

Ordforråd hos utenlandsadopterte ungdommer

En komparativ studie av reseptivt og ekspressivt ordforråd hos adopterte og norskfødte ungdommer

Marita Sekse Gressgård & Silje Wikstad Sutterud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Ordforråd hos utenlandsadopterte ungdommer

**«En komparativ studie av reseptivt og
ekspressivt ordforråd hos adopterte og
norskfødte ungdommer»**

© Marita Sekse Gressgård & Silje Wikstad Sutterud

2016

Ordforråd hos utenlandsadopterte ungdommer «En komparativ studie av reseptivt og ordforråd hos adopterte og norskfødte ungdommer»

Marita Sekse Gressgård & Silje Wikstad Sutterud

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Denne masteroppgaven er en del av det longitudinelle forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år». Prosjektet er ledet av Anne-Lise Rygvold, førsteamanuensis ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. I prosjektet er det også en jevnaldret kontrollgruppe med norskfødte ungdommer. Ungdommene går i 8. klasse og er henholdsvis 13 eller 14 år gamle.

En internasjonal adopsjon innebærer nye omgivelser, nye omsorgspersoner, ny kultur og nytt språk for barnet som er adoptert. Det er mange forandringer på kort tid. Språkutviklingen legger grunnlaget for den læring og utvikling som skal skje i barnets nye hjemland. Flere studier viser til at utenlandsadopterte barn er språklig forsinket kort tid etter adopsjonstidspunktet (Dalen & Theie, 2012; L. C. Miller & Hendrie, 2000). Noen mener forsinkelsene forsvinner noen år etter adopsjonen (Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005). Andre mener forsinkelsene er synlig også i skolealder (Behen, Helder, Rothermel, Solomon, & Chugani, 2008; Croft et al., 2007; Eigsti, Weitzman, Schuh, de Marchena, & Casey, 2011). Barn som er adoptert kan derfor sies å være i risiko for å tilegne seg språklige vansker. Dette er noe omsorgspersoner og skole- og barnehagepersonell bør være oppmerksom på. Spesielt viktig er oppmerksomhet på barnets reseptive språk. Vansker med det reseptive språket blir betegnet som skjulte vansker, da barn som er adoptert tilsynelatende har hurtig innlæring av ord (Dalen & Rygvold, 2012; Geren, Snedeker, & Ax, 2005). Reseptive vansker viser seg blant annet som problemer med å forstå hva hverdagslige ord betyr (Hene, 1993). Videre kan enkelte barn som er adoptert ha ekspressive vansker, ved de har et bredt ordforråd med mange ord, men begrensninger på dybden i ordene (Hough & Kaczmarek, 2011). Slike hull i språktilegnelsen kan føre til utfordringer med språklige krav når barna blir eldre. Når de kommer på skolen møter barna et mer akademisk språk (Cummins, 2008). Skriftspråket skal også mestres. Ordforrådet blir derfor et viktig grunnlag når barna skal beherske et stadig mer kognitivt avansert språk, samt skriftspråklige ferdigheter som lesing og skriving (Hennings, 2000; Lervag & Aukrust, 2010; Perfetti, 2007).

Formål: Formålet med masteroppgaven er å undersøke ordforrådet hos to grupper ungdommer. **Problemstillingen** for oppgaven er; *Hvordan er ordforrådet til utenlandsadopterte ungdommer sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?*

Ordforråd er et begrep som defineres ulikt. Ordforråd har en forståelsesside og en produksjonsside (Leonard, 2014). Dette kalles av noen for bredde- og dybdeordforråd (Ouellette, 2006). Det finnes ulike måter å kartlegge ordforråd på, i form av reseptive og ekspressive oppgaver. Denne undersøkelsen kartlegges det reseptive og ekspressive ordforrådet til de to gruppene, i tillegg til setningsrepetisjon.

Metode: Masteroppgaven bruker kvantitativ metode med et deskriptivt design. Deltakerne i undersøkelsen er 34 utenlandsadopterte og 45 norskfødte ungdommer. De er alle kartlagt med ulike språktester fra flere kartleggingsbatteri. Resultatene som blir presentert og drøftet i masteroppgaven er fra testene BPVS-II, CELF-4: Likheter 2 reseptivt, Språk 6-16: Begreper, WISC-III: Ordforståelse og Språk 6-16: Setningsminne. Statistical Program for Social Sciences (SPSS) er brukt for å analysere resultatene fra testene. Ved hjelp av SPSS og drøfting rundt egne funn beskriver oppgaven de to gruppens resultater på de ulike testene.

Resultater og drøfting: Resultatene fra undersøkelsen viser at de to gruppene har tilnærmet jevne resultater på de ulike språktestene. Undersøkelsen er en del av en større longitudinell studie. Det gir rom for å se på utviklingen i resultater hos begge grupper fra en tidligere testalder, og sammenligne disse med resultater samlet inn til denne undersøkelsen. De adopterte ungdommene har nådd igjen, og skårer nå noe høyere enn sine jevnaldrende norskfødte på tester for ekspressivt ordforråd (WISC-III: Ordforståelse og Språk 6-16: Begreper). Tester for reseptivt ordforråd viser varierende resultater. De adopterte ungdommene skårer svakt bedre enn kontrollgruppen på BPVS-II, mens kontrollgruppen skårer noe bedre på CELF-4: Likheter 2 reseptivt. Mellom gruppene er forskjellen på de ekspressive testene noe større enn på de reseptive, og det kan tenkes at adoptivgruppen gjør det bedre ekspressivt enn reseptivt.

Det som imidlertid skiller seg ut er resultater fra screeningen Språk 6-16: Setningsminne. Her er det en signifikant forskjell mellom gruppene. På de fleste testene viser adoptivgruppen større spredning enn kontrollgruppen, noe som samsvarer med andre studier med adopterte barn og unge (Dalen & Rygvold, 2006; Scott, Roberts, & Glennen, 2011).

Forord

Masteroppgaven har blitt til i et tett samarbeid. Det er vanskelig å fordele kapitlene når oppgaven er skrevet sammen. Dersom kapitlene må fordeles har Marita hatt hovedansvaret for kapittel 2, og Silje har hatt hovedansvaret for kapittel 3. I kapittel 4 har Silje hatt hovedansvaret for teksten på side 39-48, og Marita for side 49-58. Kapittel 1, 5-7 er utarbeidet sammen, og begge har bidratt på samtlige kapitler.

Å skrive masteroppgave kan gjerne sees som en tur i fjellet. Å skrive sammen kan sees som en topptur. Det har vært tøffe lærerike stigninger med flere fall utfor bratte stup. Nødvendig utstyr for å komme seg opp igjen fra skråningene har ikke alltid vært tilgjengelig, og da har det vært ekstra godt å ha en veileder med god masterfjellerfaring. Takk til vår dyktige veileder Anne-Lise Rygvold for gode tilbakemeldinger og nyttige råd på veien. Historiene fra gamle dager har lettet prosessen med å komme seg oppover fjellskrentene igjen. Takk til de fantastiske ungdommene som deltar i prosjektet. Det har vært utrolig lærerikt å møte dere på veien.

Takk til venner og familie som har støttet oss gjennom hele toppturen, og til medstudenter for hyggelige lunsjpauser. Takk til Karoline som korrekturleste og oppmuntret to slitne fjellklatrere underveis.

En spesiell takk går til Vegard og Brede som har gjort det lille ekstra for at alt skulle gå bra til slutt. Til slutt takker vi hverandre for en utrolig reise.

Blindern, 22.05,16

Marita Sekse Gressgård og Silje Wikstad Sutterud

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Oppgavens disposisjon	3
2	Språk og ordforråd	4
2.1	Språk.....	4
2.1.1	Innhold, form og bruk	4
2.1.2	Språkmodeller	5
2.1.3	Ord og begreper.....	9
2.2	Ordforråd	10
2.2.1	Modell på leksikon	12
2.2.2	Ordforrådets utvikling	13
2.2.3	Setningsrepetisjon	18
3	Utenlandsadopsjon	23
3.1	Adopsjon i Norge.....	23
3.2	Om adoptivbarn	24
3.3	Barnet i det nye miljøet	26
3.4	Språkutvikling hos utenlandsadopterte.....	27
3.4.1	Adopsjonsalder og adopsjonsland.....	27
3.4.2	Fra ankomst til utvikling i førskolealder	29
3.4.3	Skolealder.....	31
3.5	Ordforråd hos adopterte barn og unge	33
3.5.1	Førskolebarn.....	33
3.5.2	Skolebarn.....	34
3.5.3	Setningsrepetisjon	35
3.6	Begrensninger	37
4	Metode.....	39
4.1	Kvantitativ metode	39
4.1.1	Design.....	39
4.1.2	Utvalg	40
4.2	Kartlegging	42
4.2.1	Reseptivt ordforråd.....	43

4.2.2	Ekspressivt ordforråd	44
4.2.3	Setningsrepetisjon	45
4.3	Analyse	45
4.4	Validitet og reliabilitet	46
4.4.1	Statistisk validitet	47
4.4.2	Begrepsvaliditet.....	50
4.4.3	Ytre validitet.....	52
4.4.4	Validitet i studiene brukt i undersøkelsen	54
4.4.5	Reliabilitet	54
4.5	Etiske betraktninger	56
5	Resultater.....	59
5.1	Språkmestring i 8. klasse	59
5.2	Forskjeller mellom gruppene	60
5.3	Sammenheng mellom testskårene	63
5.4	Setningsrepetisjon.....	64
5.5	Utvikling fra 2. klasse til 8. klasse.....	66
5.6	Oppsummering av funn	67
6	Drøfting	68
6.1	Ordforråd og setningsrepetisjon	68
6.1.1	Reseptivt ordforråd.....	68
6.1.2	Ekspressivt ordforråd	70
6.1.3	Setningsrepetisjon	72
6.1.4	Begrensninger ved sammenligning av studier	73
6.2	Utviklingen fra 2. klasse til 8. klasse.....	74
6.3	Sammenheng mellom ordforråd og setningsminne	76
7	Avslutning	81
7.1	Hovedfunn	81
7.2	Refleksjoner rundt forskningsfeltet	83
7.3	Refleksjoner rundt undersøkelsen	84
	Litteraturliste	86
	Vedlegg	98

Figurer

Figur 2.1 The Intersection of Content, Form, and Use in Language.....	5
Figur 2.2: The Effects of the Environment Operating at the Biological Level.....	6
Figur 2.3: A Characterization of Causal Sources for Language Impairment Arising From the Convergence of Social Values and Learning Systems onto Individual Differences.....	7
Figur 2.4: A Path Model for Specific Language Impairment	8
Figur 2.5: Modell for språklig læring.....	9
Figur 2.6: Modular Systems Underlying the Comprehension and Production of Spoken Words in Adults	12
Figur 2.7: Range of Contextual Support and Degree of Cognitive Involvement in Language Tasks and Activities	17
Figur 2.8: The Current Version of the multi – component Working Memory Model.....	19
Figur 3.1: Adopsjoner, etter adopsjonstype	23
Figur 5.1: Histogram med sumskåre på Språk 6-16: Begreper adoptert/kontroll	62
Figur 5.2: Histogram med sumskåre på Språk 6-16: Setningsminne adoptert/kontroll.....	62
Figur 5.3: Linjediagram med riktig svar Språk 6-16: Setningsminne adoptert/kontroll.....	64

Tabeller

Tabell 4.1: Opprinnelsesland og kjønn adoptert	41
Tabell 4.2: Adopsjonsalder og testalder adoptert/kontroll	42
Tabell 5.1: Skåring på språktestene adoptert/kontroll.....	59
Tabell 5.2: T-test for språktestene adoptert/kontroll.....	60
Tabell 5.3: Skjevhet adoptert/kontroll.....	61
Tabell 5.4: Korrelasjoner mellom språktestene adoptert	63
Tabell 5.5: Korrelasjoner mellom språktestene kontroll.....	63
Tabell 5.6: Riktig og feil svar Språk 6-16: Setningsminne oppg. 9-11 adoptert/kontroll.....	65
Tabell 5.7: Utvikling av ordforråd og setningsrepetisjon fra 2.- 8. klasse adoptert/kontroll .	66

1 Innledning

Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år

Masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i prosjektet «Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år» ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ledet av førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold. Videre i masteroppgaven blir prosjektet omtalt som «hovedprosjektet». Studien er longitudinell og omfatter et utvalg på 34 utenlandsadopterte ungdommer, og 45 norskfødte ungdommer. Første kartlegging ble gjort da barna var 4 år. Kartleggingen omfattet språkforståelse, språkproduksjon, vokabularkunnskap, narrativ ferdighet og bokstavkunnskap. Det ble også gjennomført evneprøver. Ved andre kartlegging, da barna gikk i 2. klasse, ble vokabularkunnskap, grammatisk ferdighet og narrativ mestring, samt leseferdighet kartlagt. Ungdommene går nå i 8. klasse, og kartleggingen omfatter språklig kompetanse i form av talespråk og lesing (Rygvold, 2015). Kartleggingen har funnet sted over to år, der en del av utvalget ble kartlagt i fjor (2015) og andre del i år (2016).

1.1 Valg av tema

Temaet for masteroppgaven er ordforråd hos utenlandsadopterte ungdommer. «Ordforrådet og begrepsforståelsen er selve fundamentet for læring» (Lyster, 2001, s. 41). Dette sitatet stadfester hvor viktig temaet ordforråd er i pedagogisk virksomhet. Masteroppgaven har et tosidig fokus, hvor både ordforråds- og adopsjonsstudier blir brukt for å besvare problemstillingen. I ordforrådsfeltet ser det ut til å være behov for mer kunnskap om ordforrådet hos ungdommer. Dette begrunnes i at det finnes færre studier på språkutviklingen i senere skolealder enn i barnehage- og småskolealder (Nippold, 2007). Det finnes også få prøver for å kartlegge ordforråd og begrepsutvikling i ungdomsskolealder (Lyster, 2001). I tillegg skiftes fokuset ofte til egenskaper ved det skriftlige språket fremfor det muntlige når barna blir eldre. Dette kan ha sammenheng med at det muntlige språket mestres før det skriftlige språket. Likevel er det slik at det muntlige og skriftlige språket henger sammen og er i gjensidig påvirkning (Iversen, Solem, & Otnes, 2007). Dette er også tilfellet for ordforrådet. Ordforrådet spiller en stadig større rolle for språkutviklingen, og er i interaksjon med stadig flere språklige ferdigheter, som for eksempel lesing og skriving (Baumann, Kame`enui, & Ash, 2003; Biemiller, 2005; Hennings, 2000; Lervag & Aukrust, 2010).

