

derfor fått beskjed om at testingen kan avsluttes eller at de kan trekke seg om de selv ønsker det.

Nytteverdien av prosjektet er å kunne gi informasjon om sammenhenger mellom ordforrådstester i kjente språkkartleggingsverktøy. Videre kan dette bidra til en dypere forståelse av generell kartlegging av språklige ferdigheter.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultater fra undersøkelsen for å danne et bakteppe for drøfting av problemstillingen ”Hvilke aspekter ved ordforrådet kartlegger Likheter 2, en deltest i CELF-4?” og forskningsspørsmålene.

Resultatene presenteres i tre deler. I den første delen vil jeg redegjøre for resultatene for ’Likheter 2’ for de to utvalgene (utenlandsadopterte elever og kontrollgruppen). I andre del vil jeg presentere ’Likheter 2’ og en kategorisering av enkeltoppgavene i Likheter 2.

Videre i del 4.2 presenteres diskrepanser mellom den reseptive og ekspressive delen samt resultatene i sammenheng med ords frekvens, ordklasser og ulike former for semantiske relasjoner. I siste del av kapitlet vil jeg presentere sammenhenger mellom ’Likheter 2’ og andre ordforrådstester gjennom korrelasjonsanalyser. Prosjektutvalgets resultater sammenlignet med normeringsutvalgene for ordforrådstestene, vil også presenteres.

4.1 De to utvalgene i prosjektet

Forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling 4-13 år” sikter på å sammenligne utenlandsadopterte barns språkutvikling med kontrollbarn. Å undersøke om det er store forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollbarn for ’Likheter 2’, er av betydning for mitt prosjekt. Signifikante forskjeller mellom de to gruppens resultater for ’Likheter 2’ vil tyde på at gruppene presterer ulikt på ordforrådstester som kartlegger semantiske relasjoner. Innledende vil derfor resultatene til gruppen utenlandsadopterte barn sammenlignes med kontrollgruppens resultater. De to utvalgenes resultater er undersøkt med *t*-test for uavhengig utvalg, både for ’Likheter 2; totalt, reseptivt og ekspressivt’.

Tabell 4.1. Resultater på Likheter 2, utenlandsadopterte og kontroll

<i>Språktest</i>	<i>Adoptert (N=34)</i>		<i>Kontroll (N=45)</i>		<i>Mean difference</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
’Likheter 2; totalt’	24.53	3.51	25.69	3.80	- 1.16	.381
’Likheter 2; reseptivt’	14.21	2.48	14.91	2.26	- .71	.798
’Likheter 2; ekspressivt’	10.12	1.99	10.76	2.18	- .64	.185

T-test for uavhengig utvalg viser at det ikke er signifikant forskjell for resultatene på ’Likheter 2’ for utenlandsadopterte ($N=34$, $M=24.53$, $SD=3.51$) og norskfødte elever ($N=45$, $M=25.69$, $SD= 3.80$; $t(79) = -1.387$, $p=.381$, to-halet test). Dette gjelder også for den

reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2'. For både gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen, er gjennomsnittet høyere for den reseptive delen enn den ekspressive. Forskjellen mellom de to utvalgene, ved hjelp av Cohens d , viser effektstørrelser mellom .30-.32. Disse ansees små. Det er derfor grunnlag for å beholde null-hypotesen; det ikke er forskjell mellom utenlandsadopterte barn og norskfødte barn på skåringen på 'Likheter 2'. I resten av analysene vil de to gruppene slås sammen og utgjøre et samlet utvalg. Det samlede utvalgets resultater vil ligge til grunn for de påfølgende analysene.

4.2 Analyse av 'Likheter 2'

Deltesten 'Likheter 2; totalt' består av summen av reseptiv og ekspressiv del. De to delene tapper ulike språkferdigheter. Det reseptive og ekspressive språket er to ulike aspekter ved språket, og det reseptive ordforrådet antas å være større enn den ekspressive gjennom et livsløp (Clark, 2009). I den reseptive delen kan elevenes minnekapasitet påvirke resultatet fordi elevene må huske fire ord. Testleder skal gjenta ordene hvis eleven ber om det, eller på en annen måte viser at han eller hun vil at oppgaven skal gjentas. Dette kan redusere kravet for minnekapasitet, men deltesten krever likevel at eleven har oversikt over fellestrekk og sammenhenger mellom ord.

I den ekspressive delen stilles det krav til relativt nøyaktige forklaringer, som kan påvirkes av flere ulike faktorer. Dette kan være verbale (om eleven er verbalt aktivt eller mer taus), personlighetstrekk, ferdigheter som er lært gjennom læring og motivasjon samt hvordan de ulike elevenes ordforråd er organisert gjennom både størrelse og ulike nettverk av semantiske relasjoner. Fokus i 'Likheter 2' er semantiske relasjoner, men på bakgrunn av de overnevnte faktorene antas de to deltestene å måle ulike språklige aspekter. En sammenligning av skårene på den reseptive og ekspressive delen i 'Likheter 2', gir informasjon om det er forskjell på resultater for de to delene av 'Likheter 2'.

Tabell 4.2. Råskårer for 'Likheter 2'

	Mean	SD	Min	Maks
Likheter; totalt	25.19	3.70	17	32
Likheter; reseptivt	14.61	2.37	9	18
Likheter; ekspressivt	10.48	2.11	6	16

Resultatene viser at prosjektutvalget har svakere resultater for den ekspressive delen enn for den reseptive delen. Standardavvikene viser også at spredningen i resultater er noe mindre for den ekspressive delen.

4.2.1 Korrelasjonsanalyse av de to delene i 'Likheter 2'

En korrelasjonsanalyse av reseptiv og ekspressiv del og totalskåren, viser i hvor stor grad delene i 'Likheter 2' samvarierer.

Tabell 4.3. Korrelasjoner mellom råskårene i de ulike delene av Likheter 2

	Likheter; reseptivt	Likheter; ekspressivt
Likheter; totalt	.808**	.822*
Likheter; reseptivt		.387*

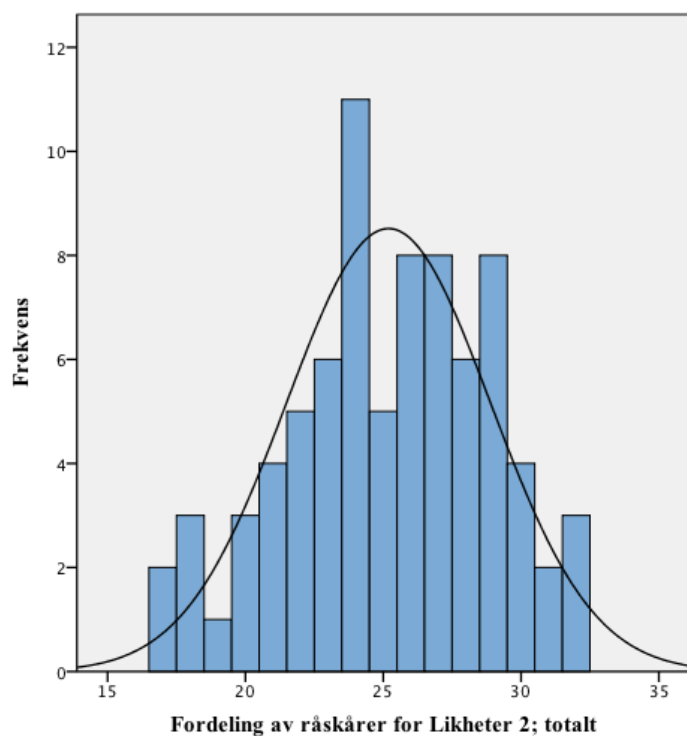
** Korrelasjonen er signifikant på .01-nivå.

* Korrelasjonen er signifikant på .05-nivå.

Tabell 4.3 viser at det er en tydelig korrelasjon mellom den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2'. Korrelasjonen er markant lavere enn for delenes korrelasjoner med 'Likheter 2; totalt'. Dette kan indikere at den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2' måler ulike trekk ved språket.

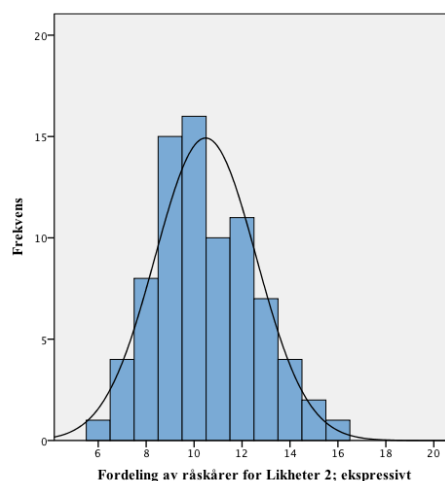
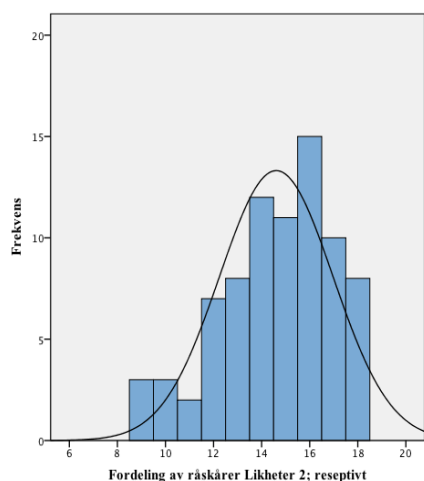
4.2.2 Fordeling av råskårer for de to delene i 'Likheter 2'

For å illustrere fordelingen av råskårer på reseptiv og ekspressiv del av 'Likheter 2', presenteres resultatene i histogrammer, som gir en oversikt over variasjonene i skårer. Ved en normalfordeling vil skårene utgjøre en klokkeformet og symmetrisk fordeling hvor høyeste skårer vises i midten og reduseres gradvis ut mot sidene. Histogrammene kan dermed brukes for å sammenligne skårene på den aktuelle testen med en normalfordeling. Figur 4.1, 4.2 og 4.3 illustrerer fordelingen av skårer for delene i 'Likheter 2'.



Figur 4.1. Fordelingen av skårer for Likheter 2; totalt.

Figur 4.1 viser en ujevn kurve og tyder på en variert mestring av deltesten i utvalget. Det er ingen tydelig samling av skårer rundt gjennomsnitt, slik det vil være i en mer normalfordelt kurve. Fordelingen er noe venstreskjev. Det tyder på at det er flere sterke totalskårer enn svake totalskårer. For å undersøke om det er forskjell på fordeling av råskårer for den reseptive og ekspressive delen, presenteres disse fordelingene i figur 4.2 og 4.3.



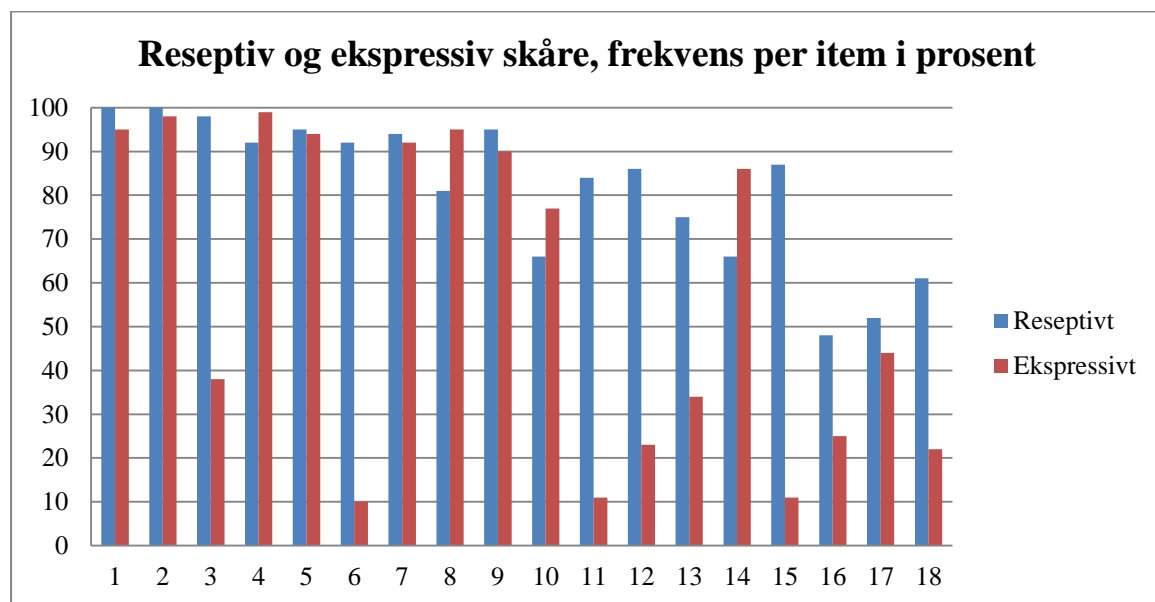
Figur 4.2. og 4.3. Fordelingen av råskårer for Likheter 2; reseptivt og ekspressivt

Fordelingen for skårer for den reseptive delen av 'Likheter 2', viser en noe venstreskjev

kurve, som viser at dette er en noe lett oppgave da flere skårer sterkt enn svakt. Den ekspressive delen av 'Likheter 2' er derimot høyreskjev, som viser at flere elever skårer svakere på denne delen av testen. Dette viser at den ekspressive delen er vanskeligere enn den reseptive. I histogrammene er det altså flere sterke skårer for den reseptive delen enn den ekspressive. På bakgrunn av t-testen (se tabell 4.1), forventes en slik skårefordeling. Forskjellen på reseptiv og ekspressiv gjennomsnittsskåre på respektive deltest, er 4.13 poeng.

4.2.3 Diskrepanser

Gjennomsnitt, standardavvik og fordelingen av råskårene i de to delene av 'Likheter 2' viser at det er store forskjeller i resultater mellom den reseptive og ekspressive delen. For å konkretisere forskjellene, presenteres en frekvensoversikt over skårene på hver enkelt oppgave. Hensikten med dette er å identifisere hvilke enkeltoppgaver som viser en tydelig diskrepans mellom den reseptive og ekspressive delen.



Figur 4.4. Fordelingen av skårer for Likheter 2; reseptivt og ekspressivt i prosent.

I normeringsarbeidet for CELF-4 ble hver deltest analysert slik at det skal være en progresjon i vanskelighetsgrad, og for at tak- og gulveffekt skal kunne vurderes (Semel, Wiig & Secord, 2006, norsk utgave, 2013). Figur 4.4 viser at færre elever mestrer de reseptive oppgavene utover i testen. En slik tendens er forventet med bakgrunn i informasjon fra normeringsarbeidet. Den jevntstigende vanskegraden fra midten av testen, forstyrres ved at en stor andel elever mestrer deloppgavene 10 (66%), 11 (84%), 12 (86%) og 15 (87%). Det er

forventet svakere resultater på disse oppgavene fordi de befinner seg sent i testen. Den siste oppgaven (oppgave 18), som antas å skulle være den vanskeligste, er det flere elever som mestrer (61%) sammenlignet med oppgaver tidligere i testen.

Prosentandelen av oppgaver som mestres er gjennomgående mer ujevn i den ekspressive delen enn i den reseptive delen. Tidlig i deltesten forekommer oppgaver få av elever mestrer. Det er særlig noen oppgaver som forstyrrer den forventede stigende vanskegraden. Dette gjelder oppgave 3 og oppgave 6 som mestres av få elever. Fra og med oppgave 11 er det en tydelig reduksjon av antall elever som mestrer oppgavene. Oppgave 14 er imidlertid et unntak. Den mestres av relativt mange elever (86%) og den ekspressive delen mestres av flere elever enn den reseptive delen (66%). Oppgave 8 og 10 viser noe lignende tendenser, men ikke like tydelig. Denne diskrepansen kan skyldes testinstruksjonene. I oppgaver hvor elever ikke mestrer den reseptive delen, bidrar testleder til at eleven kan få poeng for den ekspressive delen ved å si ”hvis jeg sier at flue og bie hører sammen, hvorfor gjør de det?”. Deloppgave 14 viser derfor at elevene kjenner overbegrepet eller kategorien (’insekter’) for ’bie’ og ’flue’, selv om de ikke mestrer den reseptive delen. Disse oppgavene er eksempler på oppgaver hvor den ekspressive delen mestres, men ikke den reseptive.

Oppsummert er det en noe mer jevntstigende vanskegrad på den reseptive delen av ’Likheter 2’ enn den ekspressive delen. Det er likevel en økt vanskegrad på de tre siste oppgavene, både for den reseptive og ekspressive delen. Her mestrer mellom 22-61% av elevene oppgavene. Generelt ser det ut til at den ekspressive delen av oppgaven er mer utfordrende enn den reseptive delen. For en økt forståelse av resultatene, analyseres enkeltoppgavene nærmere.

4.2.4 Kategorisering av oppgavene i ’Likheter 2’

Jeg har gjennomført en kategorisering av alle oppgavene i testen gjennom ulike kvaliteter ved ordene i deltesten (som vist i tabell 4.4). Dette er gjort gjennom å kategorisere ordparene i den reseptive delen av ’Likheter 2’ som hverdagsord eller akademiske ord. Dette har sammenheng med ordenes frekvens fordi bruksfrekvensen av akademiske ord er lavere enn for hverdagsord (Hylland & Polly, 2007; Vermeer, 2001). Definisjoner som ligger til grunn for kategoriseringen er presentert i teorikapittelet (se avsnitt 2.5.5). Kategoriseringen av ord for den reseptive delen, viser at 11 av ordparene er hverdagsord, mens syv av ordene er akademiske ord. Videre har jeg undersøkt hvilke ordklasser ordene i oppgavene består av. I

ni av oppgavene består ordene som hører sammen av substantiv, i syv av ordparene er ordene adjektiv, mens det i to av oppgavene er ordpar som består av verb. Distraktorordenes ordklasser presenteres også.

Med utgangspunkt i manualen for 'Likheter 2' har jeg også kategorisert forklaringene i den ekspressive delen etter hvilke forklaring som gir poeng. I den ekspressive delen veksles det mellom hvilke forklaring elevene skal gi på bakgrunn av hvorfor de to ordene hører sammen. Dette gjelder hvorvidt elevene skal gi en mer detaljert forklaring av hva som er felles for de to ordene eller kun si overbegrepet til de to ordene. Jeg har kalt dette for henholdsvis sideordnede forklaringer og overordnede forklaringer. Et eksempel på en sideordnet forklaring er oppgave 1, hvor 'pute' og 'laken' hører sammen fordi "det brukes i sengen/når man sover". I ni av oppgavene er det slike sideordnede forklaringer som gir poeng. Et eksempel på overordnet forklaring er oppgave 8, hvor 'blå' og 'rød' hører sammen fordi begge er 'farger'. I fem av oppgavene er det kun overbegrep som gir poeng. I fire av oppgavene gis det imidlertid poeng for både side- og overordnede forklaringer. Et eksempel er oppgave 5, hvor 'minutt' og 'time' hører sammen fordi de a) "(måler) tid", eller b) "minutt er en del av en time".

Tabell 4.4. Kategorisering av ord og relasjoner i 'Likheter 2'.

	Ordpar	Ordklasse		Forklaring	Reseptivt	Ekspressivt
1	Pute og laken	Substantiv	H	Sideordnet	100	95
2	Skole og lærer	Substantiv	H	Sideordnet	100	98
3	Katastrofe og ulykke	Substantiv, hvorav et distraktorord er adjektiv	A	Sideordnet	98	38
4	Vindu og glass	Substantiv	H	Sideordnet	92	99
5	Minutt og time	Substantiv	H	Poeng for både side og overordnet	95	94
6	Bord og stol	Substantiv	H	Overordnet	92	10
7	Gulv og teppe	Substantiv	H	Sideordnet	94	92
8	Blå og rød	Adjektiv, hvorav begge distraktorordene er substantiv	H	Overordnet	81	95
9	Høre og lukte	Adjektiv, hvorav begge distraktorordene er verb	H	Overordnet	95	90
10	Sur og glad	Adjektiv, hvorav begge distraktorordene er substantiv	H	Poeng for både side og overordnet	66	77
11	Tomt og fullt	Adjektiv	H	Poeng for både side og overordnet	84	11
12	Virkelig og ekte	Adjektiv, hvorav et av distraktorordene er substantiv	A	Sideordnet	86	23
13	Overtale og tvinge	Verb, hvorav et av distraktorordene er substantiv	A	Sideordnet	75	34
14	Flue og bie	Substantiv	H	Overordnet	66	86
15	Sammensatt og kombinert	Adjektiv	A	Sideordnet	87	11
16	Oversvømmelse og tørke	Substantiv	A	Poeng for både side og overordnet	48	25
17	Lengde og vekt	Adjektiv, hvorav et av distraktorordene er substantiv	A	Overordnet	52	44
18	Varig og midlertidig	Adjektiv	A	Sideordnet	61	22

Tabell 4.4 viser kategoriseringen av hver enkelt oppgave. Ordene er kategorisert i hverdagsord (H) eller akademiske ord (A), og i hvilke ordklasse ordparene består av. Hvilke type forklaring som gir poeng i den ekspressive delen, er også inkludert i tabellen. De to kolonnene til høyre viser hvor stor prosentandel som mestrer enkeltoppgaver på henholdsvis reseptive og ekspressiv del av 'Likheter 2'.

Diskrepanser mellom reseptiv og ekspressiv del

I enkelte av deloppgavene er det er en svært tydelig diskrepans mellom den reseptive og ekspressive delen. Dette gjelder særlig oppgave 6, 11 og 15, hvor den reseptive delen mestres av flere elever (92-84%) enn den ekspressive (10-11%). Oppgave 6 består av substantiv,

hverdagsord og forklaringen skal være overordnet. Både oppgave 11 og 15 består av adjektiv og har en sideordnet forklaring, men oppgave 11 består av hverdagsord og oppgave 15 består av akademiske ord. Det er dermed ikke tydelig hvilke fellestrekk som bidrar til den store diskrepansen.

Hverdagsord og sideordnet forklaring

Oppgave 1, 2, 4 og 7 består av hverdagsord og forklaringene sideordnet. Dette er oppgaver de fleste elevene ser ut til å mestre, både for den reseptive (92-100%) og ekspressive delen (92-98%).

Hverdagsord hvor både side- og overordnet forklaring gir poeng

I oppgave 5, 10 og 11 er ordene hverdagsord og forklaringen kan være både sideordnet og overordnet. I oppgave 5 mestres den reseptive og ekspressive delen av de fleste elever. Både oppgave 10 og 11 mestres av noe færre elever. Disse to deloppgavene forekommer noe sent i testen, men spørsmålet er hvorfor disse oppgavene mestres av færre enn oppgave 5. Ordene i disse to oppgavene er adjektiv. Dette er ikke første gang adjektiv forekommer i testen, men det kan tenkes at tidligere adjektivpar i testen er mer konkrete hverdagsord fordi det er farger (blå og rød). På den andre siden er det i oppgave 10 (sur og glad, forklaring: følelser/humor, hvordan man føler seg) også relativt konkrete adjektiv som i forbindelse med språkutvikling antas å være ord barn tar i bruk tidlig. I oppgave 11 er det en tydelig diskrepans mellom den reseptive (84%) og den ekspressive (11%) delen. Her er ordparet 'tomt' og 'fullt' og relasjonen er både over- og sideordnet gjennom "forteller hvor mye det finnes av noe; mengde i/av noe. Dette antas å være noe en 13-åring kan fordi mengdebegrep, både i forbindelse med norskfaget men særlig matematikkfaget, er ord elever møter relativt tidlig.

Hverdagsord hvor overordnet forklaring gir poeng

I oppgave 6, 8, 9 og 14 er ordene hverdagsord og forklaringen skal være overordnet. Oppgave 6 skiller seg ut med en tydelig diskrepans mellom den reseptive (92%) og ekspressive delen (10%). Dette er det første tilfellet hvor kun en overordnet forklaring gir poeng. Diskrepansen tyder på at elevene forstår at ordparet er 'stol' og 'bord', men ikke grunnen til at disse passer sammen (fordi det er 'møbler'). Den andre deloppgaven som skiller seg ut, er oppgave 14. Her er det motsatt diskrepans ved at den ekspressive delen mestres av flere elever (86%) enn den reseptive (86%). Dette kan forklares av den tidligere nevnte testinstruksjonen, hvor testleder forteller hvilke ord som hører sammen, slik at den

ekspressive delen kan skåres. Det ser ut til at flere elever mestrer å forklare relasjonen mellom ordene.

Akademiske ord og sideordnet forklaring

I oppgave 3, 12, 13, 15 og 18 er ordene akademiske og forklaringen på likheter og sammenhengen mellom ordene er sideordnet. For alle disse fem oppgavene mestrer de fleste oppgavene av elevene på den reseptive delen (61-98%), mens færre mestrer den ekspressive delen (11-38%). Selv om elevene mestrer den reseptive delen, ser det ut til at å forklare relasjonen mellom ordene er utfordrende. Dette kan dette tyde på en noe grunnere forståelse av begrepene av akademisk karakter,

Akademiske ord og side- og overordnet forklaring

Det er kun en oppgave som består av akademiske ord og inkluderer både side- og overordnet forklaring (oppgave 16). Det er også kun en oppgave som består av akademiske ord og har overordnet forklaring (oppgave 17). Det er dermed vanskelig å sammenligne disse oppgavene, men begge oppgavene har en noe lav mestringsprosent, særlig for den ekspressive delen (25-22%). For den reseptive delen er prosentandelen fra 48-61%. Etter å ha undersøkt alle oppgavene som består av akademiske ord, er tendensen en mulig sammenheng mellom akademiske ord og lave skårer for den ekspressive delen. Det er en merkbart lavere prosentandel som mestrer å forklare relasjonen mellom de seks siste oppgavene kategorisert som akademiske ord (henholdsvis variasjoner på mellom 11-44%).