Kunnskap om ordforråd hos ungdommer vil derfor kunne bedre forståelsen av arbeid med lesing og skriving hos ungdommer (Lawrence, 2008).

I tillegg til at det ser ut til å være lite fokus på ordforråd i ungdomsalder, etterlyses kunnskap om adopterte barn- og unges språkutvikling (Hough & Kaczmarek, 2011; Scott, Krakow, & Roberts, 2008). Mangelen på kunnskap gjør at mange adopterte blir henvist til språklige undersøkelser hos fagfolk (Glennen, 2002; Glennen & Masters, 2002; Mason & Narad, 2005). Det er behov for at de som møter barna har god kunnskap om hva som kan sies å være typisk språklig utvikling for gruppen (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010).

I denne undersøkelsen er det gjennomført tradisjonelle tester for ordforråd (BPVS-II, CELF-4: Likheter 2 reseptivt, Språk 6.16: Begreper, WISC-III: Ordforståelse), samt en test for setningsrepetisjon fra Språk 6-16; Setningsminne (omtales også som Setningsminne videre i masteroppgaven). Tester for setningsrepetisjon ansees som en sensitiv markør for språkvansker (Conti-Ramsden, Botting, & Faragher, 2001). Det er likevel ikke enighet om hva slike tester måler (Delcenserie & Genesee, 2014). Noen mener det er et språklig mål, mens andre mener det er et mål på hukommelse. I masteroppgaven behandles Setningsminne som et mål på språket. Å kunne gjenta en setning foreslås å ha sammenheng med forståelsen av den (Komeili & Marshall, 2013). Forståelse av en setning består av blant annet ordkunnskap (Klem et al., 2014; Rommetveit, 1972). Setningsminne brukes som et mål på hvordan adopterte ungdommer forstår og produserer ord i kontekst av en setning. I drøftingsdelen vil oppgaven se nærmere på forbindelsen mellom språk og setningsrepetisjon. Det diskuteres i hvilken grad ordkunnskap kan tenkes å forklare forskjellene i setningsrepetisjon.

Ut fra behovet for mer kunnskap om språket til utenlandsadopterte ungdommer, skal oppgaven arbeide ut fra følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling: *Hvordan er ordforrådet til utenlandsadopterte ungdommer sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan er skårene på reseptivt og ekspressivt ordforråd, samt setningsrepetisjon hos de adopterte og ikke-adopterte ungdommene?
2. Hvordan er utviklingen av ordforrådet og setningsrepetisjon fra 2. klasse til 8. klasse for de to gruppene med ungdommer?
3. Hvordan korrelerer de ulike delene av ordforrådet (ekspressivt og reseptivt) med setningsrepetisjon for hver av gruppene?

1.2 Oppgavens disposisjon

Kapittel 2 om språk og ordforråd omhandler teori knyttet til temaene. Språkdelen vil hovedsakelig ta for seg ulike språkmodeller som fungerer som en forståelsesramme for den videre drøftingen av de adopterte ungdommenes språkutvikling. Delen om ordforråd handler om ulike typer ordforråd, utvikling, samt en redegjørelse for setningsrepetisjon.

Kapittel 3 handler om utviklingen til adopterte barn og unge. Hovedfokuset er på empiriske studier om adopterte barns språklige utvikling, og beskrivelsen er inndelt etter førskole- og skolealder. Det redegjøres for forskningsartikler med ordforråd som fokus. Til slutt omtaler kapittelet forskning som har brukt tester for setningsrepetisjon i adopsjonsstudier.

Kapittel 4 fokuserer på datainnsamlingen i undersøkelsen. Kjennetegn ved kvantitativ metode og deskriptive design presenteres. Deretter redegjøres det for kartleggingsmateriellet som er brukt i undersøkelsen og hvilke statistiske analyser og metoder som er nyttet. Kapittelets siste del beskriver datainnsamlingen og egenskaper ved undersøkelsen drøftet sammen med validitet, reliabilitet og forskningsetiske retningslinjer.

Kapittel 5 presenterer og analyserer funn fra undersøkelsen. Ulike statistiske analyser og beskrivelser er brukt for å finne svar på forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 drøfter funnene i studien innenfor de tre forskningsspørsmålene. Studiene fra teoridelen om ordforråd og adopsjon brukes for å kaste lys over resultatene.

Kapittel 7 oppsummerer oppgavens hovedfunn, og inneholder refleksjoner rundt forskningsfeltet og undersøkelsen.

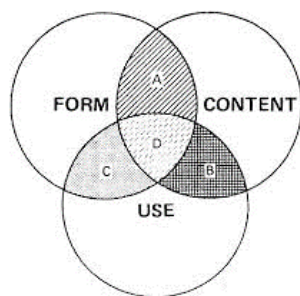
2 Språk og ordforråd

2.1 Språk

Språk er et komplekst fenomen som står sentralt i samspill mellom mennesker (Rygvoid, 2008; Tomblin & Zhang, 2006). Språk er en så naturlig del av vårt liv som mennesker, at det av og til kan bli tatt for gitt (Bishop, 2014). Språk og kommunikasjon brukes om hverandre, og begge er nødvendig å ha med i en definisjon av språk (Saxton, 2010; von Tetzchner et al., 1993). Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet «communicare», som betyr å gjøre felles eller å dele (von Tetzchner et al., 1993). Språket kan sees på som en del av en større kommunikasjonsprosess (Rommetveit, 1972). Ordforråd er en liten del av det komplekse fenomenet *språk*. Videre går masteroppgaven nærmere inn på ulike komponenter av språk, med hovedvekt på ordforrådet.

2.1.1 Innhold, form og bruk

Språk består av ulike komponenter. Som tidligere nevnt er språk et mangfoldig begrep. Å dele språket inn i mindre enkeltdeler kan være til hjelp for å forstå hvordan språket er oppbygd (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén, & Ors, 2008; Rygvold, 2008). I kartlegging og testing av språkferdigheter finnes ofte en inndeling av språk. Dette fordi det er nødvendig med ulike deltester for å kartlegge ulike områder av språket (Tomblin & Zhang, 2006). En inndeling av hva språk består av bør betraktes med forsiktighet, da et skille mellom språkområder kan fremstå som kunstig (Rygvoid, 2008). På en annen side kan et slikt skille være gunstig for å forstå kompleksiteten i språket. Tre dimensjoner språket ofte deles inn i, er *innhold*, *form* og *bruk* (Bloom, 1978).



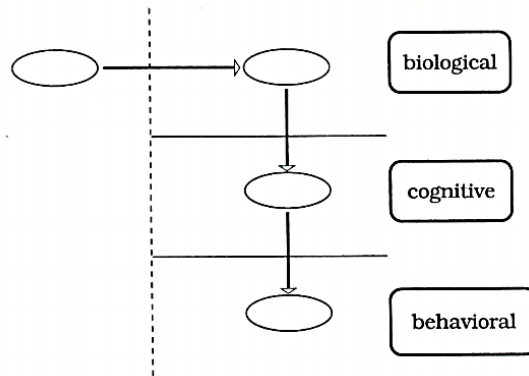
Figur 2.1 The Intersection of Content, Form, and Use in Language. Hentet fra «Language Development and Language Disorders» av Bloom, 1978, s. 22

Som vist på figur 2.1, integreres komponentene *innhold*, *form* og *bruk* der de ulike komponentene i modellen møter hverandre. Integreringen kjennetegner normal språklig utvikling (Bloom, 1978). Kunnskap om hvordan ulike deler av språk henger sammen og påvirker hverandre, er av stor betydning for å beholde en helhetlig forståelse av språk (Rygvoild, 2008). Likevel vil forskjeller i barnets alder kunne avgjøre i hvilken grad disse delene er synlig i barnets språk (Paul & Norbury, 2012). *Formdimensjonen* i språket utgjør språkets fonologiske, morfologiske, og syntaktiske side, og dimensjonen *bruk* omfatter den pragmatiske delen av språket (Høigård, 2006). *Innholdssiden* i språket handler om semantikk, om betydning av språklige uttrykk (Ahlén & Nettelbladt, 2012; Kristoffersen, Simonsen, & Sveen, 2005). Det semantiske aspektet omfatter forståelse for ordenes innhold, og det er denne språkdimensjonen som tradisjonelt blir knyttet til ordforrådet (Lyster, 2009; Paul & Norbury, 2012). Å kjenne til kompleksiteten i språket kan ha positiv virkning på utvikling av ordforråd. Dette begrunnes i at for eksempel identifisering av for-stavelser og forskjellige ordsammensetninger kan støtte ordforrådsutviklingen (Lyster, 2009).

2.1.2 Språkmodeller

Språket utvikles i et samspill mellom miljøet og medfødte faktorer hos mennesket (Howe, 2009; Saxton, 2010). Dette forholdet har i lang tid vært gjenstand for diskusjon og blir ofte referert til ved frasen «nature-nurture» eller «arv og miljø». Forholdet mellom arv og miljø og språk er fremdeles ikke avklart (Hulme & Snowling, 2009), men forskningen tyder så langt på at det i fremtiden vil kan sies noe mer om forbindelsene. Når det gjelder de arvelige faktorene, har nyere forskning funnet forbindelser mellom gener og morfologi og syntaks, samt mellom gener og fonologisk minne (Newbury, Bishop, & Monaco, 2005). Samtidig påpekes det også at forholdet mellom kognitive funksjoner som språk og genetiske faktorer, er både komplekst og indirekte (Bornstein, Hahn, Putnick, & Suwalsky, 2014; Saxton, 2010).

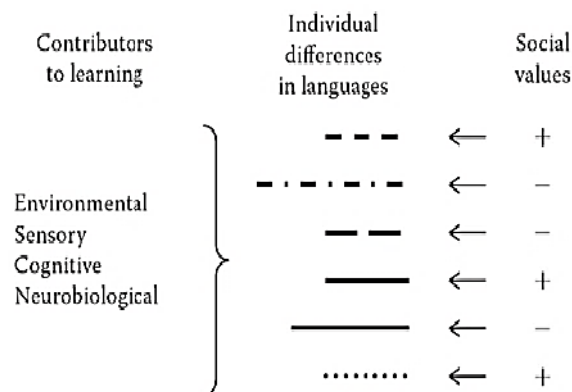
Forholdet mellom ulike faktorer som spiller inn i språktilegnelsen blir gjerne illustrert som modeller eller rammeverk. Et av rammeverkene det blir referert til flere steder i litteraturen (Hulme & Snowling, 1997, 2009; Morton, 2004; Paul & Norbury, 2012) er den kausale framstillingen til Morton & Frith (1995).



Figur 2.2: The Effects of the Environment Operating at the Biological Level. Hentet fra “Causal Modeling: A Structural Approach to Developmental Psychopathology” av Morton & Frith 1995, s. 371.

Morton og Frith (1995) har utarbeidet et rammeverk de hevder kan romme ulike syn på utviklingsmessige tilstander og vansker. Rammeverket kan være opphav til flere typer modeller (figur 2.2), med det innhold som passer akkurat den tilstanden det gjelder. Rammeverkets viktigste trekk er at det baserer seg på at alle tilstander kan forklares i ulike nivåer. Nivåene er det *biologiske*, *kognitive* og *atferdsmessige* nivå (Morton & Frith, 1995). Innenfor det biologiske nivået finnes det genetiske materialet. Dette er nedarvet og ligger som grunnlag for den videre utviklingen. En genetisk abnormalitet kan føre til at hjernen utvikler seg atypisk. Dette kan medføre risiko for den kognitive utviklingen, for eksempel i form av begrensninger i begrepsdannelsen og hukommelsen. Dette kan bli synlig på atferdsnivået ved vansker med tester for ordforråd og fonologisk minne (Hulme & Snowling, 1997, 2009; Paul & Norbury, 2012). Rammeverket åpner også for at miljøet kan trekkes inn (Morton & Frith, 1995).

Ut fra det som er kjent fra forskning i dag har dette rammeverket sider som gjør det til en aktuell analyseform. Det er likevel viktig å påpeke at rammeverket har vært gjenstand for kritikk på enkelte områder. Noe av det som skiller rammeverket fra andre framstillinger er inndelingen i nivåer. Dette kan sees på som en styrke, da det synliggjør at vanskene i noen tilfeller kan forklares kausalt. Andre modeller uten ulike nivåer mister dette aspektet. Et eksempel på dette er modellen til Tomblin (2014) (figur 2.3).



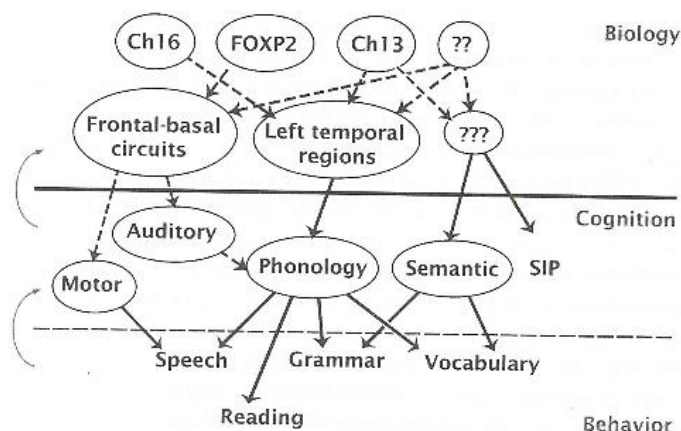
Figur 2.3: A Characterization of Causal Sources for Language Impairment Arising From the Convergence of Social Values and Learning Systems onto Individual Differences. Hentet fra «Background of the Study» av Tomblin (2014), s. 3.

Modellen har tre komponenter. Til venstre er de ulike faktorene som bidrar til læring av språket. Til høyre er de sosiale verdiene som Tomblin (2014) tilskriver en kulturell rolle. Ulike kulturer og samfunn danner ulike forståelser av individuelle variasjoner, som også kan være en forklaring på hvorfor noen individuelle forskjeller blir betegnet som normale eller unormale. Begge komponentene bidrar til skapelsen og forståelsen av språklige variasjoner som i denne modellen uttrykkes ved ulike former for horisontale streker og prikker. Modellen har med alle nivåene til Morton og Frith (1995), men fremstillingen har ikke fokus på å synliggjøre de antatte kausale forbindelsene mellom faktorene på venstre side av modellen.

En annen styrke i rammeverket til Morton og Frith (1995) er at miljøet har en plass i modellene der det er nødvendig. Dette er aktuelt siden temaet for oppgaven er adopterte ungdommer. Ofte vet man lite om deres bakgrunn (Dalen, 1999, 2001, 2013). Av den grunn blir det enda viktigere å fokusere på miljøets påvirkning i oppfølging av de adoptertes utvikling. Likevel er det viktig å få fram at miljøets påvirkning på språket er et omdiskutert område i teorien (Saxton, 2010). I og med at det er uenighet omkring rollen både arv og miljø spiller for språket, handler ikke debatten lenger om «enten-eller», men «både-og». Den nyere forskningen undersøker dermed heller på hvilken måte både arv og miljø er i interaksjon med utviklingen av språket (Saxton, 2010). Med dette som grunnlag kan en utelatelse av miljø i modellen være problematisk, og gi et ufullstendig bilde av mekanismene som er involvert. Nyere litteratur presiserer også miljøets plass innenfor alle nivåene av rammeverket (Hulme & Snowling, 2009; Paul & Norbury, 2012).

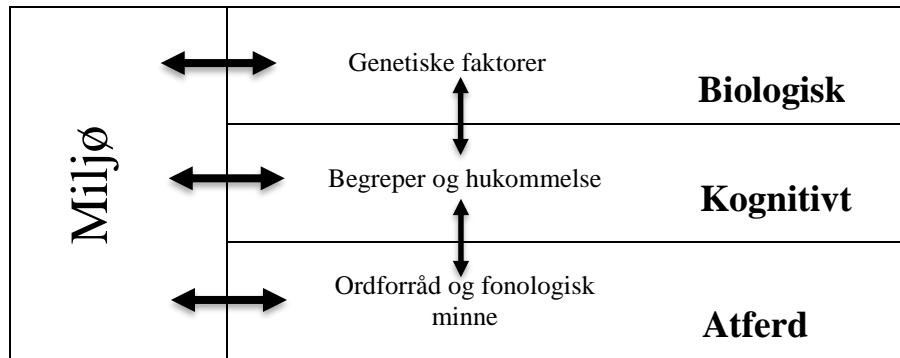
Til tross for at rammeverket til Morton og Frith (1995) har flere styrker, kan man sette spørsmålstegn ved den visuelle utformingen av modellen. Pilene som impliserer en mulig kausal forbindelse peker kun i én retning. Dette har høstet kritikk, da nyere forskning tyder på at forholdet mellom nivåene er en interaksjon (Hulme & Snowling, 1997, 2009). Av den grunn etterlyses det at pilene også skulle pekt i den motsatte retningen, fra de nedre nivåene og opp (Hulme & Snowling, 2009). Dette er noe Morton og Frith (1995) skildret i den skriftlige presentasjonen av modellen, da de presiserte at en korrelasjon ikke nødvendigvis trenger å være kausal. Dette kan tolkes dit hen at nivåene i deres øyne kan i interaksjon, uten at det ene nivået trenger å påvirke det andre.

På bakgrunn av kritikken har andre forfattere i gjengivelse av modellen modifisert interaksjonen. Hulme og Snowling (2009) utarbeidet en versjon (figur 2.4) med piler som peker tilbake på de foregående nivåene, for å tydeliggjøre at det er en gjensidig påvirkning mellom nivåene. I denne versjonen er imidlertid miljøet ikke inkludert. I tillegg har modellen mange detaljer som kan gjøre at budskapet ikke kommer tydelig nok frem.



Figur 2.4: A Path Model for Specific Language Impairment. Hentet fra “Developmental Disorders of Language Learning and Cognition” av Hulme & Snowling, 2009, s. 170.

Med bakgrunn i refleksjoner rundt sentrale deler av rammeverket til Morton og Frith (1995) og modellene som er utarbeidet i ettertid, kan det sies å være behov for en ny tolkning av rammeverket. Denne tolkningen er utarbeidet med bakgrunn i revisjonene til Hulme og Snowling (2009). Det ble lagt vekt på at fremstillingen skulle forenkles og at miljøet skulle være i interaksjon med alle nivåene i modellen. Fremstillingen har begrenset seg til områdene som er mest aktuelle for denne masteroppgaven. Resultatet er figur 2.5.



Figur 2.5: Modell for språklig læring, med utgangspunkt i rammeverket til Morton & Frith (1995), og revisjonen til Hulme & Snowling (2009). Egen utarbeiding, det tas forbehold om feil.

Modellen har tre nivåer og viser hvordan miljøet spiller inn på språklig læring. Modellen brukes videre i masteroppgaven for å belyse forskjeller i språklig variasjon.

2.1.3 Ord og begreper

Distinksjonen mellom det kognitive nivået og atferdsnivået er tydelig når det gjelder forskjellen på begreper og ord (jamfør figur 2.5). *Begreper* er mentale representasjoner (Aitchison, 2012; Golden, 2014; Pinker, 1999). Disse begrepene blir dannet når mennesket kategoriserer. Å kategorisere er en kognitiv aktivitet som handler om å gruppere ut fra ulike kriterier (Rommetveit, 1972). Det finnes ulike teorier for hvordan denne kategoriseringen foregår (Høigård, 2006). Noen mener det starter med et overbegrep som gradvis blir delt inn i mindre underkategorier basert på økende erfaring. Dette kalles trekkteorier (von Tetzchner, 2012). Andre mener kategoriseringen starter med et begrep, og at dette utvides på bakgrunn av det å ha mer eller mindre til felles med det aktuelle begrepet. Det blir på den måten den motsatte tilnærmingen, man går fra det spesifikke til det mer generelle, og kalles prototypeteorier (Aitchison, 2012; von Tetzchner, 2012). Ingen av disse teoriene kan alene forklare hvordan ord læres, og svaret ligger mest sannsynlig i en kombinasjon hvor teoriene utfyller hverandre (Høigård, 2006). Uavhengig av de ulike oppfatningene om hvordan kategoriseringen skjer, er det felles premisset for disse at mennesket organiserer sine erfaringer gjennom språket (Rommetveit, 1972). *Ord* fungerer derfor som språklige representasjoner på mentale konsepter (Bishop, 2014; Rommetveit, 1972). Vansker med å utvikle disse begrepene normalt kan påvirke utviklingen av språket (Bishop, 2014). Interaksjonen mellom språk og kognisjon impliserer at påvirkningen er gjensidig. Tomasello (2003) sier det slik: «The relation between children's language and cognition is a two-way

street» (s. 63). Svake språklige ferdigheter kan derfor påvirke utvikling av de mentale begrepene (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009).

2.2 Ordforråd

Å bygge opp et ordforråd handler om å kategorisere ord etter allerede eksisterende mentale begreper (Bishop, 2014). Ute i forskningsfeltet er det en uklar bruk av begrepet ordforråd. Dette kan skyldes forskjellige formål med forskningen på ordforråd. Innenfor leseforskning brukes ofte begrepene ordkunnskap, bredde og dybde (Brinchmann, Hjetland, & Lyster, 2015; Ouellette, 2006; Perfetti, 2007; Vellutino, 2003). Dette har sammenheng med at flere studier ser på de ulike delene av ordforrådet og deres betydning for blant annet leseforståelse. «Too few building blocks» (Hennings, 2000, s. 269) skildrer hvordan et begrenset ordforråd kan skape vansker med å forstå det som leses eller høres ved at barnet kan mangle ord som hadde støttet dem i forholdet mellom hva de leser og hva de forstår. I språk- og språkvanskefeltet er kategoriene gjerne litt bredere ved at mange av studiene deler inn i forskjellen mellom forståelse og produksjon av et ord, reseptivt og ekspressivt ordforråd (Leonard, 2014; Paul & Norbury, 2012; Tomblin & Zhang, 2006).

En definisjon er at ordforråd og vokabular betegner ordmeninger barnet har (Lyster, 2009; S. A. Stahl, 2005). Det handler blant annet om hva et barn forstår av de «lydpakkene» de møter. En annen definisjon er «Ordforråd er summen av ordene en person forstår og bruker» (Lyster, Horn, & Rygvold, 2010, s. 35). Det er ulike nivåer av det å kunne et ord. Dette har sin opprinnelse i egenskaper ved ordet på ordnivå, i det mentale leksikon. Et ord som er lagret i leksikon består av en fonologisk og en semantisk del (Høigård, 2006; Martin, 2013; Ouellette, 2006). Den fonologiske delen handler om formen på ordet, det lydige uttrykket. Den semantiske delen betegner det semantiske meningsinnholdet, betydningen av ordet. G. A. Miller (1999) har følgende beskrivelse av fenomenet; «The basic structure of any lexicon is a mapping between word forms and word meanings» (s. 8). Inndelingen av ordforråd gjør det naturlig med betegnelser på ulike former for ordforråd. Inndelingene og navn varierer, men ser ut til ofte å innebære et skille mellom to former. Skillet handler i hovedsak om graden av ordkunnskap som er knyttet til ordet (Baumann et al., 2003).

Den første formen for ordforråd betegner hvor mange ord barnet forstår, ofte kalt bredden i ordforrådet (Aukrust, 2005; Lyster, 2012; Ouellette, 2006). Kunnskapen kalles også for

størrelsen på ordforrådet (Biemiller, 2005). Denne formen for forståelse forteller primært noe om den fonologiske lagringen av ordet (Ouellette, 2006). En typisk måte å undersøke bredden i ordforrådet på er å vise barnet et antall bilder, navngi et av dem og be barnet peke ut bildet som passer. Å undersøke ordforrådet på denne måten gir informasjon om hva barnet forstår av det som blir sagt. Dette kalles reseptivt ordforråd (Aukrust, 2005; Baumann et al., 2003; Lyster et al., 2010).

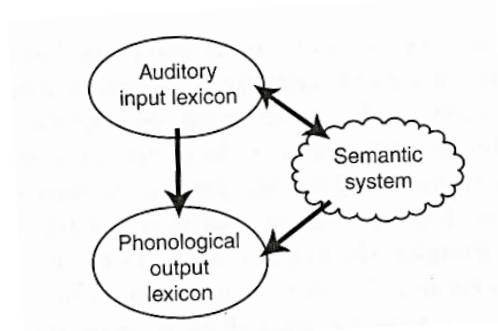
Den andre formen betegner dypere kunnskap om hva et ord betyr. Denne kunnskapen er en del av den semantiske siden ved ordet (Ouellette, 2006). Eksempler på slik kunnskap er å definere ordet, finne synonymer og antonymer, klare å kategorisere det innenfor riktig semantisk kategori, og å forstå ordet i konkret og overført betydning (Lyster, 2008; K. A. D. Stahl & Stahl, 2012; S. A. Stahl, 2005). Med andre ord trengs kunnskap om hvordan ord er relatert til hverandre i betydning (semantikk) (Golden, 2014; Rommetveit, 1972). Semantiske relasjoner kan være overordnet og underordnet, og kan betegnes som den hierarkiske inndelingen hvor ord blir kategorisert i et system av generelle og spesifikke ord. Et ord som er overordnet kalles et hyperonym og et underordnet ord kalles hyponym (Golden, 2014). Ord kan også være relatert til hverandre gjennom sideordning, altså ord som betyr det samme, eller det motsatte. Disse ordene kalles henholdsvis synonymer og antonymer (Aitchison, 2012; Golden, 2014). Dersom målet med kartlegging er slik kunnskap som er eksemplifisert ovenfor, kan det gi et innblikk i dybden av ordforrådet (Aukrust, 2005; Ouellette, 2006). Dybden karakteriserer kvaliteten på representasjonene av ordene i leksikon (Brinchmann et al., 2015; Perfetti, 2007). Ekspressive oppgaver brukes ofte for å undersøke dybden av et ord, og barnets ekspressive ordforråd omfatter de ordene barnet selv bruker (Aukrust, 2005; Baumann et al., 2003).

Det er viktig med både bredde og dybde i ordforrådet (Dalen & Rygvold, 2012). Det samme kan sies om inndelingen i reseptivt og ekspressivt ordforråd. Golden (2014) poengterer dette ved å stadfeste at både forståelse og produksjon er vesentlig for å hente frem betydningen av et ord. Dette kan begrunnes i relasjonen mellom de to; forståelse danner grunnlaget for språklig produksjon (Bishop, 2014; Hiebert & Kamil, 2005; Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg, & Jørgensen, 2014; K. A. D. Stahl & Stahl, 2012). Dermed kan det være vanskelig å skille mellom hva som egentlig kommer til uttrykk. Med bakgrunn i denne begrunnelsen kan det være problematisk å sette et skarpt skille mellom produksjon og forståelse (Bishop, 2014; Bloom, 1978). Kritikk av inndeling i ekspressivt og reseptivt språk kommer også fra

Tomblin og Zhang (2006) som i sitt prosjekt har studert barn ved fire måletidspunkt; i barnehage, 2. klasse, 4. klasse og 8. klasse. Studien hadde som mål å undersøke om de standardiserte testene som blir brukt for å avdekke språkvansker i skolealder, reflekterer ulike språklige ferdigheter. Det er interessant at en inndeling i reseptivt og ekspressivt språk ikke fikk noe støtte i resultatene (Tomblin & Zhang, 2006). Likevel brukes inndelingen videre i denne oppgaven, da store deler av forskningen som er grunnlag for masteroppgaven skiller mellom reseptiv og ekspressivt språk.

2.2.1 Modell på leksikon

Det finnes ulike modeller for hvordan mennesker prosesserer hørt lyd til mening. Bishop (2014) skildrer det slik; “Vocabulary acquisition may be seen as the process of storing representations of familiar sequences of speech sounds in a mental dictionary or «lexicon», and associating these with specific meanings” (s. 13). Å lære nye ord består av å omgjøre lyder til meningsfulle representasjoner. Først når én mening er valgt ut blant flere mulige er forståelsen av et ord tilstede (Bishop, 2014; Pinker, 1999). Det er stor enighet rundt at det å forstå og å produsere ord er avhengig av tre separate systemer; *gjenkjennelse* (auditiv input-leksikon), *produksjon* (fonologisk out-put leksikon) og *forståelse* (det semantiske system) (Hulme & Snowling, 2009). Disse er synlige i figur 2.6 under.



Figur 2.6: Modular Systems Underlying the Comprehension and Production of Spoken Words in Adults. Hentet fra “Developmental Disorders of Language Learning and Cognition” av Hulme & Snowling, 2009, s. 20.