Hverdagsord og akademiske ord i den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2'

På bakgrunn av tydelige tendenser til at akademiske ord mestrer av færre elever enn hverdagsord, presenteres tabell 4.5 for å tydeliggjøre forskjellen

Tabell 4.5. Reseptivt og ekspressivt

	Hverdagsord	Akademiske ord
Reseptivt	100-66%	98-48%
Ekspressivt	98-10%	44-11%

Tabell 4.5 viser at det i den reseptive delen er en spredning blant elevene i hvorvidt de mestrer å finne hvilke hverdagsord som hører sammen. Spredningen er større for akademiske ord. Det er stor spredning i resultatene på den ekspressive delen når det gjelder hverdagsord.

Resultatene viser et spekter fra at nesten ingen mestrer enkelte av oppgavene bestående av hverdagsord, til nesten alle. Videre er det svake resultater for akademiske ord på for ekspressive delen og det er en tydelig tendens til at det generelt er mer utfordrende for elevene å forklare relasjonene mellom de akademiske ordene enn hverdagsordene.

4.3 'Likheter 2' og andre ordforrådstester

Formålet med 'Likheter 2' er å få innsikt i elevers ordforståelse og bruk av semantiske relasjoner. I tråd med teorigrunnlaget kan dette relateres til dybdeordforråd (Aukrust, 2005; Oullette, 2006; Stahl, 2005). Semantiske relasjoner er også et uttrykk for hvordan nettverk av ord er sammenkoblet. Som tidligere nevnt kan 'Likheter 2' tappe informasjon om flere språklige ferdigheter fordi resultatene på den reseptive og ekspressive delen også kan være et mål på språkforståelse og språkproduksjon. Analyse av sammenhenger mellom skårer på 'Likheter 2' og de andre ordforrådstestene vil bidra til økt innsikt i hvilke ferdigheter som kartlegges i 'Likheter 2'.

4.3.1 Resultater for ordforrådstestene

En oversikt over datamaterialet presenteres i en frekvenstabell med resultater for de aktuelle ordforrådstestene. 'Likheter 2; reseptivt og ekspressivt' er undersøkt hver for seg, i tillegg til totalskåren. Språk 6-16; Begreper består også av to ordforrådstester 'Motsetninger' og 'Ordkunnskap'. Disse er også undersøkt hver for seg. Dette er for å få mest mulig informasjon om sammenhengen mellom de ulike testene.

Tabell 4.6. Råskårer for språkkartleggingsmaterialet $N=79$

	Mean	SD	Min-Maks	Maksimalt mulig skåre
Likheter; totalt	25.19	3.70	17-32	36
Likheter; reseptivt	14.61	2.37	9-18	18
Likheter; ekspressivt	10.48	2.11	6-16	18
WISC-III; ordforståelse	33.77	5.58	22-45	60
Språk 6-16; ordkunnskap	7.87	1.56	0-11	12
Språk 6-16; motsetninger	10.59	2.14	4-14	14
BPVS-II	122.20	7.12	105-136	144

I tabell 4.6 presenteres råskårene for alle deltestene som inngår i mitt prosjekt. Her er gjennomsnitt, standardavvik og utvalgets laveste og høyeste skåre for hver test, presentert. Slik det fremkommer i tabellen, varierer gjennomsnitt, noe som også har sammenheng med antall oppgaver i hver test. Særlig gjelder dette for BPVS-II som har mange oppgaver sammenlignet med de andre testene. Gjennomsnittet for WISC-III; Ordforståelse er på tilnærmet halvparten av maksimalt mulig skåre. Diskrepansen for gjennomsnittet for 'Likheter 2' reseptivt og ekspressivt' er presentert tidligere i kapitlet. WISC-III; Ordforståelse og BPVS-II ser også ut til å ha størst spredning blant skårene.

4.3.2 Sammenlikning av prosjektutvalg og normeringsutvalg

Ordforrådtestene i prosjektet er normerte, standardiserte og har høy reliabilitet (se tabell 3.3). En sammenlikning av prosjektutvalgets og normeringsutvalgets skårer gir en indikasjon på hvordan prosjektutvalget skårer er sammenliknet med et representativt utvalg. 'Likheter 2' er normert opp til 12;11år. Fordi gjennomsnittsalderen for prosjektutvalget er 13;6 år, bør dette tas med i betraktning ved sammenlikning. Prosjektutvalget er også selvselektert og basert på utvalgskriterier. Sammenlikningen av utvalgene presenteres først for 'Likheter 2'.

Tabell 4.7. Frekvenstabell for prosjektutvalg og normeringsutvalg

	<i>Prosjektutvalget (N=79)</i>		<i>Normeringsutvalg (N=57)*</i>		
	Mean	SD	Mean	SD	Cohens <i>d</i>
Likheter; totalt	25.2	3.7	27.4	4.7	-.52
Likheter; reseptivt	14.6	2.4	14.7	2.2	-.04
Likheter; ekspressivt	10.5	2.1	12.6	3.0	-.81

*Normene for høyeste aldersgruppe (12;00-12;11).

Tabell 4.7 viser at gjennomsnittet for 'Likheter 2; totalt, reseptivt og ekspressivt' er noe lavere for prosjektutvalget enn normeringsgruppen. For 'Likheter 2; reseptivt' er differansen svært liten (0.09), mens differansen for 'Likheter 2; totalt' (2.22) og 'Likheter 2; ekspressivt' (2.13) er større. Effektstørrelsene viser at det er moderat til sterk forskjell på prosjektutvalgets og normeringsutvalgets skårer når det gjelder 'Likheter 2; totalt' og 'Likheter 2; ekspressivt'. For 'Likheter 2; totalt' er standardavviket lavere for prosjektutvalget, noe som tyder på en noe mindre variasjon i skårene for 'Likheter 2; totalt'. Dette gjelder også for 'Likheter 2; reseptivt'. Standardavvikene viser at det generelt er noe

større variasjon i normeringsgruppens prestasjoner enn i prosjektutvalget, med unntak av 'Likheter 2; reseptivt'.

En sammenligning av prosjektutvalgets og normeringsutvalgenes resultater for de andre språktestene i prosjektet, presenteres i tabell 4.7. I manualen for WISC-III er ikke aldersgruppers gjennomsnitt og standardavvik presentert for enkelttester. Det er derfor ikke mulig å sammenligne prosjektutvalgets resultater med normeringsutvalget for WISC-III; Ordforståelse. Presentasjon av gjennomsnitt og standardavvik er heller ikke oppgitt for enkelttester i manualen for Språk 6-16. Tallene er imidlertid oppgitt for Screeningdelen i Språk 6-16, og sammenlignes dermed med prosjektutvalgets resultater på Screeningdelen, hvor testene Ordspenn og Setningsminne inngår, i tillegg til Språk 6-16; Motsetninger og Ordkunnskap.

Tabell 4.8. Frekvenstabell for prosjektutvalg og normeringsutvalg²

	<i>Prosjektutvalget (N=79)</i>			<i>Normeringsutvalg</i>		
	Mean	SD	N	Mean	SD	Cohens <i>d</i>
WISC-III; Ordforståelse	33.8	5.6	-	-	-	-
Språk 6-16; Screeningdel	34.4	5.4	100	36.0	6.0	-0.28
BPVS-II	122.2	7.1	94	121.4	8.9	0.09

For skårene på Språk 6-16; Screeningdelen, ligger prosjektutvalget omtrent halvannet poeng under i gjennomsnitt sammenlignet med normeringsutvalget. Prosjektutvalget viser også en noe mindre spredning sammenlignet med normeringen. I BPVS-II er gjennomsnitt for normeringsgruppen og prosjektutvalget tilnærmet likt. Prosjektutvalgets standardavvik viser at det er noe mindre variasjon i prosjektutvalgets prestasjoner, sammenlignet med normeringsutvalget. Effekttørrelsene viser at størrelsen på forskjellen på utvalgenes skårer på disse språktestene, er små.

² Kilder: CELF-4 manual (Semel, Wiig & Secord, 2003, norsk utgave 2013), Lyster, Horn & Rygvold (2010), WISC-III-manual (Wechsler, 1991, svensk utgave, 1999), Språk 6-16 manual (Frost & Ottem, 2005).

4.3.3 Korrelasjoner

Hvilke aspekter ved ordforrådet som kartlegges i 'Likheter 2', er sentralt for prosjektet. Ordforrådstestene som er inkludert i datamaterialet, undersøker ulike aspekter for ordforrådet. Dette gjelder særlig ordforrådets bredde og dybde, samt det reseptive og ekspressive aspektet ved språket. En korrelasjonsanalyse mellom ordforrådstestene kan gi innblikk i de ulike sammenhengene og kunne bidra til å tydeliggjøre hvilke ulike språklige ferdigheter som måles i 'Likheter 2'. Sammenhengen mellom semantiske relasjoner (målt med skåren på 'Likheter 2; totalt, reseptivt og ekspressivt') og ordforråd (målt med skårer på WISC-III; Ordforståelse, Språk 6-16; Motsetninger og Ordkunnskap og BPVS-II) er undersøkt med Pearsons korrelasjonskoeffisient. BPVS-II måler ordforrådets bredde reseptivt, mens de andre ordforrådstestene er mål på dybdeordforråd gjennom ekspressive tester.

Tabell 4.9. Korrelasjoner mellom ordforrådsskårer $N=79$

	'Likheter 2; reseptivt'	'Likheter 2; ekspressivt'	WISC-III; Ordforståelse	Språk 6-16; Motsetninger	Språk 6-16; Ordkunnskap	BPVS-II
'Likheter 2; totalt'	.808**	.822**	.366**	.389**	.088	.480**
'Likheter 2; reseptivt'		.387**	.230*	.282*	.003	.426**
Likheter; ekspressivt			.304**	.330**	.106	.313*
WISC-III; Ordforståelse				.500**	.184	.355**
Språk 6-16; Motsetninger					.174	.364**
Språk 6-16; Ordkunnskap						.130

** Korrelasjonen er signifikant på .01-nivå.

* Korrelasjonen er signifikant på .05-nivå.

Tabell 4.9 viser at de fleste korrelasjoner er signifikante på .01- eller .05-nivå. 'Likheter 2; totalt' har flere tydelige korrelasjoner på 01.-nivå, men fokus her er den reseptive og ekspressive delen av testen, da 'Likheter 2; totalt' er summen av disse.

'Likheter 2; reseptivt' korrelerer sterkest med den reseptive testen, BPVS-II på .01-nivå. 'Likheter 2; ekspressivt' korrelerer sterkest med den ekspressive testen 'Språk 6-16; Motsetninger'. Denne korrelasjonen er også signifikant. Tabellen viser at 'Likheter 2; reseptivt' korrelerer sterkest med BPVS-II som måler ordforrådets bredde reseptivt, mens 'Likheter 2; ekspressivt' korrelerer sterkest med ekspressive tester som måler dybdeordforrådet. Imidlertid korrelerer Språk 6-16; Ordkunnskap, som også er en ekspressiv test, gjennomgående svakt med de andre språktestene, og ingen korrelasjoner med denne testen er signifikante.

4.3.4 Regresjonsanalyser

Regresjonsanalyser kan bidra til å få en tydeligere innsikt i sammenheng mellom 'Likheter 2' og de ulike ordforrådstestene. Slike analyser kan benyttes for å undersøke hvor mye av variasjonen for den avhengige variabelen som kan forklares av de uavhengige variablene. Tre regresjonsanalyser ble utført for å undersøke 'Likheter 2' i sammenheng med andre ordforrådstester. 'Likheter 2; totalt' 'Likheter 2; reseptivt' og 'Likheter 2; ekspressivt' har fungert som avhengig variabel i hver sin regresjonsanalyse. De uavhengige variablene for alle tre analysene var ordforrådstestene: BPVS-II, Språk 6-16; Motsetninger og Ordkunnskap, samt WISC-III; Ordforståelse. Ingen av disse regresjonsmodellene viste seg å være signifikante. Modellene viste at den eneste språktesten som ga et signifikant bidrag til å forklare variasjonen i 'Likheter 2; totalt' og 'Likheter 2; reseptivt', var BPVS-II. Ingen av de uavhengige variablene ga signifikante bidrag som kunne forklare variasjonen i resultater for 'Likheter 2; ekspressivt'. Regresjonsmodellene tyder på at flere av de uavhengige variablene i modellen reduserte det gjennomsnittlige bidraget såpass mye at det ikke ble signifikant (Martiniussen et al., 2010). Både utvalg og tester kan ha påvirkning på regresjonsanalysene. Regresjonsmodellene er derfor ikke tatt med i presentasjonen.