Representasjonene blir med tiden mer abstrakte og skiller seg gradvis fra det første akustiske signalet. Bruk av en mental representasjon som erstatning for noe i den virkelige verden er en stor kognitiv oppgave, som har blitt lite forsket på hos barn med typisk språklig utvikling (Bishop, 2014). Tomasello (2003) mener ordlæringen skjer i forskjellige perioder i utviklingen. Disse periodene er tredelt. Den første delen handler om å klare å segmentere ut

lyder og en forståelse av at utsagn har et meningsinnhold. Den andre delen omtaler hvordan den sosiale relasjonen som dannes i kommunikasjonssituasjonen er grunnlaget for videre språklig utvikling. Den tredje delen omhandler bruk av allerede eksisterende språk og den lingvistiske konteksten som utgangspunkt i læringen av nye ord, som å for eksempel ta utgangspunkt i et kjent ord og lære synonymer til samme ordet (Tomasello, 2003). Samlet sett er mestring av de språklige ferdighetene i disse tre periodene forutsetninger for å danne et ordforråd.

Kunnskapen som finnes om det mentale leksikon kommer fra flere kilder. For det første er det undersøkt hvilke feil mennesker med og uten språkvansker gjør når de snakker. Forsnakkelser og ordleting er eksempler på hva som undersøkes (Aitchison, 2012). For det andre kan språket undersøkes gjennom psykolingvistiske tester (Golden, 2014). De vanligste metodene for å undersøke vokabularet er å undersøke ordassosiasjoner (studier der man skal komme med frie assosiasjoner til enkeltord), orddefinisjoner (barnet blir bedt om å definere, eller forklare bestemte ord), ordsorteringsoppgaver (bygd opp på en slik måte at papirlapper med skrevne ord som henger sammen skal sorteres i bunker), og semantisk minne (Lyster, 2001; von Tetzchner et al., 1993).

2.2.2 Ordforrådets utvikling

Førskolebarn og yngre skolebarn

Språkutviklingen før puberteten kalles blant annet for «primary language development» (Nippold, 2007, s. 11). I denne perioden skjer det mye. Barn lærer stadig flere ord og utvider sine mentale begreper. Både bredden og dybden i barns forståelse vokser. Den såkalte «ordspurten» betegner en periode hvor mengden ord barnet lærer øker betraktelig. Perioden er når barnet er rundt to år gammelt (Ganger & Brent, 2004; Ratner, 2010; Simonsen et al., 2014). Jamført med modellen til Tomblin (2014), illustrert på side 7 i masteroppgaven, er det vesentlig hvor store individuelle forskjeller det kan være i vokabularutviklingen til førskolebarn. Ganger og Brent (2004) utførte en longitudinell studie på hvordan ordspurten var hos 38 barn, og konkluderte med at ordspurten kanskje ikke viser seg hos alle barn. At det er store variasjoner i ordforrådsutvikling underbygger også modellen til Tomblin (2014). Simonsen et al. (2014) gjennomførte en populasjonsbasert studie om kommunikativ utvikling hos norske barn i alderen 8-36 måneder. Data ble samlet inn via internett, ved bruk av en

bearbeidet versjon av MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. Resultatene fra studien viste små forskjeller mellom kjønn på reseptive mål, mens jentene hadde kommet lengre enn guttene i utvikling av ekspressivt språk. Ved 3-årsalder hadde guttene tilsynelatende tatt igjen jentene. Forskerne diskuterte om eventuelle takeffekter kan være grunn til resultatet, eller om jentene produserte flere ord enn hva som ble registrert (Simonsen et al., 2014).

Reseptive oppgaver som handler om å peke ut riktig bilde (som for eksempel BPVS-II) undersøker bredden av hvilke ord barnet forstår. Normeringen av den reseptive ordforrådstesten BPVS-II i Norge, viser at variasjonen i bredden blant de yngste barna i tre-fireårsalderen er stor (Lyster et al., 2010). En undersøkelse av størrelsen på ordforråd fra 1-6. klasse, viste at den gjennomsnittlige andreklasseeleven hadde omtrent 6000 ordmeninger (Biemiller & Slonim, 2001). Antall ordmeninger øker med rundt 1000 ord i året. I slutten av 6. klasse kan gjennomsnittseleven derfor ha 10 000 ordmeninger. Funnene viste også at det var stor spredning i resultatene. Ved fullført 2. klasse hadde de med færrest ordmeninger like mange ord som et gjennomsnittlig barn i barnehagen (Biemiller & Slonim, 2001).

Ekspressive oppgaver som for eksempel å definere ord, er vanligvis en vanskelig oppgave for førskolebarn. For å kunne klare det må meta-språklig bevissthet, evnen til å snakke om språket, være utviklet (Høigård, 2006; Nippold, 2007). Det er en del av dekontekstualiseringen barnets språk gjennomgår. Utviklingen går fra konkrete representasjoner til en mer abstrakt måte å tenke på, hvor det nødvendigvis ikke er et ensidig forhold mellom begrep og gjenstand (Bishop, 2014). Når førskolebarn og yngre skolebarn blir bedt om å definere ord, vil de mest sannsynlig ta i bruk mer situasjonsbestemte beskrivelser knyttet til deres erfaringsbakgrunn (Høigård, 2006). For eksempel kan de svare «kan spises» i spørsmål om hva en «appelsin» er (von Tetzchner et al., 1993).

Eldre skolebarn og ungdom

Språkutviklingen etter puberteten blir av enkelte betegnet som «later language development» (Nippold, 2007, s. 11). Språkutviklingen til denne aldersgruppen er dessverre blitt lite forsket på (Lawrence, 2008). Denne senere delen av språkutviklingen skiller seg fra den tidlige språkutviklingen på flere måter.

For det første avviker den senere utviklingen av ordforrådet fra den tidlige når det kommer til hvordan eldre barn besvarer oppgaver som undersøker dybden i det ekspressive ordforrådet. Eldre barn besvarer i større grad oppgaver i form av overordning eller underordning, og bruker synonymer og antonymer (Høigård, 2006; von Tetzchner, 2012). Ordkunnskap og ferdighet i å integrere nye ord med allerede eksisterende ord, er en nøkkelfaktor i lese – og ordforståelse når skolebarna er eldre (Hennings, 2000). Forskjellen i hvordan yngre og eldre barn svarer er tegn på at vokabularet organiseres ulikt etter alder. Det skjer en økende form for abstraksjon hvor meningsinnholdet blir mer og mer frigjort fra de konkrete objekt de refererer til (Bishop, 2014; Rommetveit, 1972). Dette er spesielt synlig i tiden mellom 10 og 13 år når det skjer mye med barnas forståelse av morfologiske komplekse ord (Nippold & Sun, 2008). En eksperimentell sorteringsstudie utført av Rommetveit og Hundeide (1979) bekrefter forskjellene mellom unge barn og eldre barn. Studien gikk ut på at barna skulle sortere ord i to grupper. Ordene var valgt ut slik at de kunne sorteres etter følelser eller betydningslikhet, og overordnet kategorisering. 9-åringene valgte førstnevnte og 13-åringene valgte sistnevnte. I denne studien så det derfor ut til at kategorisering basert på betydningslikhet og overordnede begreper stabiliseres rundt 13-årsalderen (Rommetveit & Hundeide, 1979). Ungdommene som ikke mestrer å utvikle det abstrakte språket kan få vansker med tilegnelse av lærestoffet i de høyere klassetrinnene (Lyster, 2001). Når barna blir eldre ser det ut til at vanskene knyttet til ordforråd handler mer om dybdekunnskapen, fremfor hvor mange ord de kan, også kalt breddekunnskapen (Paul & Norbury, 2012). Lyster et al. (2010) mener også at variasjonen i breddekunnskapene fra et barn til et annet ser ut til å stabiliseres i tenårene. Det pekes likevel på at det kan ha sammenheng med at testen som ble brukt til å undersøke reseptivt ordforråd har en takeffekt når mange av barna har høy oppnåelse på hele testen.

For det andre er utviklingen av vokabular ulik mellom yngre og eldre barn i form av dens hastighet og innhold (Nippold, 1995). Etter puberteten går innlæringen av nye ord saktere enn tidligere (jf. ordspurten). **For det tredje** viser det seg at det senere ordforrådet er mer individualistisk. Dette vil si at eldre barn og ungdom i større grad enn yngre barn lærer ord knyttet til deres interesseområde. Dette gjør at ordforrådet er kvalitativt forskjellig fra person til person (Nippold, 1995). Den økende formen for individualisme får implikasjoner når det gjelder å avgjøre hva som er «normal språkutvikling» (Nippold, 2007). Prosessen med ordlæring er lik, men interessene kan være med å bestemme hva slags ordforråd barnet sitter igjen med.

For det fjerde vil senere språkutvikling være forskjellig med tanke på kilden til innlæring av ord. Det muntlige språket er den primære kilden til ordlæring når barna er små, men når de blir eldre lærer de i større grad ord fra skriftlig materiale (Nippold, 2007). Flere studier viser at lesing er en sterk prediktor for vokabularutvikling hos skolebarn, ungdommer og voksne (Lawrence, 2008; G. A. Miller, 1999). Derfor er det viktig å poengtere at det er vesentlige forskjeller på det semantiske uttrykket i skrevne og talte ord. I skriftlig form er ordforrådet mer omfattende og nyansert enn ordforrådet i det muntlige språket (Biemiller, 2005). Det kan by på problemer for barna som ikke har de nødvendige språklige ferdighetene for å oppnå forståelse. Dette fenomenet går under betegnelsen «the fourth-grade slump» (Sanacore & Palumbo, 2008, s. 68). Fenomenet beskriver en kritisk periode i leseutviklingen som oppstår mellom 3. og 4. klasse. Vanskene omhandler forståelsvansker i lesing etter hvert som tekstene blir vanskeligere å forstå (Sweet & Snow, 2003).

Språklig mestring er generelt stabil gjennom skoleårene (Bornstein et al., 2014; Bornstein & Putnick, 2012; Tomblin & Nippold, 2014). Det er også tilfellet for ordforrådet. Det tidlige ordforrådet ser ut til å være en av de mest sentrale prediktorene på språklig utvikling (Bornstein et al., 2014; Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009). Likevel er det tvil om dette også er tilfellet for de som har språklige forsinkelser i ung alder, eller om forskjellene øker (Tomblin & Nippold, 2014). En studie av Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, og Kaplan (1998) viser at forskjellene ser ut til å øke for barn med språkvansker. Studiet ble gjennomført med førskolebarn som hadde språkvansker, i tillegg til en oppfølgingsstudie da de var ungdommer. Resultatene viste at de som hadde et begrenset ordforråd ved 5;6 år ble «hengende» lenger bak senere i skoleløpet. Biemiller og Slonim (2001) hevder at de som har et begrenset ordforråd ved slutten av 2. klasse, mest sannsynlig ikke vil kunne ta igjen de andre elevene i barneskolealder, eller senere. De økende forskjellene kan begrunnes i at det tidlige ordforrådet er grunnlaget for det senere ordforrådet, og at forskjellene dermed øker ettersom barna blir eldre hvis ikke tiltak settes inn (Aukrust, 2005; Biemiller, 2005; Lyster, 2009, 2011).

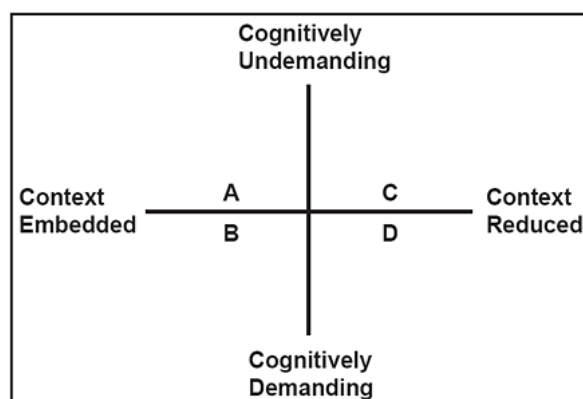
BICS & CALP

Det kreves mye av språket til barn og ungdommer. For å synliggjøre dette skilles det mellom språk brukt i dagliglivet og språk brukt i skolesammenheng. Allerede på 70-tallet begynte forskere å skildre et skille mellom «*surface fluency*» og «*conceptual-linguistic knowledge*»

(Cummins, 1984, s. 136). Etter hvert ble disse betegnelsene endret til «*basic interpersonal communicative skills*» (BICS) og «*cognitive/academic language proficiency*» (CALP). BICS er kontekstualisert språk (Cummins, 2000a, s. 67). CALP er akademisk språk og defineres som; “the ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school” (Cummins & Yee-Fun, 2007, s. 797).

Distinksjonen er illustrert i figur 2.7 under. Denne inndelingen av språkferdigheter er tradisjonelt brukt i beskrivelse av flerspråklige barns språkutvikling. Det er viktig å presisere at utenlandsadopterte barn ikke er flerspråklige da de har en brutt språkutvikling (Hene, 1993; Hough & Kaczmarek, 2011; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). Modellen er likevel tatt med i masteroppgaven fordi den gir et tydelig perspektiv på ulike språkferdigheter.

Distinksjonen mellom BICS og CALP betegner forskjellen mellom språkferdigheter som er tilegnet gjennom interaksjon, og språkferdigheter som er blitt utviklet gjennom flere år med undervisning (Cummins, 2000b). Figur 2.7 illustrerer også hvordan barnet/ungdommen møter kognitive og lingvistiske krav fra miljøet rundt. Horisontalt i figuren er kontekststøttet (context embedded) og kontekstredusert (context reduced) språk satt opp mot hverandre på hver sin side. Cummins (2000b) beskriver at det er satt opp slik for å vise at kommunikasjon som kan tolkes med støtte fra kontekst er støttet av miljøet rundt. På den andre siden av figuren er kontekstredusert språk som baserer seg på at den som lytter tolker beskjeder lingvistisk, ut fra ordenes betydning. Vertikalt i figuren illustreres hvordan informasjon som skal prosesseres kan variere fra kognitivt uavhengig øverst, til kognitivt avhengig nederst. Det viser forskjellen på hvor mye det kreves kognitivt å forstå ulike beskjeder (Cummins, 2000b).