4.3.5 En oppsummering av hovedfunn i analysene

- Det er ikke signifikante forskjeller mellom skårene på 'Likheter 2' for gruppen utenlandsadopterte elever og kontrollgruppen.
- En analyse av prosjektutvalgets resultater for 'Likheter 2' viser at prosjektutvalget har bedre resultater på den reseptive delen enn den ekspressiv. Resultatene tyder også på at den ekspressive delen har mindre jevn stigende vanskelighetsgrad.
- Forskjellen mellom den reseptive og ekspressive delen er tydelig i analysen av enkeltoppgaver. For flere oppgaver er det tydelige diskrepanser mellom mestring av den reseptive og ekspressive delen.
- Ord kategorisert som akademisk er mer utfordrende enn hverdagsord for elevene i prosjektutvalget. Særlig gjelder dette den ekspressive delen, hvor elevene skal forklare forholdet mellom ordene.
- Det er ikke noe tydelig mønster for hvorvidt sideordnet eller overordnet forklaring av ord påvirker mestringsprosenten.
- Korrelasjonen mellom den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2' viser at de måler noe forskjellige språkferdigheter.
- Korrelasjonsanalysene viser at den sterkeste samvariasjonen mellom 'Likheter 2' og ordforrådstester er den reseptive breddeordforrådstesten BPVS-II.
- 'Likheter 2; ekspressivt' korrelerer med andre, ekspressive dybdeordforrådstester, Språk 6-16; Motsetninger og WISC-III; Ordforståelse på p.01-nivå. Korrelasjonen med Språk 6-16; Ordkunnskap, som også måler dybdeordforrådet, er lav.

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet drøftes resultatene i lys av det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2. Først drøftes resultatene for prosjektets to utvalg for 'Likheter 2'. Deretter vil resultatene for 'Likheter 2' drøftes i sammenheng med aktuelle trekk ved ordforrådet. I siste del, drøftes sammenhengen mellom 'Likheter 2' og andre ordforrådstester. I slutten av kapitlet drøftes problemstillingen i lys av undersøkelsen.

5.1 De to utvalgene i prosjektet

I utgangspunktet var formålet med mitt prosjekt å undersøke eventuelle forskjeller ved kvaliteter i ordforrådet mellom en gruppe utenlandsadopterte ungdommer og en kontrollgruppe. Noen tidligere studier viser at utenlandsadopterte barn tar igjen sine jevnaldrende språklig (Glennen & Bright, 2005). Denne undersøkelsen baseres ikke på å følge elevers utvikling, men på språkkartlegging i 8. klasse på ett tidspunkt. Resultatene viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom resultatene til de to utvalgene i prosjektet for 'Likheter 2'. Effektstørrelsene viser at forskjellen mellom utvalgenes resultater er små.

Enkelte studier viser også at utenlandsadopterte barn har store variasjoner i resultater på språkrelaterte oppgaver (Dalen & Rygvold, 2006; Pollock, 2005; Roberts et al., 2005). Til forskjell fra disse studiene, er standardavviket for 'Likheter 2; totalt' noe mindre for gruppen utenlandsadopterte enn for kontrollgruppen. Gruppen utenlandsadopterte elever har demed mindre spredning i resultater enn kontrollgruppen, og viser et mer enhetlig resultat. Imidlertid er utvalget relativt lite og det er derfor en mulighet for andre resultater hvis utvalget hadde vært større.

Cummins (2008) og Snow (2010) hevder at det er en sammenheng mellom kunnskap om akademiske ord og skolespråklige ferdigheter. 'Likheter 2' inkluderer flere akademiske ord. Deltesten kan dermed gi indikasjoner på skolespråklige ferdigheter, som akademisk språk. Enkelte studier viser at utenlandsadopterte barn, som gruppe, presterer noe lavere enn kontrollgrupper i forbindelse med akademisk språk og skoleprestasjoner (Dalen, 2001; de Geer, 1992, IJzendoorn et al., 2005; Rygvold, 2012). Resultater i andre studier viser imidlertid ikke slike forskjeller (Dalen & Rygvold, 2006). I dette prosjektet er det, i tråd med Dalen og Rygvold (2006), ikke signifikante forskjeller mellom prosjektets to utvalg. Dette til

forskjell fra Dalen (2001), IJzendoorn et al. (2005) og de Geer (1992), som viser til forskjeller mellom gruppene. På en annen side, er det ikke nødvendigvis slik at 'Likheter 2' kartlegger den samme type skolespråkferdigheter som inkluderes i de overnevnte studiene. Undersøkelsen støtter likevel opp under studier som viser at det ikke er forskjeller mellom grupper utenlandsadopterte elever og kontrollgruppens skolespråklige ferdigheter, slik det måles med 'Likheter 2'.

5.2 'Likheter 2' og ulike aspekter ved ordforrådet

'Likheter 2' skiller seg fra andre ordforrådstester, både når det gjelder deltestens oppgavetype og innhold. Prosjektets andre forskningsspørsmål er: Hvilke sammenhenger er det mellom aspekter ved ordforrådet og resultater for 'Likheter 2'? Dette skal bidra til å få en bredere forståelse av hvilke aspekter ved ordforrådet som kartlegges i deltesten. Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt språk, og betydningen av ordklasser, er inkludert. I tillegg drøftes resultater for 'Likheter 2' i sammenheng med definisjonsferdigheter for hverdagsord og akademiske ord. Et skille mellom oppgaver som fordrer forklaringer eller overordnede begreper, drøftes også.

5.2.1 Diskrepans mellom skårer, reseptivt og ekspressivt

Flere studier har dokumentert at det reseptive ordforrådet er større enn det som benyttes aktivt i tale og skrift, det ekspressive ordforrådet (Clark, 2009; Henriksen, 1999; Schmitt, 2014; Vermeer, 2001). Schmitt (2014) hevder at store variasjoner i resultater kan skyldes ulik metodebruk i forbindelse med hvordan reseptivt og ekspressivt ordforråd kartlegges. Dette skyldes at reseptivt og ekspressivt ordforråd kartlegges ved hjelp av svært ulike tester. 'Likheter 2' er imidlertid en deltest som inkluderer både en reseptiv og en ekspressiv del. Analysen viser en diskrepans mellom resultater på den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2' ved at reseptiv gjennomsnittsskåren, $M=14.61$, er høyere enn den ekspressive gjennomsnittsskåren, $M=10.48$.

Som nevnt kan både språkbruk og språkvaner påvirke resultater for den ekspressive delen av 'Likheter 2'. Enkelte elever er mer muntlig aktive enn andre, og dette kan påvirke prestasjoner på ekspressive oppgaver som måler ordforrådet (Vermeer, 2001). I oppgavene for den ekspressive delen av 'Likheter 2', veksles det mellom om eleven skal benevne overbegrep eller gi en mer utdypende forklaring på hvorfor to ord hører sammen. Oppgavene

som krever korte og konsise forklaringer, kan være utfordrende for elever som er vant til å gi detaljrike og argumenterende forklaringer. Et eksempel er oppgave 16, hvor 'oversvømmelse' og 'tørke' hører sammen fordi begge er former for 'naturkatastrofer'. Hvis en elev begynner å fortelle om ulike naturkatastrofer uten å nevne overbegrepet 'naturkatastrofer', vil ikke eleven få poeng, til tross for at eleven viser gode språklige resonneringsferdigheter. På en annen side kan oppgaver som krever en noe lengre forklaring, være utfordrende for elever som er mer tause generelt, eller er mer stille på grunn av testsituasjonen. Disse elevene vil likevel kunne profitere på oppgaver hvor et overbegrepet skal oppgis.

Ordforrådstester som definisjonsoppgaver, kalles ofte dekontekstualiserte oppgaver fordi ord skal defineres uten bruk av kontekst. Dette er en lite brukt metode for å kommunisere i hverdagslige situasjoner, og en slik form kreves sjeldent i andre sammenhenger enn i skolesammenheng (Hagtvet, 1992). I motsetning til mer tradisjonelle definisjonsoppgaver, får elever mer informasjon i 'Likheter 2'. Når elevene skal besvare den ekspressive delen, har elevene allerede støtte i to ord fra den reseptive delen. Et eksempel er oppgave 7; "'gulv' og 'teppe' hører sammen fordi "et teppe kan brukes på gulvet". Ordene 'gulv' og 'teppe' vil gi konkrete assosiasjoner som kan tydeliggjøre fellestrekk og relasjon, og på denne måten støtte elevene når de skal svare på den ekspressive delen. 'Likheter 2' er imidlertid en oppgavetype som er lite brukt generelt. På bakgrunn av den uvanlige oppgaveformen, er det ikke sikkert elevene får til å benytte støtten de får i den reseptive delen. De svake resultatene på den ekspressive delen, vil dermed også kunne ha en sammenheng med deltestens form.

Fordelingen av korrekte svar for prosjektutvalget, tyder på forskjeller i vanskegrad for den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2'. Resultatene for den reseptive delen viser en relativt stigende vanskegrad. Til forskjell fra den reseptive delen, tyder resultatene for den ekspressive delen på at oppgaver tidlig i testen har høy vanskegrad. Et eksempel på en tidlig utfordrende oppgave, er oppgave 3. 'Katastrofe' og 'ulykke' hører sammen fordi "dårlige ting/hendelser som har hendt; store problemer; noe veldig ubehagelig/feil". Kun 38% av elevene mestrer den ekspressive delen av oppgaven. Den reseptive delen mestres imidlertid av 98% av elevene. Resultater tyder på at 'Likheter 2; ekspressivt' ikke er en testkonstruksjon som går jevnt fra lett til vanskelig.

Diskrepansen mellom den reseptive og ekspressive delen i 'Likheter 2', er imidlertid ikke den samme for prosjektutvalget og normeringsutvalget. Prosjektutvalget skårer vesentlig lavere

enn normeringsutvalget for den ekspressive delen og forskjellen mellom de to utvalgene, er stor (Cohens $d=.81$).

5.2.2 Betydningen av ords frekvens

Resultatene har vist at prosjektutvalget mestrer hverdagsord bedre enn akademiske ord, og dette er særlig tydelig for den ekspressive delen (se tabell 4.5). Ordene i 'Likheter 2' er analysert ved å kategorisere ordene ut fra hva som er akademiske ord. Analysen er bygget på egen tolkning av hvilke av ordene som er akademiske, på bakgrunn av definisjonene presentert i teorien. Inndelingen er også kvalitetssikret gjennom diskusjoner med to fagpersoner (stipendiat og professor ved UiO). Imidlertid er ikke alle ordene entydige når det gjelder kategori. Eksempel på mulig uklar kategori er ordparet i oppgave 3: 'ulykke' og 'katastrofe'. 'Ulykke' er et relativt konkret ord som det antas at barn mestrer tidlig, og kan derfor kategoriseres som hverdagsord. 'Katastrofe', på den andre siden, er mer abstrakt, og kan kategoriseres som et akademisk ord. Imidlertid er relasjon mellom disse to ordene relativt abstrakt. Dermed er denne oppgaven kategorisert som akademisk.

Tidligere studier av definisjons- og assosiasjonsoppgaver viser at resultater påvirkes av om ordene er høyfrekvente eller lavfrekvente. Denne undersøkelsen tyder på en lignende tendens. Akademiske ord antas å være mindre frekvente enn ord brukt i hverdagspråket, læres på et senere stadium i språkutviklingen og brukes mest i skolesammenheng (Vermeer, 2001). For lavfrekvente ord er forbindelsen mellom ordene mindre tydelig og dermed blir relasjonen mellom ordene særlig vanskelig å forklare (Marinellie & Johnson, 2003; Nagy & Townsend, 2012; Verhallen & Schoonen, 1993). Abstraksjonsnivå og kortere erfaring med akademiske ord, antas derfor å være en forklaring på hvorfor semantiske relasjoner mellom akademiske ord, er mer utfordrende. Resultatene tyder på at hverdagsordene i 'Likheter' er lettere både å se i sammenheng med andre ord og å forklare sammenhengen mellom dem, enn akademiske ord. Semantiske relasjoner kan dermed være påvirket av ords frekvens.

En konkret analyse av ordenes frekvens kan imidlertid også gjøres ved å undersøke ordenes frekvens ved hjelp av korpus. Korpus er elektroniske databaser hvor man kan undersøke forekomst av språklige variabler. På denne måten vil en konkret kunne finne hvor frekvente ordene er, og vise til et tydeligere og tallfestet frekvensskille mellom hverdagsord og akademiske ord. Dette innebærer å identifisere et norsk korpus som inkluderer variasjoner av alle de forskjellige ordene i deltesten, samt å analysere hvert enkelt ord. På grunn av prosjektets

rammer er ikke en slik analyse utført. Det kan likevel være et alternativ som kan bidra til mer konkrete undersøkelser i forbindelse med både 'Likheter 2' og andre lignende tester.

5.2.3 Betydningen av ulike ordklasser

Studier hvor ordassosiasjon- og definisjonsoppgaver benyttes for å undersøke ordforråd, viser at resultater også påvirkes av ordklasser. I noen studier er substantiv lettere å definere enn adjektiv og verb (Entwisle, 1966; Johnson & Anglin 1995; Skwarchuck & Anglin, 1997). En annen studie viser at adjektiv gir flere paradigmatiskke responser enn andre ordklasser ved at adjektiv gir lettere tilgang til flere synonymer og overbegrep (Cronin, 2002). I min undersøkelse er det ikke lignende funn. Mestringsprosenten for korrekte svar varierer både for den reseptive og ekspressive delen, uavhengig av om ordklasser er substantiv, adjektiv og verb. På bakgrunn av få oppgaver per ordklasse, kan det ikke konkluderes med en tydelig tendens. Deltesten har en overvekt av substantiv (ni av atten) og adjektiv (syv av atten), mens kun to av ordparene er verb.