Figur 2.7: Range of Contextual Support and Degree of Cognitive Involvement in Language Tasks and Activities. Hentet fra “Putting Language Proficiency in its Place” av Cummins (2000b), s. 58

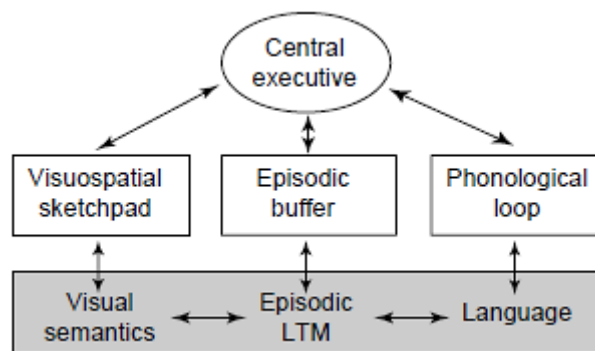
CALP er en komplisert og langsiktig prosess (Leung, 2007). Dette sett sammen med den økende formen for individualisme i ordforrådsutviklingen hos skolebarn illustrerer hvor stor forskjell det kan være på ungdommene her.

2.2.3 Setningsrepetisjon

For å undersøke ordforråd bruker mange forskere tester som er standardiserte. Tomblin og Zhang (2006) kom frem til at oppgaver i standardiserte tester enten omhandler området vokabular eller setningsbruk. Dette tolkes som en inndeling mellom ordnivå og setningsnivå. De fleste testene som er inkludert i denne oppgaven er på ordnivå. En av testene, Språk 6-16: Setningsminne er på setningsnivå. Setningsminne handler om å gjenta setninger som er hørt. Det er flere årsaker til at denne testen er aktuell i en oppgave om ordforråd. For det første; det er antatt at forståelse spiller inn for å kunne gjenta setninger korrekt. Det er sannsynligvis lettere å gjenta setninger man forstår, enn setninger man ikke forstår (Komeili & Marshall, 2013). Forståelse av en setning er avhengig av blant annet ordkunnskap (Klem et al., 2014; Rommetveit, 1972). Av den grunn kan denne testen sees som et annet mål på ordkunnskap enn de tradisjonelle ordforrådstestene på ordnivå. Forbindelsen mellom ord og setninger blir også poengtert av enkelte leseforskere når de bruker begrepet ordkunnskap om ordets identitet på flere områder enn semantikk og fonologi (se redegjørelse i kapittel 2.2). Kunnskap om ordets ortografiske og morfosyntaktiske egenskaper blir også inkludert som andre former for ordkunnskap (Perfetti, 2007). Å kunne et ord kan dermed innebære kunnskap om ordene syntaktisk, eksempelvis hvordan ord kan forstås forskjellig i ulike setninger (Golden, 2014; Perfetti, 2007; K. A. D. Stahl & Stahl, 2012).

For det andre er Setningsminne som en test for ordkunnskap, nærmere den produksjon og forståelse av ord som skjer i virkeligheten. Pinker (1999) poengterer; «People do not just blurt out isolated words but rather *combine* them into phases and sentences, in which the meaning of the combination can be inferred from the meanings of the words and the way they are arranged» (s. 4). Sagt på en annen måte; i en setning fås støtte til forståelse i konteksten (Baumann et al., 2003; Lyster, 2009). Et eksempel fra setningsminnetesten er: «Mor og far reiste ut på tur i en liten kano». Dersom barnet er usikker på hva ordet kano betyr, kan det hjelpe barnet å vite at kano er noe som kan brukes i tursammenheng. Av disse grunnene er Setningsminne inkludert som et annet mål på ordkunnskap i masteroppgaven, for å i tillegg undersøke forståelse og produksjon av ord i deres naturlige sammenheng, setninger.

Tester for setningsrepetisjon er omdiskuterte tester, og utredes derfor grundig i dette kapitlet. Testene er antatt å være de mest sensitive markørene for å avdekke vansker med språket, og brukes mye i klinisk virksomhet (Conti-Ramsden et al., 2001; Everitt, Hannaford, & Conti-Ramsden, 2013; Rygvold, 2012b). Alloway og Gathercole (2005a) «Sentence recall is uniquely linked with language skills» (s. 279). Setningsrepetisjonstester kan også avdekke vansker som andre tester for reseptivt og ekspressivt språk ikke finner (Stothard et al., 1998). Til tross for at testen er anerkjent i klinisk praksis, er det uenigheter omkring hva testen egentlig måler (Delcenserie & Genesee, 2014; Klem et al., 2014; Riches, 2012). Et syn er at testen tapper en komponent i hukommelsen. En av de mest kjente modellene for hukommelse er arbeidsminnemodellen til Baddeley (2000). Den presenteres i figur 2.8:



Figur 2.8: The Current Version of the multi – component Working Memory Model. Hentet fra «The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory» av Baddeley, 2000, s. 421.

Arbeidsminnet er ifølge Baddeley (2000) bestående av flere deler: den visuospatiale skisseblokken, den fonologiske løkken og en episodisk buffer. Den fonologiske løkken omhandler å fastholde fonologisk informasjon i kort tid (Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998; Ottem, 2007). Andre ord som brukes om den fonologiske løkken er språklig eller verbalt korttidsminne og fonologisk minne (Ottem & Frost, 2005). En annen del av arbeidsminnet er den episodiske bufferen som antas å integrere informasjon mellom korttidsminnet og langtidsminnet (Baddeley, 2012; Ottem, 2007). Langtidshukommelsen er også representert i modellen, hvor den språklige delen inneholder blant annet en samling av ord som er prosessert og lagret over tid (Baddeley, 2003). Denne delen kalles også semantisk minne (Leonard et al., 2007).

Det er ikke samsvar med tanke på hvilken del av hukommelsen evne til setningsrepetisjon er antatt å tappe. Noen mener at setningsrepetisjon gir informasjon om den episodiske bufferen (Baddeley, 2012; Ottem, 2007). Andre mener det primært er korttidshukommelsen som tappes

i tester for setningsrepetisjon (Alloway, Gathercole, Willis, & Adams, 2004; Conti-Ramsden et al., 2001). Selv om det ikke er enighet om hvilken del av hukommelsen som er mest fremtredende i testene, kan dette synet oppsummeres ved å si at evnen til setningsrepetisjon foreslås å gi informasjon om en separat del av hukommelsen (Klem et al., 2014). Dette synet har høstet kritikk. Bishop (2014) mener at forholdet mellom språk og en mental operasjon ikke nødvendigvis trenger å være kausal; at lavere skåre på tester for hukommelse er grunnen til at språket er svekket. Dette kan likeså være et resultat av samvariasjon (komorbiditet), eller at den eventuelle kausale forbindelsen går andre veien, at språket er årsaken til ferdighetene på hukommelsesmål (Bishop, 2014; Melby-Lervåg, 2010; Melby-Lervåg et al., 2012). Likevel mener Dodd (2005) at det er nettopp denne typen kausal forskning og argumentasjon som karakteriserer forskningsfeltet på tale- og språkvansker: «Groups of researchers tend to focus on one mental operation, attributing all speech or language difficulties to that impaired ability» (Dodd, 2005, s. 17).

Det andre synet er at setningsrepetisjon blir en måte å måle språklige ferdigheter på, ikke en del av hukommelsen (Moll, Hulme, Nag, & Snowling, 2015). Synet er fremtredende i en nyere longitudinell studie av Klem et al. (2014). De fulgte 216 barn som var 4 år da studiet begynte over en periode på to år. Studiet konkluderte med at setningsrepetisjon ikke måler en separat minnekomponent som har en kausal forbindelse på utviklingen av språklige ferdigheter. Forskerteamet mener setningsrepetisjon heller bør sees som et mål på underliggende språkferdigheter (Klem et al., 2014). Synet deles av Nation, Adams, Bowyer-Crane, og Snowling (1999). De mener at vanskene som avdekkes i tester for setningsrepetisjon for barn med forståelsesvansker, kan ha sammenheng med underliggende språklige ferdigheter. Barn med forståelsesvansker («poor comprehenders») kan ofte ha begrenset ordkunnskap (Nation et al., 1999), som kan forklare hvorfor de samtidig kan ha vansker med setningsrepetisjon (Marshall & Nation, 2003). Hva slags forståelse barna får for setningen de skal gjenta bestemmes av kunnskapen om språk disse barna, og andre uten forståelsesvansker bærer på. Forståelsen kan være med å bestemme i hvilken grad setningen kan gjentas korrekt (Komeili & Marshall, 2013). Selv om forståelsen ser ut til å være medvirkende for gjentakelse av setninger, bruker barnet å ha en viss formening om innholdet selv om barnets svar ikke er ordrett det samme som testleder ytret (Marshall & Nation, 2003). På den måten kan det ikke kun være forståelsen som bestemmer hvorvidt en setning kan gjentas korrekt, men det kan være en medvirkende faktor. Forståelsens rolle i tester for setningsrepetisjon kan tyde på at evnen til å repetere en setning er språklig forankret, noe som

igjen kan forklare hvorfor det er sterke statistiske korrelasjoner mellom disse variablene (Klem et al., 2014; Tomblin & Zhang, 2006). Et annet argument for at setningsrepetisjon har en språklig komponent, er feilmønsteret som kommer frem i slike oppgaver. Mange barn erstatter ord med synonymer fremfor ord som ikke relateres semantisk (Alloway & Gathercole, 2005b). De dropper også funksjonsord til fordel for innholdsord som substantiv og verb (Moll et al., 2015). Forståelse for hvilket mentalt begrep innholdsordene viser til, blir sett på som nødvendig for å danne forståelse for innholdet i setning (Rommetveit, 1972). Dette har grunnlag i at det er kun innholdsordene som viser til et mentalt begrep (Golden, 2014).

Resultatene til Klem et al. (2014) bygger på forskning med yngre barn. Når barna blir eldre vil det bli enda viktigere med grundig kategorisering av ord for å danne språklige overbegreper (Leonard, 2014; Rygvold, 2012b). Etter hvert som barna blir eldre, blir ordene også mer abstrakte (CALP) (Cummins, 1984). Barn med forståelsesvansker viser vansker med å danne mening omkring abstrakte ord i minnet (Nation & Snowling, 1999). Spørsmålet er om kartleggingsverktøy for setningsrepetisjon er like sensitiv for å avdekke språklige vansker når barna er eldre. Stothard et al. (1998) studerte 15-16 åringer som hadde vært informanter i en studie på spesifikke språkvansker (SSV) da de var 4 år og 5;6 år. De ville blant annet finne ut om barna som tilsynelatende hadde blitt kvitt SSV da de var 5;6 år, fortsatt viste en normal språklig utvikling. Barna fikk ikke spesielle utslag på tester for blant annet ekspressivt og reseptivt vokabular, men viste signifikante forskjeller fra kontrollgruppen på testen for setningsrepetisjon og nonordrepetisjon. Det kan indikere at tester for setningsrepetisjon er spesielt sensitiv for å avdekke gjenværende språklige vansker i høyere aldersgrupper (Stothard et al., 1998). Studien fra Tomblin og Zhang (2006) viste også at tester for setningsrepetisjon korrelerte høyt med en to-dimensjonal modell for språklige områder; ordforråd og setningsbruk for 8. klassinger. En slik korrelasjon underbygger en påstand om setningsrepetisjon som et språklig mål, også for denne aldersgruppen.

Oppsummert sett ser det ikke ut til å være en felles forståelse for hva tester for setningsrepetisjon måler, selv om den er foreslått å være en av de mest sensitive testene for å avdekke språkvansker (Conti-Ramsden et al., 2001). I utredningen til Klem et al. (2014) blir to syn presentert i henhold til hvilken informasjon tester for setningsrepetisjon gir; testene gir innsikt i hukommelsen eller de gir kunnskap om språket. Sett i lys av modell for språklig læring (figur 2.5) kan en slik polarisering være uheldig da språk og hukommelse sjelden sees

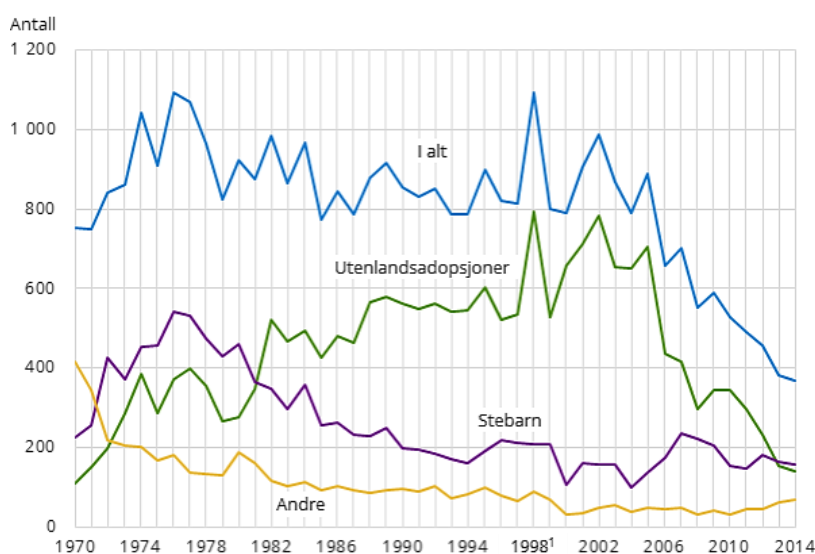
på som to motsetninger. Av den grunn foreslås det at elementer fra både språket og hukommelsen kan spille inn på evnen til å gjenta setninger (Vance, 2008). Videre i masteroppgaven blir setningsrepetisjon likevel behandlet som et språklig mål, da undersøkelsens hovedfokus er språk. Det er interessant å undersøke om dette perspektivet kan gi ytterligere informasjon om ungdommenes forståelse av språk, som kanskje ikke kommer frem på andre tester.

3 Utenlandsadopsjon

Adopsjon defineres som å anta et barn som sitt eget (Lødrup, 2015, 07. desember). Formålet med adopsjon kan beskrives som å gi et godt og varig hjem til et barn som trenger det (Barne-, ungdoms-, & familiedirektoratet, 2016). Mange barn blir hvert år adoptert og bragt med til nye hjemland. Det er flere nasjonale og internasjonale lover og konvensjoner som regulerer adopsjon fra utlandet. I Norge finnes Barneloven og Adopsjonsloven (Adopsjonsloven, 1987; Barnelova, 1982). Internasjonalt har både FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen egne retningslinjer for internasjonale adopsjoner (Barnekonvensjonen, 1991; Haagkonvensjonen, 1993).

3.1 Adopsjon i Norge

I Norge begynte adopsjoner fra utlandet på 1970-tallet (Dalen, 2013). På begynnelsen av 2000-tallet nådde antall adopsjoner en høyde med nærmere 800 adopsjoner per år. På dette tidspunktet lå Norge på topp sammenlignet med andre land i antall adopsjoner ut fra folketall (Dalen, 2013). Nå er bildet annerledes. I 2014 kom 142 utenlandsadopterte barn til Norge, sammenlignet med 578 barn i 1989. Tallet på utenlandsadopsjoner har altså sunket, og nedgangen har vært stor etter 2006 (Statistisk sentralbyrå, 2014). I dag har mange land fokus på andre løsninger for barna, som innenlandsadopsjon og andre omsorgsordninger (Dalen, 2013; Rygvold, 2009). Nedgangen i utenlandsadopsjoner vises i figur 3.1.



Figur 3.1: Adopsjoner, etter adopsjonstype. Hentet fra Statistisk sentralbyrå (2014).

3.2 Om adoptivbarn

Det er vanskelig å definere barn adoptert fra utlandet som én gruppe fordi bakgrunnen deres er så variert (Bohman & Sigvardsson, 1990). Forhold som kjønn, alder, opprinnelsesland og helsetilstand gjør det utfordrende å uttale seg om gruppen utenlandsadopterte som helhet. Det er viktig å presisere at barn som er adoptert fra utlandet er like forskjellige fra hverandre som barn som ikke er adoptert. Likevel er det noen fellestrekk hos utenlandsadopterte barn. De har alle gjennomgått en eller flere separasjoner (Eigsti et al., 2011; Hene, 1993). Den første separasjonen er fra sine biologiske foreldre. I tillegg har mange hatt opphold på institusjoner, som barnehjem eller sykehus (De Geer, 1992; D. Johnson & Dole, 1999; Mason & Narad, 2005). Forskere har undersøkt hvordan denne institusjonaliseringen påvirker senere utvikling, både fysisk, kognitivt og språklig.

Resultater fra forskning med barn adoptert fra flere steder i verden tegner det samme bildet. Undersøkelser med barn adoptert fra Øst-Europa viser at barna som har hatt opphold på institusjon har utviklingsmessige forsinkelser kort tid etter adopsjonstidspunktet (Hough & Kaczmarek, 2011; D. Johnson, 2000). Undersøkelser med adopterte barn fra Kina viser tilsvarende funn på utviklingsmessige forsinkelser (Cohen, Lojkasek, Zadeh, Pugliese, & Kiefer, 2008; Dalen & Theie, 2012; L. C. Miller & Hendrie, 2000). Lignende resultater finnes også fra forskning som har inkludert barn fra flere verdensdeler i sine analyser (Eigsti et al., 2011; Loman, Wiik, Frenn, Pollak, & Gunnar, 2009; Pomerleau et al., 2005). Når det gjelder fysisk helse viste den longitudinelle studien med barn adoptert fra Romania til Storbritannia, The English and Romanian Adoptee (ERA) project, at de adopterte hadde normal fysisk helse seks år etter adopsjonen sammenlignet med normene til befolkningen i Storbritannia (Rutter et al., 2009). En annen meta-analyse hevder at det tok åtte år etter adopsjonstidspunktet (van Ijzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005). Cohen et al. (2008) har også undersøkt fysisk vekst hos de adopterte. Utvalget deres bestod av 70 adopterte jenter fra Kina. De fant at de som var adoptert hadde aldersadekvate mål på sin fysiske utvikling 6 måneder etter adopsjonen. Det tok likevel to år etter adopsjonen før de var på nivå med sine jevnaldrende. Selv da er det store forskjeller mellom barna, som får forskerne til å hevde at for enkelte adopterte barn kan konsekvensene av underutvikling i det første leveåret, få vedvarende følger for senere fysisk utvikling (Cohen et al., 2008).

På kognitive mål er det også sprikende funn. De senere årene har interessen for å undersøke ulike sider ved den kognitive utviklingen hos adopterte økt. Det blir stadig brukt mer avanserte metoder, som ulike former for hjerneskaning. Hodel et al. (2015) studerte 12 til 14 år gamle ungdommer adoptert fra Kina, Øst-Europa og India. Funnene deres tydet på at de adopterte hadde signifikant mindre volum i ett område i hjernen som er tenkt å ha sammenheng med høyere kognitive funksjoner. At denne signifikante forskjellen er tilstede ved ungdomsalder kan tyde på at det er en langtidseffekt av institusjonaliseringen (Helder, Behen, Wilson, Muzik, & Chugani, 2014; Hodel et al., 2015). Behen et al. (2008) har også funn på langtidseffekten av institusjonalisering, og viser at 46 % av de adopterte barna som ble kartlagt ved 112,8 måneders alder (9;5 år), hadde en svekkelse på minst ett nevrokognitivt område, som for eksempel IQ og hukommelse. Flere funn tyder på at institusjonaliseringen kan påvirke utvikling av kognitive ferdigheter som hukommelse (Desmarais, Roeber, Smith, & Pollak, 2012; Helder et al., 2014). Omsorgsmiljøet på institusjonene kan endre deler av hjerneutviklingen som er sensitiv for stress (Eigsti et al., 2011; Gunnar & Cheatham, 2003). Svekkelse i hukommelsen kan videre få følger for språkinnlæring (Delcenserie, Genesee, & Gauthier, 2013; Desmarais et al., 2012; Eigsti et al., 2011; Mason & Narad, 2005).

Forskningen som er gjort med barn som har vært institusjonalisert kan ikke generaliseres til å gjelde for alle, men opphold på institusjon kan være en risikofaktor for senere utvikling (Beckett et al., 2006; Hough & Kaczmarek, 2011). Det er avdekket forhold hvor institusjoner ikke tilbyr tilstrekkelig næring, ikke nok individuell stimulans, mange barn per omsorgsperson, og stort gjennomtrekk av ansatte (Nelson, 2007). Kvaliteten varierer i institusjonene både innad og mellom land. Det argumenteres likevel for at institusjonaliseringen i seg selv medfører utilstrekkelighet med tanke på å gi barn nok stimuli (Desmarais et al., 2012; Eigsti et al., 2011). Lengden på oppholdet diskuteres også. Noen studier konkluderer med at lengre opphold kan virke negativt inn på utviklingen til barna (Behen et al., 2008; Eigsti et al., 2011; Hodel et al., 2015; Loman et al., 2009; Mason & Narad, 2005), mens andre ikke har funnet sammenheng mellom tid tilbrakt på institusjon og utviklingsmessige forstyrrelser senere i livet (Judge, 2004).

En krevende start på livet preget av manglende fysisk og psykisk stimulering, er ikke ensbetydende med forsinkelser. Årsaken kan være at enkelte av de adopterte har utviklet resiliens som har virket beskyttende i et lite stimulerende miljø (Dalen, 2013; Rakhlin et al., 2015; Schaffer, 2000). Resiliens handler om motstandsdyktighet i møte med miljømessige

risikofaktorer, som manglende stimulering de første leveår (Rutter, 2006). I de tilfellene hvor det blir konstatert forsinkelser på et eller flere områder, viser adoptivbarna stor plastisitet i sin senere utvikling (Eigsti et al., 2011; Rutter, Kreppner, & Connor, 2001). En longitudinell studie med 131 barn adoptert fra Romania viser at barn, spesielt de med større forsinkelser, kan vise forbedringer selv ti år etter at de ble adoptert (Beckett et al., 2006).

3.3 Barnet i det nye miljøet

Adoptivforeldre er ikke representative for normalbefolkningen av foreldre. Som gruppe har de høyere utdanning (Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen, & Dalen, 2010), og sosioøkonomisk status (Eigsti et al., 2011; Maughan, Collishaw, & Pickles, 1998). Når det gjelder støtte fra foreldre i skolesammenheng er det gjort funn som tilsier at en signifikant høyere prosentandel av foreldre til adoptivbarn støtter barna sine sammenlignet med foreldre til norskfødte barn (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 1999). Ut fra resultatene er det her snakk om mer hjelp med lekser, og at foreldrene er mer involvert i skolehverdagen til de utenlandsadopterte barna (Dalen, 2001).

Miljøet rundt barnet kan spille en stor rolle for barnets videre utvikling (McGuinness & Pallansch, 2000; Rutter et al., 2009; Schaffer, 2000). Beckett et al. (2006) viser til at adopterte barn har en stor utvikling i de to første årene etter adopsjonstidspunktet, og mener dette kan tillegges oppfølgingen i adoptivfamilien. Palacios, Román, Moreno, og León (2009) hevder at «The result of this study add to the extant literature showing that children adopted internationally arrive with sequelae of their previous adversities, and then undergo a noteworthy recovery after experiencing a nurturing loving and stimulating family environment» (s. 615). Det er likevel ikke alle områder som har vist seg å være påvirket av egenskaper ved adoptivforeldrene. Meta-analysen til van Ijzendoorn et al. (2005) viste at foreldrenes utdanningsnivå forklarte lite av variansen til de individuelle forskjellene i IQ. Disse resultatene kan sees i lys av modellen for språklig læring (s. 9) som viser at det er mange faktorer som spiller inn på et menneskes utvikling.

3.4 Språkutvikling hos utenlandsadopterte

Det adopterte barnet opplever store forandringer på kort tid. Den lingvistiske konteksten barna har blitt født inn i endrer seg (Hough & Kaczmarek, 2011). Ord, gester og lyder som blir brukt blir forandret, og læringen av det nye språket begynner umiddelbart. Innlæringen skiller seg fra de som lærer et språk som andrespråk, med at deres førstespråk ikke er støttet i det nye språkmiljøet (Hough & Kaczmarek, 2011). Utviklingen av barnas første morsmål erstattes med et “andre førstespråk” etter adopsjonen, som gjør at barna ikke er flerspråklige (De Geer, 1992). Dette skiller de internasjonalt adopterte barnas språkutvikling fra en – og flerspråklig utvikling (Dalen & Rygvold, 2012; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010).

Internasjonalt adopterte barn har en såkalt brutt språkutvikling (Hene, 1993; Hough & Kaczmarek, 2011; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). På grunn av denne brutte språkutviklingen, kan man stille seg spørrende til om det uten videre kan brukes kunnskap om språkutvikling for enspråklige eller flerspråklige på denne gruppen (Rygvold, 1999b). Dette gjøres i forskning i dag. Eksempelvis brukes forskning om flerspråklig utvikling som grunnlag for prediksjon av språklig utvikling hos adopterte (Glennen, 2002; Nicoladis & Grabois, 2002). Studiene på språklig utvikling hos adopterte barn er ikke samstemt (Desmarais et al., 2012; Eigsti et al., 2011). Blant studiene finnes resultater som vitner om en positiv språklig utvikling, men det eksisterer også funn som tyder på det motsatte. Flere av studiene som finner språklige forsinkelser hos barn som er adoptert, undersøker forskjeller som kan være med på å forklare forsinkelsene. I denne sammenheng blir faktorer som adopsjonsalder og adopsjonsland trukket inn i bildet.

3.4.1 Adopsjonsalder og adopsjonsland

Adopsjonsalder blir ofte forbundet med utviklingen av språklige ferdigheter. Likevel viser forskningen sprikende funn (Dalen & Theie, 2014; Eigsti et al., 2011). Noen studier hevder tidlig adopsjonsalder er det beste for barnas videre utvikling (Roberts et al., 2005; Scott et al., 2008). Både 12 – og 18 måneder trekkes frem som viktige aldre med tanke på videre utvikling. Croft et al. (2007) fant i sitt studium på adopterte fra Romania til Storbritannia, og innlandsadopterte i Storbritannia at 18 måneder som adopsjonsalder var et kritisk punkt for videre språkutvikling. Dersom adopsjonstidspunktet er tidligere (før seks måneder), vil de adopterte barna i større grad være i stand til å ta igjen de ikke-adopterte på språklige mål (Beckett et al., 2006; Croft et al., 2007). En casestudie av Nicoladis og Grabois (2002) med

ett barn adoptert fra Kina viste at barnet ikke hadde vansker med tilegnelse av det nye språket, selv om barnet hadde tilbragt 17 måneder av begynnelsen av sitt liv på et barnehjem. Andre studier støtter en lavere adopsjonsalder på 12 måneder. Barn som er adoptert tidligere enn 12 måneder ser ut til å være mindre utsatt for forsinkelser (Glennen & Masters, 2002; L. C. Miller & Hendrie, 2000; Scott et al., 2011; van Ijzendoorn et al., 2005).

På en annen side hevder Krakow, Tao, og Roberts (2005) at en høyere adopsjonsalder også kan være fordelaktig for barnet. Sammenlignet med normene for kartleggingsverktøyet de brukte i undersøkelsen, hadde de eldre barna hatt en raskere språklig utvikling enn barn med lavere adopsjonsalder. Dette kan ha sammenheng med at innlæringen av det nye språket utnytter de allerede etablerte kommunikasjonsprosessene i barnet (Nicoladis & Grabois, 2002). Flere studier finner ingen signifikante korrelasjoner mellom språklige ferdigheter og adopsjonsalder (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 2006; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). Noe av årsaken til at adopsjonsalder ikke forklarer forskjeller, kan være at det ikke er så stor spredning i alderen til barna inkludert i utvalget. Dette er tilfellet i studiet til Dalen og Rygvold (2006) hvor de fleste barna (72,7%) var under 1 år da de ble adoptert.

Adopsjonsland er en annen faktor som blir diskutert i sammenheng med utvikling av språklige vansker. Enkelte forskere mener noen geografiske områder er mer forbundet med depriverende preadopsjonelle forhold. Øst-Europa blir ofte nevnt i slike sammenhenger (Behen et al., 2008; Dalen, 1999; Dalen & Theie, 2012; Rutter et al., 2010). Barn som er adoptert fra land i Asia som Kina, Sør-Korea og India, land i Afrika som Sør-Afrika og Etiopia, og fra land i Sør-Amerika som Colombia blir karakterisert som mindre sårbare på grunn av adopsjonsalder og preadopsjonelle forhold i hjemlandet (Dalen & Theie, 2014). Kina er tradisjonelt assosiert med bedre langtidsutfall (Cohen et al., 2008; Eigsti et al., 2011; Pomerleau et al., 2005; Rygvold, 2009).