Distraktorords ordklasser i den engelske og britiske utgaven av 'Likheter 2'

En sammenligning av den norske og britiske utgaven av 'Likheter 2' viser at det er forskjeller mellom de to utgavene når det gjelder ordklasser. I den reseptive delen hører elevene fire ord, hvorav to av de hører sammen. De to andre ordene, som ikke hører sammen, kalles distraktorord. I den engelske versjonen er alle fire ord i hver oppgave fra samme ordklasse. Dette gjelder ikke for distraktorordene i den norske utgaven. I den norske utgaven er det distraktorord av andre ordklasser i syv av enkeltoppgavene. I fire oppgaver er begge distraktorordene en annen ordklasse enn ordene som hører sammen. I tre av oppgavene er kun ett distraktorord fra en annen ordklasse.

Elever kan bruke ordklasse som en strategi for å finne ut hvilke ord som hører sammen i den reseptive delen hvis to distraktorord er fra en annen ordklasse. Elever kan dermed plukke ut to ord av samme ordklasse i kontrast til to distraktorord av annen ordklasse. Oppgaver med kun et distraktorord fra annen ordklasse, kan imidlertid forvirre elever fordi tre av ordene er fra samme ordklasse. Dette kan føre til at det er mer utydelig hvilke to som hører sammen, og mer komplisert å finne løsninger. Prosentandelen som mestrer oppgaver med kun et distraktorord fra annen ordklasse, er noe lavere med noe større spredning (mellom 52-98%)

enn oppgavene med to distraktorord (mellom 66-95%). Dette kan tyde på at ordklasse har betydning for resultater.

Oppgavene med to distraktorord fra annen ordklasse forekommer tidlig i deltesten. Oppgaver med kun ett distraktorord fra annen ordklasse forekommer flest ganger sent i testen, hvor vanskelighetsgraden allerede er høyere. Det kan ikke konkluderes med en klar tendens på bakgrunn av få oppgaver. Normeringsutvalget viser ikke tilsvarende svake resultater for den reseptive delen generelt og det er derfor problematisk å anta at prosjektutvalget har svakere resultater på grunn av ordklasser og distraktorord. Uavhengig av dette, kan likevel variasjon i distraktorord bidra til å øke vanskelighetsgraden i den reseptive delen.

5.2.4 Mestring av overbegrep

I deltesten 'Likheter 2', er relasjonene mellom de fleste ordene i den reseptive delen av paradigmatisk karakter. Ordparene tilhører samme ordklasse (selv om det i den norske utgaven inkluderer distraktorord fra andre ordklasser), er underordnede begrep til en kategori eller forklaring, og er nærliggende synonymer eller antonymer. Å finne overordnet kategori til to underordnede ord, er også et eksempel på en paradigmatisk relasjon. Dette kartlegges i enkelte oppgaver i 'Likheter 2', den ekspressive delen. Flere studier viser at det syntagmatiske-paradigmatisk skiftet finner sted de første årene i skolen, og det antas at 13-åringene i prosjektutvalget mestrer å definere relasjoner mellom ord ved hjelp av overbegrep.

Resultatene for 'Likheter 2; ekspressivt' indikerer at bruk av overbegrep er noe elevene mestrer. Mestringsprosentene for oppgaver som inkluderer overbegrep, varierer imidlertid sterkt (10-95%). De to oppgavene som reduserer mestringsprosenten, er henholdsvis den første oppgaven hvor overbegrepet er aktuelt, samt nest siste oppgave, som består av akademiske ord (mengdebegrep) og kan også begrunnes med generelt noe høyere vanskelighetsgrad fordi det er en av de siste oppgavene. De andre oppgavene hvor overbegrep er korrekt svar, mestrer imidlertid 86-95% av elevene. De resterende oppgavene kan derfor indikere at bruk av overbegrep er noe elevene i prosjektutvalget mestrer.

Tilsvarende funn som overnevnte studier, hvor å finne overbegrep og betydningslikhet mellom ord øker i takt med alder, eller er stabil ved 13-års alder, vil ikke kunne bekreftes i denne undersøkelsen (Cronin 2002; Ervin 1961; Hagtvatn 1992; Nippold, 2007; Peña et al.,

2002; Rommetveit & Hundeide, 1967). Dette kan ha sammenheng med at utvalget er lite og at det er få oppgaver i 'Likheter 2'. Deltesten har også en annen oppgaveform enn oppgaver i andre studier, hvor respons på definisjon- og assosiasjonsoppgaver er undersøkt. På bakgrunn av prosjektutvalgets resultater, er tendensen at utvalget mestrer å kategorisere ord i overbegrep.

5.3 'Likheter 2' og andre ordforrådstester

Det siste forskningsspørsmålet omhandler hvilke sammenhenger det er mellom resultatene på 'Likheter 2' og resultater på andre ordforrådstester. Dette innebefatter først en drøfting av prosjektutvalgets og normeringsutvalgenes resultater på ordforrådstestene. Deretter drøftes forholdet mellom bredde- og dybdeordforråd i sammenheng med resultatene og korrelasjonsanalysene.

5.3.1 Sammenlikning av prosjektutvalget og normeringsutvalgene

Normeringsdata for standardiseringen av 'Likheter 2' er brukt for å sammenligne prosjektutvalgets resultater med et antatt representativ utvalg. Studier viser at definisjonsferdigheter øker med alder, ved at eksempelvis 14-åringer gir bedre definisjoner enn 12-åringer (Nippold, 2007). CELF-4 er normert til opp til 12-års alder og prosjektutvalgets gjennomsnittsalderen er 13;6 år. Det forventes derfor bedre resultater for prosjektutvalget enn normeringsutvalget. Resultatene i tabell 4.7 viser at dette ikke er tilfelle. Prosjektutvalget har svakere resultater enn normeringsutvalget på 'Likheter 2', og dette er særlig tydelig for 'Likheter 2; totalt' og 'Likheter 2; ekspressivt'.

Prosjektutvalgets gjennomsnittsskåre for 'Likheter 2; ekspressivt' er $M=10.5$. For normeringsutvalget er gjennomsnittsskåren noe høyere, $M=12.6$. Størrelsen på forskjellen mellom de to utvalgene er stor (Cohens $d=.81$). Et spørsmål er derfor om prosjektutvalget generelt presterer lavere på ekspressive ordforrådstester enn normeringsutvalgene.

'Likheter 2' og ekspressive ordforrådstester

Det er forskjell mellom prosjektutvalget og normeringsutvalgets prestasjoner på Screeningdelen i Språk 6-16. Gjennomsnittsskåren for normeringsutvalget er $M=36.0$, men noe lavere for prosjektutvalget, $M=34.4$. Prosjektutvalgets resultater fremstår derfor noe svakere for ekspressive tester, selv om effektstørrelsen er liten (Cohens $d=.28$). Dette

underbygger at det er en sammenheng mellom det ekspressive språket som kartlegges i 'Likheter 2' og i Screeningdelen i Språk 6-16. Et forbehold er at Screeningdelen i Språk 6-16 også inkluderer Ordspenn og Setningsminne, som ikke er mål på ordforråd.

Gjennomsnittsskårer for Språk 6-16; Motsetninger og Ordkunnskap, samt WISC-III; Ordforståelse, er ikke oppgitt i manualene. Disse resultatene ville bidratt til å avklare om prosjektutvalgets resultater er svakere enn normeringsutvalgenes for ekspressive tester generelt.

'Likheter 2' og reseptive tester

Prosjektutvalgets resultater på den reseptive delen av 'Likheter 2' er tilnærmet lik normeringsutvalget. Likevel er BPVS-II den eneste testen i prosjektet hvor prosjektutvalgets gjennomsnittsskåre er noe bedre enn normeringsutvalget (Prosjektutvalget, $M=122.2$ normeringsutvalgets, $M=121.4$). Dette tyder på at prosjektutvalget har et marginalt større breddeordforråd sammenlignet med normeringsutvalget, og at forskjellen på prosjektutvalgets og normeringsutvalgets resultater for BPVS- II, er svært liten (Cohens $d=.09$).

Prosjektutvalgets standardavvik for både 'Likheter 2', BPVS-II og Screeningdelen i Språk 6-16 viser noe mindre spredning i resultater for prosjektutvalget, sammenlignet med normeringsutvalgene. Dette indikerer at prosjektutvalget har noe mindre variasjon i sine prestasjoner enn normeringsutvalgene og samlet sett viser noe mer enhetlige resultater. Dette kan skyldes utvalgsriterier fordi normeringsutvalgene er et representativt utvalg 12-åringer, mens prosjektutvalget er valgt ut ifra særskilte kriterier (se avsnitt 3.1.1).

5.3.2 Ordforrådets bredde og dybde

Det semantiske aspektet utvikles gjennom en bredere forståelse av hvordan ord henger sammen, samt en forståelse av ulikheter og fellestrekk mellom ord. Det er derfor nærliggende å anta at 'Likheter 2' nettopp er en deltest som gir innblikk i dybdeordforrådet. Det er også slik at forståelsen av relasjoner mellom ord, som synonymer og antonymer, krever kunnskap om mange ord. Et bredt og variert ordforråd kan være en forutsetning for å kunne oppdage relasjoner mellom ord (Wolter, 2001). Kunnskap om semantiske relasjoner og resultater for 'Likheter 2' kan derfor være avhengig av *både* breddeordforråd og dybdeordforråd.

Breddeordforråd

BPVS-II kartlegger bredden av ord barn forstår (Lyster, Horn & Rygvold, 2010). Gjennom korrelasjonsanalyser er samvariasjonen mellom 'Likheter 2' og andre ordforrådstester undersøkt. BPVS-II har sterkere korrelasjon til 'Likheter 2' enn andre ordforrådstester ($r=.48$). BPVS-II skiller seg også fra andre ordforrådstester ved at den gir et signifikant bidrag til å forklare variasjonen i resultater på 'Likheter 2; totalt' og 'Likheter 2; reseptivt' i utførte, men ekskluderte, regresjonsanalyser. En klar korrelasjon mellom BPVS-II og 'Likheter 2', kan tyde på at elever som skårer høyt på BPVS-II har et stort og variert breddeordforråd som bidrar til å trekke slutninger om de ordene som hører sammen i 'Likheter 2'. Sammenligning av korrelasjonene for den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2' og de andre deltestene, har vist at 'Likheter 2; ekspressivt' har lavere korrelasjoner til BPVS-II enn 'Likheter 2; reseptivt'. Dette bidrar til å underbygge at 'Likheter 2; reseptivt' er en test som tapper informasjon om det reseptive språket.

I denne undersøkelsen mangler det imidlertid en *ekspressiv* test som undersøker ordforrådets bredde, slik det for eksempel er i Oullettes studie (2006), hvor barn skal benevne forskjellige bilder. Korrelasjonen mellom 'Likheter 2' og BPVS-II kan derfor indikere to forskjellige forklaringer. En forklaring er at gode resultater for 'Likheter 2' har sammenheng med gode reseptive språkferdigheter. En annen mulighet er at gode resultater for 'Likheter 2' har en sammenheng med et stort og variert ordforråd, breddeordforrådet. En høy korrelasjon mellom 'Likheter 2' og BPVS-II klargjør derfor ikke hvorvidt det er det reseptive språket som kartlegges i 'Likheter 2', eller breddeordforrådet. Dette skillet er også uklart i flere andre studier (Schmitt, 2014).

Det er vanskelig å vite hvilke aspekt ved språket BPVS-II måler. Schmitt (2014) kritiserer flervalgsprøver som BPVS-II, fordi elever kan få gode resultater på bakgrunn av gjetting og ikke nødvendigvis på grunn av et bredt ordforråd eller gode reseptive ferdigheter. BPVS-II er en test hvor barn med gode resonneringsevner profiterer. Ved bruk av en ekskluderingsstrategi kan eleven, ved mangel på kunnskap om hvilke ord som er målordet, tenke seg til hvilke bilder som ikke passer, og dermed velge det mest passende ordet. BPVS-II kan derfor også kunne gi informasjon om noe *mer* enn barnets språklige fungering, som gode resonneringsferdigheter.

God resonnering kan også bidra til bedre resultater for 'Likheter 2'. Dette gjelder både gjennom å resonnere seg fram til hvilke to ord som hører sammen, og hva som kan forklare hvorfor de to ordene hører sammen. Resonnering ut fra distraktorord og ordklasser kan være et eksempel på at god resonnering kan bidra til bedre resultater for 'Likheter 2'. Imidlertid vil resonnering i BPVS-II være en annen form, enn i 'Likheter 2'. BPVS-II har bilder som støtte, mens 'Likheter 2' har muntlig presenterte ord som støtte. I tillegg til breddeordforråd eller gode reseptive ferdigheter, kan god resonneringsevne bidra til å forklare korrelasjonen mellom BPVS og 'Likheter 2'.

Dybdeordforråd

Definisjonsoppgaver benyttes ofte for å undersøke dybdeordforrådet (Aukrust, 2005). Definisjonsoppgaver antas å kreve en form for metalingvistisk bevissthet, som innebærer å analysere kunnskap om ord og begreper. Dette antas å ha sammenheng med kognitive ferdigheter, (Snow et al., 1991; Vermeer, 2001; Vygotsky, 1986). I prosjektet er to definisjonsoppgaver inkludert, WISC-III; Ordforståelse og Språk 6-16; Ordkunnskap.

WISC-III; Ordforståelse korrelerer signifikant med 'Likheter 2; totalt' og 'ekspressivt'. Dette tyder på at dybdeordforråd, slik det måles i WISC-III; Ordforståelse, har sammenheng med ekspressive språkferdigheter som måles med 'Likheter 2'. Da definisjonsferdigheter antas å ha sammenheng med metalingvistisk bevissthet, er det ikke urimelig å anta at 'Likheter 2' også kan ha det. Korrelasjoner mellom sumskårer for WISC-III; Ordforståelse og 'Likheter 2' tyder på at elever som mestrer å velge relevante ord for definisjoner, også mestrer å beskrive forholdet mellom to ord i den ekspressive delen av 'Likheter 2'.

Språk 6-16; Ordkunnskap, derimot, har en lav korrelasjon med 'Likheter 2; totalt'. Denne deltesten har færre enkeltoppgaver enn WISC-III; Ordforståelse. I prosjektet benyttes utgaven av Språk 6-16 fra 2005. Språk 6-16; Ordkunnskap er revidert i den tredje utgaven av Språk 6-16 fra 2010. Dette er gjort ved å redusere antall enkeltoppgaver i deltesten (fra 12 til 4). Begrunnelsen for dette er at testen har vist seg å være mindre reliabel enn andre tester i Språk 6-16 ($\alpha = .67$). Testen har også vist seg å ha et overlapp med andre tester, i tillegg til å være utfordrende å skåre (Ottem & Frost, 2010). På bakgrunn av dette er det usikkert hvor mye korrelasjonen skal vektlegges.

Språk 6-16; Motsetninger er en annen type oppgave som kartlegger dybdeordforrådet. Antonymer er en form for semantisk relasjon. Elever som skårer høyt på denne deltesten, vil derfor kunne antas å skåre høyt også på 'Likheter 2; totalt'. Korrelasjonen er $p < .01$, $r = .389$ og moderat, noe som tilsier at det er en viss sammenheng mellom resultatene på disse to deltestene. Et spørsmål er likevel hvorfor det ikke er en sterkere korrelasjon mellom disse språktestene.

Både 'Likheter 2' og Språk 6-16; Motsetninger måler semantiske relasjoner. Motsetninger inkluderer kun antonymer, mens 'Likheter 2' inkluderer flere forskjellige semantiske relasjoner. Det kan være ulike forklaringer på at korrelasjonen ikke er sterkere. En mulig forklaring er at elever tidlig kan ha arbeidet med antonymer i skolen. Videre gis det i Språk 6-16; Motsetninger eksplisitt instruksjon om at elevene skal si et antonym. Til forskjell fra Språk 6-16; Motsetninger, skal elevene i 'Likheter 2' først plukke ut to ord og samtidig forholde seg til flere ord. Videre er det er flere ulike semantiske relasjoner inkludert i 'Likheter 2', ikke bare antonymer. Det veksles mellom ordenes semantiske relasjoner flere ganger i løpet av testen. En forklaring på svakere korrelasjon mellom disse testene, kan derfor være at oppgaveformen 'Likheter 2' er annerledes enn for Motsetninger som angir tydeligere hvilke type semantiske relasjoner som er aktuelt.

Drøftingen skiller mellom bredde- og dybdeordforråd. Likevel er det ikke nødvendigvis et tydelig skille mellom disse, og et slikt skille kritiseres i enkelte studier. Vermeer (2001), for eksempel, hevder at det ikke er et konseptuelt skille mellom bredden og dybden i ordforrådet fordi variablene korrelerte sterkt i hennes studie. Schmitt (2014) diskuterer om det faktisk finnes måleinstrumenter som måler ordforrådets dybde fordi hans review indikerer at flere studier varierer i resultater ut i fra hvilke måleinstrumenter man bruker. Han hevder at operasjonalisering av begrepet "dybdeordforråd" er for vag terminologi i forskning og evaluering av tester. Videre argumenterer han for at dybdeordforråd er problematisk å måle eksakt fordi det er et bredt konstrukt som ikke lar seg måle av verken enkelttester eller testbatterier (Schmitt, 2014). Slike refleksjoner er viktige å inkludere for å sikre bevissthet omkring hvordan begrep, måleinstrumenter og resultater operasjonaliseres og presenteres.

5.3.3 Fleksibilitet i det semantiske nettverket

I 'Likheter 2' benyttes flere ulike former for semantiske relasjoner samt forskjellige ordklasser. I tillegg varierer ordene ut ifra om de er høy- eller lavfrekvente. På bakgrunn av flere år i skolen og erfaringer med skolereale oppgaver, antas ordorganiseringen hos aldersgruppen i prosjektet å være hierarkisk og tydelig organisert. Tidligere har det vært drøftet at 'Likheter 2', i tillegg til et variert og stort ordforråd, kan kreve en metalingvistisk bevissthet, for å oppnå gode resultater.

I 'Likheter 2' er det stor variasjon av semantiske relasjoner og forklaringer i løpet av få oppgaver. I øvingsoppgaven, for eksempel, er relasjonen mellom ordene 'varm' og 'kald' motsetninger, mens svaret på den ekspressive delen er overbegrepet 'temperatur'. Ut i fra øvingsoppgaven kan derfor elever anta at de reseptive oppgavene vil dreie seg om antonymer, slik som i for eksempel Språk 6-16; Motsetninger. De vil også, på bakgrunn av øvingsoppgaven, få indikasjoner på at svaret på den ekspressive delen er overbegrep. De første oppgavene krever imidlertid at elevene skal forklare sammenhengen eller hva som er felles mellom de to ordene. Overbegrepet innføres først i oppgave 6.

I oppgave 7 (hvor 'gulv' og 'teppe' hører sammen) skal elevene forklare at ordene hører sammen ved hjelp av en forklaring "et teppe kan brukes på gulvet". I den neste oppgaven (8), hører 'rød' og 'blå' sammen fordi begge er "farger", og overbegrepet skal benyttes. Videre utover i deltesten, er det kontinuerlige vekslinger i den ekspressive delen mellom oppgaver hvor sideordnede forklaringer og overbegrep benyttes. I tillegg inneholder 'Likheter 2' variasjoner i semantiske relasjoner, ordklasser og ords frekvens. Det er derfor ikke mulig for elevene å benytte seg av læringseffekten fra foregående oppgaver fordi det ikke er et konkret mønstre for korrekte svaret i deltesten. Elevene må derfor tenke nytt for hver oppgave eller vurdere flere mulige løsninger samtidig. Dette krever at elevene holder orden på flere oppgaver samtidig, og selv må analysere oppgave for oppgave, selv om dette ikke er en del av testinstruksjonen.

Dette krever en form for fleksibilitet i elevenes semantiske nettverk. Det kan antas at et variert og organisert ordforråd, og mulig også metalingvistisk bevissthet, ikke er tilstrekkelig for å kunne oppnå gode resultater på 'Likheter 2' på grunn av den store variasjonen i oppgavene i deltesten. Elevene må veksle mellom å oppdage ulike former for semantiske

relasjoner, og i tillegg analysere fellestrekk mellom ord. Dette gjelder også å analysere hvorvidt ordene er begrep som hører til en kategori, overbegrepet, eller om ordene i oppgavene åpner for å skulle forklare hvordan de brukes. Fleksibilitet i det semantiske nettverket og mestring av flere ulike former for semantiske relasjoner kreves for å mestre variasjonene i 'Likheter 2'.

I tillegg til semantisk fleksibilitet, kan 'Likheter 2' også kreve gode kognitive ferdigheter fordi deltesten krever oppdagelse av relasjoner mellom flere ord samtidig, å analysere oppgavene og å resonnerer seg fram til ulike løsninger, for å oppnå gode resultater. Dette kan stille store krav til resonnering og også kognitive ferdigheter. Undersøkelsen mangler imidlertid tester som måler resonneringsferdigheter og andre generelle og spesifikke kognitive ferdigheter. Dette kunne bidratt til å avklare om 'Likheter 2' også krever gode resonneringsferdigheter eller andre kognitive ferdigheter, for å mestre de store variasjonene i deltesten.

5.4 Hvilke aspekter ved ordforrådet kartlegges i 'Likheter 2'?

Det overordnede målet for mitt prosjekt har vært å undersøke hvilke aspekt ved ordforrådet som kartlegges i 'Likheter 2'. Som vist i 4.1 og 5.1, er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppen utenlandsadopterte og kontrollgruppen på det sammensatte målet, 'Likheter 2'. Det har derfor ikke vært interessant med en videre analyse av forskjeller mellom prosjektets to grupper. Prosjektutvalgets resultater generelt er derfor benyttet for å analysere aspekter ved ordforrådet i sammenheng med 'Likheter 2'.

Prosjektutvalgets resultater er generelt noe svakere enn normeringsutvalget for 'Likheter 2', selv om prosjektutvalget er eldre enn normeringsutvalget. 'Likheter 2' består av få oppgaver. I tillegg er oppgaver med felles aspekter ved ordforrådet gruppert, slik at aspektene undersøkes på bakgrunn av enda færre oppgaver. Dette innebærer at funn i undersøkelsen bør vurderes med noen forbehold. Resultatene kan imidlertid brukes for å klargjøre hvilke aspekter ved ordforrådet som kartlegges i 'Likheter 2'. Jeg har oppsummert prosjektutvalgets resultater med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2 og 3. Etter oppsummeringen drøftes problemstillingen i lys av resultater og teori.

'Likheter 2' og ulike aspekter ved ordforrådet

- For prosjektutvalget er den ekspressive delen av 'Likheter 2' mer utfordrende enn den reseptive delen. Resultatene tyder på at det ikke er lik vanskelighetsgrad for reseptiv og ekspressiv del. Dette til forskjell fra normeringsutvalget for CELF-4, hvor det ikke er forskjell i resultater for de to delene.
- Oppgavene som inneholder akademiske ord, er mer utfordrende enn hverdagsord for prosjektutvalget, både i den reseptive og ekspressive delen av 'Likheter 2'. I den ekspressive delen er dette særlig tydelig. Semantiske relasjoner mellom høyfrekvente og konkrete ord er lettere å forklare, enn semantiske relasjoner mellom lavfrekvente og mer abstrakte ord.
- Undersøkelsen tyder ikke på ordklasser har betydning for mestring av enkeltoppgaver.
- Prosjektutvalget mestrer i de fleste oppgaver, hvor det er aktuelt, å finne overbegrepet for to begrep. Dette er i samsvarer med studier av det syntagmatiske-paradigmatiske skiftet, hvor bevissthet om hierarkiske relasjoner mellom ord øker i tak med alder.
- Prosjektutvalgets prestasjoner er generelt noe svakere enn normeringsutvalgets for 'Likheter 2'. Prosjektutvalget er noe større enn normeringsutvalget, men standardavvik viser likevel mindre spredning i prosjektutvalgets resultater enn i normeringsutvalgets resultater.

'Likheter 2' og sammenhengen med andre ordforrådstester

- Den tydeligste korrelasjonen mellom 'Likheter 2' og andre ordforrådstester, er med BPVS-II, som kartlegger reseptivt, breddeordforråd.
- Korrelasjoner mellom ordforrådstester som måler dybdeordforråd og 'Likheter 2' er signifikante, men sammenhengen er noe lavere enn forventet.
- 'Likheter 2' forutsetter fleksibilitet i det semantiske nettverket. De kontinuerlige vekslingene i oppgavene i deltesten, kan føre til at elever ikke vil kunne bruke kunnskap fra foregående oppgave til å løse neste oppgave. Denne vekslingen har sammenheng med ordklasser, distraktorord, ordenes frekvens samt type forklaring som gir poeng.

- Undersøkelsen mangler tester som måler resonnering og kognitive ferdigheter. Slike tester kunne bidra til å avklare om kognitive- og resonneringsferdigheter har sammenheng med resultater på 'Likheter 2'.

5.4.1 Formålet med 'Likheter 2'

'Likheter 2' er en deltest hvor både den reseptive og ekspressive språket kartlegges i sammenheng med semantiske relasjoner. 'Likheter 2' skal bidra til å kunne vurdere om barn forstår likheten eller sammenhengen mellom semantisk relaterte ord, den reseptive delen, samt å forklare denne likheten eller sammenhengen i den ekspressive delen (Semel, Wiig & Secord, 2006; norsk utgave, 2013).