De antatte forskjellene mellom adopsjonsland fra ulike regioner av verden, resulterer i at flere forskerteam har satt sammen utvalg med adopterte barn fra ulike verdensdeler. Hwa-Froelich og Matsuo (2010) gjennomførte en studie med barn adoptert fra Kina og Øst-Europa til engelskspråklige land. Studien hadde to testtidspunkt. Den første kartleggingen, seks måneder etter adopsjonen, viste ingen forskjeller mellom opphavslandene. Ved andre kartlegging gjennomført etter 12 måneder, viste det seg å være forskjeller i ekspressivt språk. Barna adoptert fra Kina viste et annet utviklingsmønster enn barna adoptert fra Øst-Europa. Dette kan ha bakgrunn i at de ulike språkene som barnet først har vært eksponert for, skiller seg fra

engelsk i ulik grad. Ulike språk i Øst-Europa har mer til felles med engelsk, enn kinesisk. Det må presiseres at de adopterte som gruppe lå over cutoff-grensene ved andre kartlegging (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). Pomerleau et al. (2005) har funn som støtter påstanden om at adopterte har ulik utvikling ut fra opprinnelsesland. Forskerne sammenlignet barn adoptert fra Øst-Asia og Russland når det gjelder helsemessig, kognitiv og motorisk utvikling 6 måneder etter adopsjonstidspunktet. Det viste seg at gruppene utviklet seg forskjellig etter hvert som tiden gikk, hvorav gruppen fra Russland viste lavere skåre på de ulike kartleggingene. Ikke alle studier finner forskjeller mellom adopterte fra ulike land (Loman et al., 2009). En studie av Eigsti et al. (2011) med adopterte fra fire geografiske regioner; Øst-Europa, Nordøst-Asia, Latin- og Sør-Amerika, og Sørøst Asia, fant ingen forskjeller mellom opprinnelseslandene med tanke på språklig og kognitiv utvikling. En grunn til at de ikke fant forskjeller mellom adopsjonsland kan komme av at variasjonen i utvalget var for liten, eller at selve utvalget var for lite (Lund, 2002b).

Det er økende enighet om at forsinkelser i språket ikke ser ut til å ha ett enkelt opphav, som adopsjonsalder eller adopsjonsland. Det er mer sammensatt og består av flere faktorer (Mason & Narad, 2005; Schaffer, 2000). Dalen og Rygvold (1999) presiserer at adopsjonsalder alene ikke er avgjørende for utviklingen av et nytt språk, men at flere faktorer er med å påvirke. De trekker frem faktorer som antall separasjoner, stabil voksenkontakt, stimulering og helsetilstand ved ankomst. Språklig stimulering er vektlagt hos flere forskere. Snedeker, Geren, og Shafto (2010) fant ut at mødrenes språklige input korrelerte signifikant med ordforrådsutvikling. Dalen (2013) har også gjort refleksjoner omkring språklig stimulering. Hun mener enkelte adopterte kan ha hatt mangelfull stimulering i de første leveår når det gjelder utvikling av dialogferdigheter og utforskning av fysiske omgivelser. Dette kan være en del av forklaringen på at noen av disse barna ikke har tilegnet seg tilstrekkelige språklige ferdigheter (Dalen, 2013). Det er viktig å se helhetlig på situasjonen rundt barnet og hvilke oppvekstforhold barnet har hatt. Som alltid vil både arvelige faktorer og omgivelsene sammen legge grunnlaget for barnets videre utvikling (figur 2.5).

3.4.2 Fra ankomst til utvikling i førskolealder

Ved ankomst til sitt nye hjemland viser mange av de adopterte språklige forsinkelser (Dalen & Theie, 2012; L. C. Miller & Hendrie, 2000). Flere longitudinelle studier som følger barna etter adopsjonen, viser et lite entydig bilde når det gjelder den videre språklige utviklingen

etter ankomst. Glennen og Masters (2002) hevder at de adopterte har nådd igjen sine jevnaldrende ved 36-40 måneders alder så fremt de er tidlig adoptert (før 12 måneder). Studiet til Roberts et al. (2005) viste også til positive resultater ved at kun 5 % av de adopterte barna skåret under gjennomsnittet på reseptive og ekspressive språktester to år etter adopsjonstidspunktet. 95 % skåret dermed aldersadekvat, eller over normene. En nyere studie av Rakhlin et al. (2015) har gjort undersøkelser med de samme premissene som Roberts et al (2005) og funnet tilsvarende resultater.

Det eksisterer også undersøkelser som ikke finner indikasjoner på en slik utvikling (Dalen & Theie, 2014). Dalen og Theie (2014) intervjuet foreldre til adoptivbarn, og foreldre til barn i en kontrollgruppe ved to måletidspunkt. Barna var da 24 måneder og 36 måneder gamle. Ved kontroll ved 24 måneder rapporterte foreldrene at de adopterte barna hadde forsinkelser i kommunikasjon og grovmotorisk utvikling. Ett år senere, ved 36 måneder, viste informasjon fra foreldrene at forskjellene mellom kontrollgruppen og de adopterte var borte på alle områder, bortsett fra på området kommunikasjon. En annen undersøkelse av Gauthier og Genesee (2011) konkluderte også med at den adopterte gruppen i deres prosjekt hadde språklige forsinkelser sammenlignet med en kontrollgruppe. Denne undersøkelsen benyttet seg også av to måletidspunkt, ved 50 og 66 måneders alder. Undersøkelsen fokuserte på ekspressivt og reseptivt språk. Ved 50 måneder var det ekspressive språket signifikant svakere hos de adopterte, mens det ikke fantes diskrepans mellom gruppene på det reseptive språket. Ved andre kartlegging (66 måneder) var resultatene uendret på de ekspressive testene, men de adopterte skåret nå svakere på de reseptive testene enn kontrollgruppen. Dette kan tyde på at rommet mellom adopterte og ikke-adopterte øker med alder (Gauthier & Genesee, 2011).

Rygvold (2009, 2012a) sine analyser tyder på det motsatte, at de adopterte tar igjen kontrollgruppen når de blir eldre. Den longitudinelle studien, som denne undersøkelsen er en del av, startet med et utvalg på 117 barn, 38 adopterte og 79 kontrollbarn. Barna ble kartlagt med ulike språklige tester da de var 4 år, og da de gikk i 2. klasse. Når barna var 4 år viste resultatene en signifikant forskjell mellom skårene på test for språkforståelse hos de to gruppene. Språkforståelsestesten målte både ord- setning og relasjonsforståelse, og det var skårene på de to sistnevnte formene som ga signifikante forskjeller mellom gruppene. I 2.klasse var det ingen signifikante forskjeller på noen av språktestene som ble benyttet. Dette tydet på at de adopterte hadde tatt igjen sine jevnaldrende norskfødte på mål for språkforståelse.

Eigsti et al. (2011) har på sin side resultater som er i tråd med Gauthier og Genesee (2011), som mener at de adopterte forsetter å ligge etter kontrollbarna på språklige mål flere år etter adopsjonstidspunktet. De gjennomførte undersøkelser med 70 barn i alderen 4-13 år, og analyserte språklig status hos adopterte etter gjennomsnittlig fem år i USA. Det viste seg at de adopterte fortsatte å ligge etter kontrollgruppen på standardiserte språklige tester. Samlet sett gir forskning gjort på adoptertes språkutvikling inntrykk av at de språklige forsinkelsene hos de adopterte blir mer framtreddende jo eldre barna er. Dette gjenspeiler seg i flere av forskningsstudiene med skolebarn.

3.4.3 Skolealder

Det er forsket mindre på hvilken effekt adopsjon kan ha på språklig utvikling i skolealder (Glennen & Bright, 2005; Scott et al., 2008; Tirella, Chan, & Miller, 2006). Spørsmålet er om grunnlaget som er lagt i førskolealder er godt nok for å støtte den videre språkinnlæringen (Scott et al., 2008). Grunnlaget for alle språklige ferdigheter ligger i forståelsen (Bishop, 2014). Derfor er språkforståelsen viktig når ordforrådet skal utvides, og skriftspråket skal mestres i skolealder. Studier viser at språkforståelsen hos *enkelte* av de som er adopterte kan være mangelfull (Dalen, 2013; Dalen & Sætersdal, 1988; Gauthier & Genesee, 2011; Hene, 1993). Dette kan være tilfellet på tross av at talespråket ellers kan tyde på at det adopterte barnet har en god utvikling. Når disse skjulte vanskene oppdages sies det at «språkfasaden blender» (Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1988; Rygvold, 1999b). Dette kan vise seg ved at enkelte barn ikke kan forklare hva hverdagslige ord som «bokhylle» betyr. Det vil si at ordforståelsen hos noen adopterte barn kan være overfladisk og mangle dybde (Dalen & Rygvold, 2012; Hene, 1993). Senere i utviklingen skal disse inntrykkene bearbeides til egne språklige mønstre. Barnet utforsker og prøver ut ulike språklige mønstre. Utprøvingen tar tid, og kanskje har enkelte av disse barna ikke fått muligheten til en slik utprøving (Dalen & Rygvold, 2012). Mange adopterte barn har hatt en rask språkutvikling (Geren et al., 2005; Nicoladis & Grabois, 2002). Kanskje kan den hurtige utviklingen også være med på å forklare hvorfor språklige utfordringer i noen tilfeller først blir synlig i skolealder.

Samlet sett er forskningen på språkutvikling i skolealder ikke samstemt (Scott, 2009). På en side viser forskning en stabil språklig utvikling (Glennen & Bright, 2005; Scott et al., 2008). På en annen side peker empiriske funn i retning av språklige problemer (Behen et al., 2008; Eigsti et al., 2011; Hough & Kaczmarek, 2011; Tirella et al., 2006). Metaanalyser på området

er også splittet. Scott (2009) finner i sin metaanalyse av studier om språkutvikling i skolealder at flertallet av studiene konkluderer med at de adopterte har gode språkferdigheter. Meta-analysen til van Ijzendoorn et al. (2005) så på IQ og skoleprestasjoner og viser at de adopterte viser språklige forsinkelser sammenlignet med ikke-adopterte jevnaldrende. Meta-analysen til Scott et al. (2011) fokuserte på språket hos utenlandsadopterte, og konkluderte med det samme. Det var større spredning i den adopterte gruppen, og det var mer sannsynlig at de hadde svakere språklige ferdigheter enn at de ikke hadde det.

I studiene med adopterte barn i skolealder kommer det frem at språkmestringen varierer mer i skolealder enn i førskolealder (Dalen & Rygvold, 1999; Scott, 2009; Tirella et al., 2006). Studiene finner større spredning i resultatene (Dalen & Rygvold, 1999, 2006; Delcenserie et al., 2013). Det stilles spørsmål til om dette har sammenheng med at skolekonteksten krever bruk av språk på et kognitivt høyere nivå, i form av skolespråket (Dalen, 1999; Dalen & Rygvold, 2012; Scott et al., 2008; Tirella et al., 2006). Språkferdigheter er kontekstavhengig (Cummins, 2000b). Det er derfor hensiktsmessig å dele språket inn i dagligspråk og skolespråk. I skolen møter elevene fenomen som skal bearbeides kognitivt og språklig, tatt bort fra den hverdagslige konteksten. Det dekontekstualiserte språket brukes i skolefaglige sammenhenger, og faglige ord, begrep og uttrykk står sentralt (Cummins, 2000b; Øzerk, 2008). Det viser seg at de adopterte og jevnaldrende ikke-adopterte i noen studier skiller seg signifikant fra hverandre når det kommer til mestring av skolespråket (Dalen & Rygvold, 1999; Rygvold, 1999a). Svake resultater i skolespråk kan ha grunnlag i forståelsen av dagligspråket (Dalen & Rygvold, 2012). De adopterte barna har ofte hatt en rask språkutvikling, og dette kan ha gått utover deres mulighet til å danne dybde i språket ved å utforske ord og begreper i varierte kontekster. Dalen og Rygvold (2012) sier det slik; «at skolespråket representerer en særlig utfordring, kan henge sammen med at barnas dagligspråkferdigheter ikke er robuste nok som grunnlag for å utvikle et situasjonsuavhengig og mer abstrakt skolespråk» (s. 508). Undersøkelser viser likevel at det ikke er signifikante forskjeller i dagligspråk mellom gruppene (Dalen & Rygvold, 1999, 2006; Rygvold, 1999a).

3.5 Ordforråd hos adopterte barn og unge

3.5.1 Førskolebarn

Ordforråd blir ofte brukt som et av målene på språklig utvikling i adopsjonsforskning (Behen et al., 2008; Croft et al., 2007; Glennen & Masters, 2002; Hough & Kaczmarek, 2011). Flere av studiene som har fokusert på barn i førskolealder (her 2 år til 6 år), viser at de adopterte har en semantisk utvikling som ikke skiller seg fra typisk utvikling (Clark & Hanisee, 1982; Geren et al., 2005; Snedeker, Geren, & Shafto, 2007; Tan & Yang, 2005). Geren et al. (2005) undersøkte ordforråd hos adopterte barn fra Kina som var mellom 2;7 år og 5;1 år.

Resultatene viste at de adopterte hadde en hurtig språkinnlæring, og at alle de adopterte hadde lignende innlæringsmønster for ordforråd 9 til 15 måneder etter adopsjonstidspunktet.

Snedeker et al. (2007) viser også til en positiv utvikling blant barna som deltok i deres studie. De var mellom 2;7 år og 5;6 år, og ble kartlagt 3 til 18 måneder etter adopsjonen fra Kina. De adopterte viste samme utviklingsmønster som enspråklige når størrelsen på ordforrådet ble sammenlignet. Det tidlige vokabularet bestod hovedsakelig av substantiver, mens det senere vokabularet bestod i større grad av grammatiske morfem slik at lengre ytringer kunne dannes. Tan og Yang (2005) hadde et utvalg på 186 adopterte jenter fra Kina og fant at størrelsen på vokabularet til informantene overgikk normene når de adopterte hadde blitt 30-35 måneder (ca. 2;6 – 2;11 år). Da hadde barna gjennomsnittlig bodd i den nye familien i 16 måneder. Clark og Hanisee (1982) sin forskning viser at adopterte som var mellom 31 og 71 måneder (ca. 2;7-5;11 år) på testtidspunktet, skåret signifikant høyere enn normene på reseptivt vokabular. Disse barna hadde opprinnelse fra Asia.