5.4.2 Den reseptive delen av 'Likheter 2'

Den reseptive ordforrådet er bedre og større enn det ekspressive (Clark, 2009; Henriksen, 1999; Vermeer, 2001). Det er derfor ikke overraskende at prosjektutvalgets resultater er bedre for den reseptive delen enn den ekspressive, selv om normeringsutvalget viser andre resultater.

I prosjektutvalget korrelerer 'Likheter 2; reseptivt' med den reseptive testen, BPVS-II. Deltestens reseptive del inkluderer semantiske aspekter som likheter og sammenhenger mellom semantiske relaterte ord. De semantiske relasjonene er antonymer, synonymmer eller tilhøre et kategori, et overbegrep. Deltesten måler et bredt og variert ordforråd fordi de semantiske relasjonene varierer. I tillegg til dette kan deltesten også gi indikasjoner på metalingvistisk bevissthet, da den forutsetter en oversikt over flere ulike former for semantiske relasjoner.

Undersøkelsen har vist at ordene i deltesten varierer ordklasse og frekvens, gjennom vekselvis konkrete hverdagsord og mer abstrakte, akademiske ord. Prosjektutvalgets resultater viser at det er særlig utfordrende å finne hvilke ord som er semantiske relaterte for akademiske ord. Dette står i tråd med teorien som viser at relasjoner mellom konkrete ord er tydeligere enn relasjoner mellom mer abstrakte ord (Vermeer, 2001). Den reseptive delen av 'Likheter 2' kan dermed også undersøke om elever behersker semantiske relasjoner mellom akademiske ord.

5.4.3 Den ekspressive delen av 'Likheter 2'

'Likheter 2; ekspressivt' korrelerer også med ekspressive tester. Formålet med den ekspressive delen av 'Likheter 2' er å vurdere hvordan barn forklarer likhet og sammenheng mellom ord. Undersøkelsen av manualen viser at elever skal forklare en likhet eller sammenheng mellom semantiske relaterte ord ut i fra en sideordnet forklaring, eller ved å benytte overbegrepet.

Testinstruksjonene eller beskrivelsen av deltesten gir ikke informasjon om at det er to ulike måter å forklare sammenhengen mellom to ord. Testinstruksjonene gir heller ikke informasjon om hvilke type forklaring som skal gis, til tross for at manualens fasit er tydelig på hva slags forklaring som er korrekt og ikke. Dette tilsier at elevene må resonnerer seg fram til ulike løsninger og forklaringer mellom to semantiske relaterte ord. Å plassere ord i et semantisk hierarki som inkluderer overbegrep, er også en kognitiv krevende aktivitet (Vermeer, 2001; Vygotsky, 1986). Det gis ikke eksplisitt informasjon i manualen eller i testinstruksjonen om at dette er inkludert i testen. Dette er elementer som underbygger at 'Likheter 2' er en deltest som kartlegger sammensatte språklige ferdigheter. Undersøkelsen tyder på at 'Likheter 2' forutsetter fleksibilitet i det semantiske nettverket, resonnering og også kognitive ferdigheter.

Ordene av akademisk karakter påvirker mestringsprosenten i prosjektutvalget. Studier har vist at ord som er mer abstrakte, er både mer utfordrende å definere, å sammenligne med andre ord og å sette i semantiske hierarkier (Cronin, 2002; Marinellie & Johnson, 2003). Likevel øker definisjonsferdigheter og bevissthet om hierarkiske relasjoner mellom ord i takt med alder (Nippold, 2007). Resultatene for 'Likheter 2' i prosjektutvalget viser imidlertid at akademiske ord i den ekspressive delen mestres av få elever, til tross for at elevene går i 8. klasse og har lang erfaring med skolerelaterte oppgaver. Dette tyder på at å forklare sammenhengen mellom to akademiske ord, er utfordrende og at å forklare sammenhengen mellom to akademiske ord, er mer utfordrende enn å definere enkeltstående, akademiske ord.

5.4.4 'Likheter 2'

Et utgangspunkt for drøfting av sammenhengen mellom 'Likheter 2' og ordforrådstester, er at semantiske relasjoner er knyttet til dybdeordforråd fordi det dreier seg om å kunne se ord i relasjon til andre ord. Undersøkelsen viser imidlertid ikke at 'Likheter 2' kartlegger

ordforrådets dybde, men resultatene peker heller mot en sammenheng med reseptivt, breddeordforråd. En svakhet ved denne undersøkelsen, er at breddeordforrådet kun måles av en reseptiv test. En ekspressiv breddeordforrådstest vil kunne klargjøre om det er en sammenheng mellom 'Likheter 2' og det reseptive språket, eller om det er knyttet til breddeordforråd. Ekspressivt breddeordforråd er imidlertid svært utfordrende å måle (Golden, 2014; Vermeer, 2001).

I litteraturen er det imidlertid poengtert at bredde og dybdeordforråd ikke nødvendigvis er to ulike mål på, eller typer, ordforråd (Vermeer, 2001; Schmitt, 2014; Verhallen & Schoonen, 1993; Wolter, 2001). Å kunne mange ord og kjenne til relasjonene mellom de, er aspekter som i teorien knyttes til både bredden og dybden i ordforrådet, og disse to aspektene er ikke gjensidig utelukkende.

5.4.5 Konklusjon

Ut i fra resultatene i prosjektet, er det ikke noen entydige svar på hva som faktisk måles i 'Likheter 2', og deltesten ser ut til å kunne kartlegge mer enn ett enkelt aspekt ved ordforrådet. Det er argumentert for at flere aspekter ved ordforrådet, som både bredde, dybde og semantiske relasjoner antas å være sentrale elementer i deltesten. Undersøkelsen tyder på at et godt organisert og variert ordforråd, i tillegg til en fleksibilitet i det semantiske nettverk, er sentralt for å oppnå gode resultater på deltesten.

Undersøkelsen tyder også på at 'Likheter 2' kan måle mer sammensatte språklige aspekter enn det som presenteres som formålet med deltesten. 'Likheter 2' fremstår som en mangefasettert deltest som stiller store krav til språklig kompetanse og elevenes semantiske nettverk. Denne krevende oppgaveformen kan også forutsette resonneringsferdigheter og kognitive ferdigheter som ikke er inkludert i denne undersøkelsen.

Undersøkelsen viser at det er uklart hva 'Likheter 2' måler, og hva resultater på deltesten betyr. Likevel har undersøkelsen vist at 'Likheter 2' er mangefasettert, og kan være et mål på flere aspekter ved ordforrådet og sammensatte språklige ferdigheter. Deltesten kan også bidra til å gi et innblikk i elevers semantiske nettverk og hvordan ord er organisert, gjennom å undersøke hvilke semantiske relasjoner elever har mellom forskjellige ord. Om 'Likheter 2' i hovedsak måler reseptive eller ekspressive språkferdigheter, dybde- eller breddeordforråd, er

imidlertid ikke like interessant som at deltesten fremstår som en krevende test, både i sammenheng med ordforråd, oppmerksomhet og kognitiv resonnering.

6 Avslutning

Formålet med prosjektet har vært å undersøke ungdommers ordforråd og semantiske relasjoner med utgangspunkt i en gruppe ungdommer som består av utenlandsadopterte elever og kontrollgruppe, samt å klargjøre hva deltesten 'Likheter 2' faktisk måler.

Undersøkelsen tyder på at 'Likheter 2' er en mangefasettert deltest som krever et godt organisert og variert ordforråd, kjennskap til overbegrep og fleksibilitet i det semantiske nettverket for å oppnå gode resultater.

'Likheter 2' er et eksempel på en sammensatt test som ikke kartlegger entydige aspekter ved ordforrådet. Resultatene på deltesten kan føre til feiltolkninger og indikerer språklige styrker eller svakheter som ikke er reelle. Derfor er det viktig å benytte flere tester som undersøker de samme språkferdighetene. For å få en grundigere forståelse av elevers semantiske relasjoner bør flere tester benyttes, som for eksempel "Likheter" i WISC-III.

'Likheter 2' er en deltest i kartleggingsverktøyet CELF-4, hvor reseptiv og ekspressiv del inngår i henholdsvis Indeks for Reseptivt Språk og Indeks for Ekspressivt Språk. 'Likheter 2; totalt' inngår i Indeks for Språklig Innhold. Resultatene for 'Likheter 2' skal derfor ikke tolkes alene, men inngår i indekser hvor resultater for flere deltester utgjør indeksskårer. Det er disse indeksene som tolkes som språklige styrker og svakheter i CELF-4. CELF-4 er, i norsk sammenheng, et viktig og etterlengtet kartleggingsverktøy. CELF-4 er utviklet for å få en bred kartlegging av språklige ferdigheter, og kartleggingsverktøyet er normert og har høy reliabilitet. Det bør understrekes avslutningsvis at kartleggingsverktøyet har høy verdi for klinisk og forskningsmessig arbeid, som ikke bør undervurderes til tross for uklarhetene som er skissert i forbindelse med 'Likheter 2'.

Språket er komplekst, og språkkartlegging baseres på teoretisk dannede konstrukt som måles ved hjelp av tester. Et sentralt spørsmål i arbeidet med prosjektet er om vi egentlig vet hva tester måler. Det er derfor nødvendig å utføre flere undersøkelser for å tydeliggjøre at testresultater ikke alltid er entydige. Litteraturen har vist til ulike forståelse vedrørende aspekter ved ordforrådet, og hvorvidt det er et konseptuelt skille mellom dybde og bredde. Dette finnes det ikke entydige svar på. Likevel er det av betydning i både forskning og klinisk sammenheng å klargjøre disse begrepene for å bidra til en økt bevissthet om hva kartlegging *egentlig* viser.

Denne oppgaven viser ikke til konkrete faglige eller kliniske implikasjoner, men kan brukes som et eksempel på at alle språktester innebærer usikkerheter. Vi har også et etisk ansvar for ikke å utsette barn, unge eller voksne for tester vi ikke vet hva måler. Resultater på tester må alltid sees i sammenheng med andre testers resultater og er avhengig av testleders kompetanse. Det er også av sentral betydning at språklige ferdigheter ikke bare baseres på språktester eller språkkartleggingsverktøy, men også vurderes i sammenheng med bakgrunnsinformasjon og observasjoner.

Litteraturliste

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* (3.utg.)
Oxford: Blackwell Publishing.
- American Educational Research Association, American Psychological Association &
National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational
and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*.
Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
Hentet 23.september 2015 fra:
http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Baufmann, J. F. & Graves, M. F. (2010). What is Academic Vocabulary? *Journal of
Adolescent & Adult Literacy*, 54, 4-12. doi:10.1598/JAAL.54.1.1
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske
Samlaget.
- Biemiller, A. (2003a). Oral comprehension sets the ceiling on reading comprehension.
American Educator, 27, 52-53. Hentet 5.februar 2016, fra
<http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/oral-comprehension-sets-ceiling-reading>
- Biemiller, A. (2003b). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading
psychology*, 24, 323 – 335. doi: 10.1080/02702710390227297
- Bowerman, M. (1978). Systematizing semantic knowledge: Changes over time in the child's
organization of word meaning. *Child Development*, 49, 977-987.
doi: 10.2307/1128737
- Christophersen, K-A. (2002). Metaanalyse: Syntesedanning av forskningsresultater. I T.
Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.287-322). Oslo: Unipub forlag.
- Clark, E. V. (2009). *First Language Acquisition* (2.utg.). Cambridge: Cambridge
University Press.
- Cronin, V. S. (2002). The syntagmatic-paradigmatic shift and reading development. *Journal
of Child Language*, 29, 189-204. doi:10.1017/S0305000901004998
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of Distinction. I: N.
H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education*. (s. 487-499).
Toronto: Springers US.

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33, 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Dalen, M. (2001). School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5, 39-58. doi:10.1300/J145v05n02_03
- Dalen, M., & Rygvold, A-L. (2006). Educational achievement in adopted children from China. *Adoption Quarterly*, 9, 45-58. doi:10.1300/J145v09n04_03
- de Geer, B. (1992). *International Adopted Children in Communication. A Developmental Study*. Doktoravhandling, Lund University, Department of Linguistics.
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research* (10.utg). London: Routledge.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., & Burley, J. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale (2nd ed.)*. London, UK: Nelson Publishing Company
- Entwisle, D. R. (1966) *Word associations of young children*. Baltimore: Johns Hopkins Press
- Ervin, S. (1961). Changes with age in the verbal determinants of word-association. *American Journal of Psychology*, 74, 361-372. doi: 10.2307/1419742
- Frost, J., Ottem, E. J., Snow, C. E., Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H & White, C. (2014). The Conceptual Nature of Gain in Vocabulary Research: An Analysis of Vocabulary Data from Schoolchildren. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 495- 511. doi:10.1080/00313831.2013.773560
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction* (8.utg.). Boston: Pearson, Allyn & Bacon
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Glennen, S. (2002). Language development and delay in internationally adopted infants and toddlers: A review. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 11, 333-339. doi: 10.1044/1058-0360
- Glennen, S. & Bright B. J. (2005). Five years later: language in school-age internationally adopted children. *Seminars in speech and language*, 26, 86-101. doi:10.1055/s-2005-864219
- Glennen, S. & Masters, M. G. (2002). Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 11, 417-433. doi:10.1044/1058-0360
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hagtvet, B. E. (1992). "'Dress' is birthday and 'sleep' is night". I: A. H., Wold (Red.), *The*

- Dialogical Alternative: Towards a theory of language and mind.* (s. 293-315). Oslo: Scandinavian University Press.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering – tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S., Melby-Lervåg, M., Næss, K-A. B, Hjetland, H. N, Engervik, L. I. ... Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter- En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk, 1*, 34-49. Hentet 12.februar 2016, fra http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/0111spesped_net_Hagtvet_mfl.pdf
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator, 27*, 4–9. Hentet 3.mar 2016, fra http://www.stanleyteacherprep.org/uploads/2/3/3/0/23305258/soh_the_early_catastrophe_-_the_30_million_word_gap_by_age_3_-_risley_and_hart_-_summary.pdf
- Henriksen, B. (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 303-317. doi:10.1017/S0272263199002089
- Hiebert, E. H. & Lubliner, S. (2008). The nature, learning, and instruction of general academic vocabulary. I: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about vocabulary instruction.* (s.106-129). Newark, DE: International Reading Association.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hyland, K. & Polly, T. (2007). Is there an "academic vocabulary"? *TESOL Quarterly, 235-253*. Hentet 7.april 2016, fra http://www.jstor.org/stable/40264352?seq=1#page_scan_tab_contents
- IJzendoorn, M. H. van, Juffer, F., & Poelhuis, C. W. K. (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. *Psychological Bulletin, 131*, 301-316. doi: 10.1037/0033-2909.131.2.301
- Johnson, C. J., & Anglin, J. M. (1995). Qualitative developments in the content and form of children's definitions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38*, 612-629. doi:10.1044/jshr.3803.612
- Kleven, T. A. (Red). (2002a). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

- Kleven, T. A. (2002b). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.141-183). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002c). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.219-256). Oslo: Unipub forlag.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620.
doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x
- Lund, T. (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.79-134). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002b). Generaliseringsproblematikk. I: T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.125-134). Oslo: Unipub.
- Lyons, J. (1984). *Semantics. Volume I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, S-A. H. (2013). Ordforråd og leseutvikling. I: J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis* (s.231-252). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lyster, S.-A. H., Horn, E., & Rygvold, A-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II). *Spesialpedagogikk*, 9, 35- 43.
- Lovdata. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet 11.januar 2016 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Marinellie, S. A. & Johnson, C. (2003). Adjective definitions and the influence of word frequency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1061-1076.
doi:10.1044/1092-4388
- Martinussen, M. (Red.). (2010). *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McGhee-Bidlack, B. (1991). The development of noun definitions: A metalinguistic analysis. *Journal of Child Language*, 18, 417-434. doi:10.1017/S0305000900011132
- Miller, L. C. (2005) *The handbook of intentional adoption medicine: a guide for physicians, parents and providers*. New York: Oxford University Press.
E-book: <http://lib.myilibrary.com/Open.aspx?id=53182>
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon: antonymy, synonymy and other paradigms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. I: E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Red.), *Teaching and learning vocabulary. Bringing*



- research to practice* (s. 27–44). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
doi:10.1002/RRQ.011
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- NESH publikasjon: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. 2006. Hentet 7.januar 2016 fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, D. Ø. E. (2013). *WISC-IV. Tolkning og rapportering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nippold, M. A. (1999). Word definition in adolescents as a function of reading proficiency: A research note. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 171-176.
doi: 10.1177/026565909901500205
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents, and Young Adults* (3.utg.). Austin: Pro-ed.
- Nissen, H. B. & Henriksen, B. (2006). Word class influence on word association test results. *International Journal of Applied Linguistics* 16, 389-408.
doi: 10.1111/j.1473-4192.2006.00124.
- Ordóñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E. & McLaughlin, B. (2002). Depth and Breadth of Vocabulary in Two Languages: Which Vocabulary Skills Transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 719-728. doi:10.1037/0022-0663.94.4.719
- Ottem, E., & Frost, J. (2005). Språk 6-16: Screening test: manual. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E., & Frost, J. (2010). Språk 6-16: Screening test: manual III. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Oullette, G. (2006). What's the meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.
doi:10.1037/0022-0663.98.3.554
- Pallant, J. (2015). *SPSS Survival Manual* (5.utg.). New York: Open University Press.
- Peña, E. D., Bedore, L. M & Zlatic-Giunta, R. (2002). Category-generation performance of bilingual children: The influence of Condition, Category, and Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 938-947. doi:10.1044/1092-4388

- Pollock, K. E. (2005). Early Language Growth in Children Adopted from China: Preliminary Normative Data. *Seminars in Speech and Language*, 26, 22-32.
doi:10.1055/s-2005-864213
- Roberts, J. A., Pollock, K. E., Krakow, R., Price, J., Fulmer, K. C., & Wang, P. P. (2005). Language development in preschool-age children adopted from China. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 93-107. doi:10.1044/1092-4388
- Rommetveit, R., & Hundeide, K. (1967). Emotive and representational components of meaning in word sorting and recall. *Pedagogisk Forskning*, 11, 47-59.
doi: 10.1080/0031383670110105
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A-L. (2012). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2.klassinger. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 58, 7-16.
- Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What Research Shows. *Language Learning*, 64, 913-51. doi:10.1111/lang.12077
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2006) *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (4.utg.). London: Pearson Assessment.
- Semel, E., Wiig, E., H. & Secord, W. A. (2013) *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth edition*. London: Pearson Assessment (norsk utgave).
- Skwarchuk, S-L. & Anglin, J. M. (1997). Expression of superordinates in children's word definitions. *Journal of educational psychology*, 89, 298-308.
doi:10.1037/0022-0663.89.2.298
- Snow, C. E., Cancino, H., Gonzalez, P. & Shriberg., E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy. I: D. Bloome (Red.), *Classrooms and literacy*. (s.233-249). Norwood: Ablex.
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. & Schley, S. (1991). Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill? I: E. Bialystok (Red.), *Language Processing in Bilingual Children*. (s.90-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science. *Science*, 5977, 450-452. Hentet 20.mars 2016, fra:
http://www.hostos.cuny.edu/MTRJ/HTRT/CE%20Snow_Academic%20Lang-Reading%20Challenge.pdf
- Stahl, S. A. (2005). Four Problems with Teaching Word Meanings (And What to Do to Make

- vocabulary an Integral Part of Instruction). I: E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Red.), *Teaching and Learning vocabulary: Bringing Research to Practice* (s. 95-114). Hoboken: Taylor and Francis.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. Hentet 26.april 2016, fra <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Stolz, W. S. & Tiffany, J. (1972). The production of "child-like" word associations by adults to unfamiliar adjectives. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 38-46. doi:10.1016/S0022-5371(72)80057-4
- Strömquist, S. (2012). Barns språkutveckling. I: L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s.69-83). Lund: Studentlitteratur.
- Tetzchner, S.von., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2.utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Torkildsen, J. v. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse: teorier og metoder, I: V. Moe, K. Slinning & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. (s.171-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14, 344-363.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234. Hentet 24.mars 2016, fra <http://search.proquest.com/openview/8f4b2b34d1f1f18af9026485049d6eb7/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=47826>
- Vonheim, K. (2013). *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wechsler, D. (1999). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (3.utg.). Manual. Stockholm: Psykologiförlaget (svensk utgave).
- Wiig, E. H., Secord, W. A. & Semel, E. (2003). *Clinical Assessment*. Hentet 19.april 2016, fra <http://www.pearsonassess.ca/en/programs/00/63/38/p006338.html>
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon: A Depth og Individual Word Knowledge Model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41-69.

Vedlegg

1. 'Likheter 2'

Likheter 2		
Materiell Manual Protokoll	 Start 9–12 år: Demonstrasjonsoppgave, Øvingsoppgave 1–2, deretter Oppgave 1	Gjentakelser Tillatt
		 Avbryt Avbryt etter 4 påfølgende 0-poengsvar på Likheter 2 Reseptiv (del 1). Likheter 2 Ekspressiv (del 2) avbrytes når Likheter 2 Reseptiv er avbrutt

Del 1

Likheter 2 Reseptiv

Sett en ring rundt de ordene som barnet sier passer sammen. Riktig svar er trykt i farge. Sett en ring rundt 1 poeng for riktig svar og 0 poeng for galt svar eller ingen svar. Selv om barnet svarer feil på den reseptive delen, administreres den ekspressive delen av oppgaven.

Del 2

Likheter 2 Ekspressiv

Hvis barnet svarer riktig på den reseptive delen, si: **Hvorfor passer ____ og ____ sammen?** (sett inn barnets svar).

Hvis barnet svarer feil på den reseptive delen, si: **Sånn kan man tenke. Men om jeg sier at ____ og ____ passer sammen** (sett inn de riktige ordene), **hvorfor gjør de det?** Godkjente svaralternativer er oppført for hver oppgave. Hvis barnets svar er det samme som et av disse alternativene, sett en ring rundt det og gi 1 poeng. Hvis barnet gir et svar som ikke er oppført, noteres dette ordrett i oppgavefeltet, slik at det kan skåres på korrekt måte etter avsluttet testing.

Demonstrasjonsoppgave


a) fisk b) melk c) finner d) sol
 Fisker har finner; De bruker finner for å svømme

Øvingsoppgave 1

a) mørkt b) varmt c) vått d) kaldt
 Beskriver temperatur og vær

Øvingsoppgave 2

a) hoste b) fnise c) sove d) le
 Uttrykk for at noen er glad; De vi gjør når noe er morsomt

		Reseptiv poeng	Ekspressiv poeng
 9–12 år	1. a) pute b) dør c) laken d) lampe Brukes i sengen/når man sover	1 0	1 0
	2. a) skole b) lærer c) kake d) vei En lærer arbeider/er på skolen; Man lærer noe på skolen	1 0	1 0
	3. a) katastrofe b) ulykke c) maraton d) populær Dårlige ting/hendelser som har hendt; Store problemer; Noe veldig ubehagelig/feil	1 0	1 0
	4. a) gjerde b) vindu c) glass d) trapp Et vindu er laget av glass; Glass er en del av et vindu	1 0	1 0
	5. a) minutt b) sol c) time d) vinter (Måler) tid; Minutt er en del av en time; Måles med klokka	1 0	1 0
	6. a) hus b) bord c) stol d) bil Møbler	1 0	1 0
	7. a) fotografi b) gulv c) stjerne d) teppe Et teppe kan brukes på gulvet	1 0	1 0

Likheter 2 fortsettelse

				Reseptiv poeng	Ekspressiv poeng
8. a) appelsin	b) fargestift	c) blå	d) rød	1 0	
Farger					1 0
9. a) danse	b) holde	c) høre	d) lukte	1 0	
Sanser					1 0
10. a) øye	b) sur	c) godteri	d) glad	1 0	
Følelser; Humør; Hvordan man føler seg					1 0
11. a) tjukt	b) tomt	c) rent	d) fullt	1 0	
Forteller hvor mye det finnes av noe; Mengde i/av noe					1 0
12. a) virkelig	b) viktig	c) ekte	d) ekteskap	1 0	
Noe som er ordentlig; Ikke fantasi/oppdiktet					1 0
13. a) uenighet	b) overtale	c) tvinge	d) stresse	1 0	
Overbevise; Prøve å få noen til å gjøre som man vil					1 0
14. a) flue	b) blomst	c) sommerferie	d) bie	1 0	
Insekter					1 0
15. a) bøyd	b) sammensatt	c) kombinert	d) speilvendt	1 0	
Beskriver hvordan noe henger sammen/er sammenkoblet					1 0
16. a) temperatur	b) oversvømmelse	c) tørke	d) vær	1 0	
Naturfenomener; Katastrofer; For mye eller for lite vann					1 0
17. a) lengde	b) vekt	c) stor	d) sirkel	1 0	
Mål					1 0
18. a) varig	b) feilaktig	c) midlertidig	d) nøyaktig	1 0	
Hvor lenge noe varer/holder på/eksisterer					1 0
Likheter 2 Reseptiv (Maks = 18)					
Likheter 2 Ekspressiv (Maks = 18)					
Total råskåre Likheter 2 Totalt (Maks = 36)					

Vedlegg 2. 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

November 2015

Kjære foreldre!

Takk for at dere tidligere har latt deres sønn/datter 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. Språket til drøyt 50 barn, adopterte og ikke-adopterte elever ble kartlagt i desember 2014 og januar/februar 2015. Innværende år og januar 2016 håper jeg å få kartlagt nesten alle av de som har vært med i studien, men noen få blir med i den siste kartleggingen neste år. Denne oppfølgingen er en unik anledning til å få kunnskap om både adopterte og norskfødte barns språklige utvikling fra småbarns- 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 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 *tlf 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

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