De nevnte studiene over hadde utvalg med adopterte fra Asia, der de fleste var fra Kina. Dette landet har på mange måter blitt synonymt med bedre utviklingsmessige langtidsutfall (Behen et al., 2008; Dalen & Theie, 2014; Eigsti et al., 2011; Rygvold, 2009). De kan derfor anses å være en «spesiell» gruppe. På den andre siden finnes det studier med barn fra Kina som viser et mer dystert bilde av ordforrådet til adopterte førskolebarn. Gauthier og Genesee (2011) brukte språklige tester for å undersøke det reseptive og ekspressive ordforrådet hos 24 adopterte fra Kina og 25 kontrollbarn. Gjennomsnittsalderen for de adopterte var 50 og 66 måneder ved de to testtidspunktene. Sammenlignet med kontrollgruppen viste den adopterte gruppen svakere resultater på tester for både reseptivt og ekspressivt ordforråd ved andre testtidspunkt.

3.5.2 Skolebarn

Når det gjelder adopterte barn i skolealder, viser også studiene varierende funn knyttet til ordforråd. Glennen og Bright (2005) sitt studie fulgte opp barna som Glennen og Masters (2002) studerte opp til 2- og 3-årsalder. Fem år senere var de 46 skolebarna blitt fra 6 til 9 år gamle. Funnene i skolealder tydet på at de strukturelle og semantiske aspektene i språket var intakt, men at de pragmatiske ferdighetene var noe svekket hos de adopterte (Glennen & Bright, 2005). Det kan tyde på at den gode tidlige utviklingen fortsetter for ordforrådet, men ikke når det gjelder bruk av språket (pragmatiske ferdigheter). Andre forskere har funn som ikke gjenspeiler en slik positiv utvikling. Croft et al. (2007) sammenlignet innenlandsadopterte fra Storbritannia og utenlandsadopterte fra Romania og det viste seg at språklige ferdigheter på ord- og setningsnivå, samt narrative ferdigheter, var lavere hos de som var adoptert fra utlandet ved 6 og 11 år. Croft et al. (2007) rapporterer at summen av oppnåelse på den reseptive ordforrådstesten, British Picture Vocabulary Scale (BPVS) ved 6 og 11 år, viser at 97 % av de innenlandsadopterte skåret innenfor mindre enn ett standardavvik (SD) under de gjennomsnittlige normene. Kun 76 % av barna adoptert fra utlandet gjorde det samme. Det vil si at 24 % av de adopterte barna ligger minst ett standardavvik under gjennomsnittet når det gjelder forståelse av ord. Hene (1993) har også sett på ordforståelse samt produksjon av ord. Deltakerne i hennes studie var svenske 10 til 12-åringer, som var adoptert fra Asia og Latin-Amerika. Som gruppe hadde de utenlandsadopterte barna svakere ordforståelse sammenlignet med den svenskfødte kontrollgruppen. Hene (1993) utførte både tester for reseptiv og ekspressivt språk, og gruppene skilte seg mest på forståelse, ikke produksjon. Det ser ut til at de abstrakte ordene kan være spesielt krevende å tilegne seg for de adopterte (Dalen & Rygvold, 2012; Hene, 1993).

Eigsti et al. (2011) sin studie på språk baserte seg på 70 deltakere mellom 4-13 år. På tross av at de fleste av de adopterte barna skåret innenfor normene på de standardiserte språklige testene, lå de likevel under den jevnaldrende kontrollgruppen. Både på ekspressivt og reseptivt ordforråd lå de adopterte signifikant lavere i skåre. De adopterte gjorde det likevel bedre på reseptivt ordforråd målt ved Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition (PPVT-III), enn på ekspressivt ordforråd, målt ved Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF). Dette kan tyde på at institusjonaliseringen har hatt mindre effekt på det reseptive ordforrådet (Eigsti et al., 2011). Hough og Kaczmarek (2011) fant lignende funn for det

reseptive ordforrådet. Hough og Kaczmarek (2011) har i sine studier av 44 adopterte fra Øst-Europa sett på ulike språklige mål, deriblant semantikk. Barna var mellom 5;10 og 11;8 år. På alle de språklige målene fikk de adopterte svakere skåre enn hva aldersnormene skulle tilsi. I analysen av språktesten «The Test of Language Development Primary - 3. Edition (TOLD-P/I:3) viste det seg at skåren på deltesten ved navn: «Picture Vocabulary» var bedre enn den totale skåren på semantikk. Denne deltesten går ut på å peke på bildet (blant seks bilder) som passer den stimulusen som blir gitt (Newcomer & Hammill, 1997). Dette kan minne om BPVS, som er en test med fire bilder hvor man skal velge riktig bilde etter at testleder har presentert et ord. BPVS måler reseptivt ordforråd (Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1997). På den måten kan man argumentere for at deltesten «Picture Vocabulary» i TOLD-P/I:3 gjør det samme. Med dette som premiss, kan det sies at de adopterte gjorde det bedre på reseptivt enn ekspressivt språk.

Ordforrådet til adopterte barn kan skille seg fra ikke-adopterte, og en grunn til dette kan være at det finnes sensitive perioder for førstespråksinnlæring, hvor grunnlaget til språket legges (Meisel, 2013; Werker, 2003). Det er en periode fra fødsel til adopsjonstidspunktet som skal «tas igjen», og det spekuleres i om denne perioden de adopterte har mistet er utslagsgivende for den videre utviklingen. Friedmann og Rusou (2015) mener forskjellige språklige områder har ulike tilegnelsesmønstre og derfor også ulike sensitive perioder, og noen har kanskje ikke sensitive perioder i det hele. Syntaks er et av områdene som kan bli påvirket av mangelen på språklig input tidlig i livet. Semantikk på den andre siden, er ikke det: “(..)whereas single lexical items may still be acquired once language exposure begins or resumes” (Friedmann & Rusou, 2015, s. 29). Det er likevel viktig å ha et helhetlig syn på dette. Syntaks og semantikk er likevel to områder ved språket som ikke læres uavhengig av hverandre. Syntaks har mye å si for den semantiske utviklingen (Gillette, Gleitman, Gleitman, & Lederer, 1999). Dette er tydelig på overlappingen i modellen til Bloom (1978). Interaksjonen er også synlig i blant annet tester for setningsrepetisjon, som foreslås å tappe både syntaktisk og semantisk kunnskap (Klem et al., 2014).

3.5.3 Setningsrepetisjon

Som tidligere nevnt er kartleggingsverktøyene som undersøker evnen til å gjenta setninger omdiskutert i forskningsfeltet, på grunn av de ulike oppfatningene om testen/screeningen taper språk eller hukommelse (Klem et al., 2014). Tester for setningsrepetisjon fra blir også

brukt som en test i flere adopsjonsstudier. Tre kanadiske studier av Gauthier og Genesee (2011), Delcenserie et al. (2013) og Delcenserie og Genesee (2014) har undersøkt sammenhengen mellom språklige ferdigheter og blant annet setningsrepetisjon fra CELF (Recalling sentences) hos adopterte franskspråklige barn. Studiene henger sammen, da deler av utvalget brukes i de senere studiene. I 2011 var barna gjennomsnittlig 50 måneder ved måletidspunkt 1, og 66 måneder ved måletidspunkt 2. I 2013 var alderen på utvalget gjennomsnittlig 7 år og 10 måneder, og i 2014 var gjennomsnittsalderen 10 år og 8 måneder. I alle studiene viste det seg at de adopterte skåret signifikant lavere enn kontrollgruppen på språklige mål og setningsminne. Gauthier og Genesee (2011) sin studie fant at adoptivbarna i testtidspunkt 2 skåret under både kontrollgruppen og testnormene. De skåret ett SD under normene. Denne sammenhengen mellom svake resultater på språk og setningsrepetisjon, får artikkelforfatterne bak de tre undersøkelsene til å undre seg over relasjonen mellom setningsrepetisjon og lingvistiske mål. Det ble derfor gjennomført flere analyser. I 2011 var det signifikante korrelasjoner mellom både reseptive ($r=0.77-0.80$, $p < .01$) og ekspressive tester ($r=0.60$, $p < .01$). Korrelasjonsanalyser fra studiene i 2013 viser sterke og signifikante samvariasjoner mellom setningsrepetisjon og de språklige testene (Delcenserie et al., 2013). Lignende resultater fikk de også i 2014 (Delcenserie & Genesee, 2014). Ytterligere analyser ble gjennomført for å finne ut om språket var den faktoren som førte til signifikant forskjell mellom gruppene på setningsrepetisjon. Studien fra 2011 viste at forskjellen mellom gruppene fortsatt var signifikante etter at reseptivt og ekspressivt ordforråd ble ekskludert. Dette kan tyde på at forskjellen i setningsrepetisjon ikke kun kan tillegges språklige ferdigheter. Den sterke korrelasjonen mellom målene antyder likevel at språket er involvert:

The performance on the Recalling Sentences subtest was significantly correlated with scores on the Receptive Language Scale of the CELF-R, suggesting that the IA children's depressed performance on the Recalling Sentences subtest may be due, in part at least, to lags in their receptive morphosyntactic skills (Gauthier & Genesee, 2011, s. 894).

I 2013 fikk de resultater som støtter en slik sammenheng mellom språk og setningsrepetisjon. Når setningsrepetisjon var trukket ut, var det ikke lenger signifikante resultater mellom gruppene på språklige mål, som betyr at forskjellene i språk kan være påvirket av setningsminnet. Evnen til setningsrepetisjon antas videre å ha blitt påvirket av forsinket start i læring av språket (Delcenserie et al., 2013). Delcenserie og Genesee (2014) hevder at tester for setningsrepetisjon er omdiskuterte mål. Forskjellen blir om en ser på setningsrepetisjon

som en refleksjon av språklige ferdigheter vist på andre tester, eller om det i tillegg til begrensede språklige ferdigheter, også er begrensninger i minnefunksjon. Delcenserie og Genesee (2014) begrunner valget på sistnevnte med det faktum at verbal hukommelse er nært assosiert med ulike språklige vansker som spesifikke språkvansker (SSV). Det viktigste i denne sammenheng blir ikke hva som legges i tester for setningsrepetisjon, men samvariasjonen mellom språk og setningsrepetisjon som alle studiene kan dokumentere.

3.6 Begrensninger

Anonymitetshensyn gjør at man ofte vet svært lite om bakgrunnen til adopterte barn og ungdommer (Dalen, 1999, 2001, 2013). Dette får følger for hva slags forskning som kan utføres. Det vil ikke være mulig å undersøke genetikk på samme måte som i andre studier hvor ungdommene/barna sin bakgrunn er kjent. Derfor blir det en naturlig begrensning hvorav studiene primært undersøker hvordan det å være adoptert i seg selv kan påvirke senere utvikling. For å kunne avgjøre om det er forskjeller mellom adopterte og ikke-adopterte, setter enkelte forskningsprosjekter ikke-adopterte i en kontrollgruppe. Det er også vanlig å sammenligne adopterte innad i gruppen ved å se på hvilke faktorer som kan påvirke resultatene. I slike studier blir ofte adopsjonsalder og opprinnelsesland brukt som variabler for å undersøke om eventuelle forskjeller mellom adopterte kan stamme fra slike faktorer (Dalen & Rygvold, 2006). En vanlig forskningsmetodisk tilnærming er spørreundersøkelser enten i form av spørreskjema eller intervju hvor adopterte, adoptivforeldre eller faggrupper som lærere eller helsepersonell er respondenter (Dalen, 1999). Det er også en økende interesse for longitudinelle studier hvor man følger de samme respondentene over lengre tid. Metaanalyser er det foreløpig ikke mange av, men det etterlyses stadig i forskning. Manglende metaanalyser kan forklares ved at forskningsprosjektene er for ulike til å sammenlignes (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). Scott (2009) presiserer også dette ved å si at forskningen som er inkludert i metaanalysen fra 2009, er svært forskjellig gjennomført, og det er bekymringsverdig. Studiene i analysen har sett på ulike former for språk (skriftlig/muntlig), forskjellige språklige områder (eg. grammatikk, semantikk, pragmatikk), ulike aldersgrupper (førskolealder/skolealder), med forskjellige måter å måle det på (eg. normerte tester, spørreundersøkelser, nasjonale tester) (Scott, 2009).

Noe av årsaken til de varierende resultatene i språklige prestasjoner kan derfor tilskrives ulike metodikk i de ulike forskningsprosjektene (Desmarais et al., 2012; Eigsti et al., 2011; Hwa-

Froelich & Matsuo, 2010). **En metodeforskjell** kan være at undersøkelsen sammenligner adopterte mot aldersnormerte tester eller en jevnalderende kontrollgruppe. Dette vil kunne gi ulike resultater; i flere studier finner man at de adopterte har aldersadekvate resultat på språktester, men de har lavere oppnåelse enn kontrollgruppen (Croft et al., 2007; Delcenserie et al., 2013; Eigsti et al., 2011; Gauthier & Genesee, 2011; Rygvold, 2012a). Med andre ord kan studier som kun bruker normene for de standardiserte skårene for testene få et ufullstendig bilde av de adoptertes språkferdigheter. Studiene til Roberts et al. (2005) og Scott et al. (2008) tilsier at deltakerne har språklige ferdigheter som er gjennomsnittlig eller over normene for de standardiserte prøvene som ble brukt. Hvis disse to studiene hadde brukt en kontrollgruppe, er det mulighet for at det ville gitt et mer nyansert bilde av de adoptertes språkferdigheter.

En annen metodeforskjell finner man i utvalget. Hwa-Froelich og Matsuo (2010) peker på at studiene på feltet tar utgangspunkt i utvalg med for liten variasjon. Det er gjerne utvalg hvor de har samme kulturelle og lingvistiske bakgrunn. Dette vanskeliggjør en sammenligning med andre studier. De mener det finnes få studier som har samlet flere adopterte med ulikt språk og kultur, og som i tillegg har sammenlignet de adopterte med et kontrollutvalg. Dalen (2001) er et av studiene som blir trukket frem som et eksempel å etterfølge. I denne studien er både adopterte fra Colombia og Korea inkludert, altså barn fra ulike verdensdeler med ulikt språk og kultur. Studien benyttet seg også av en kontrollgruppe som var matchet på alder, kjønn, karakterer og geografisk sted.

Scott et al. (2011) har også undersøkt metodeforskjeller i sin metaanalyse om språklig utvikling hos adopterte. De kom frem til ulike faktorer ved de språklige undersøkelsene som økte sannsynligheten for at studiene viste at de adopterte har språklige vansker. Disse var; alder når studien ble gjennomført, type test og hvilken kontrollgruppe som var brukt som sammenligningsgrunnlag. Det som ga større sannsynlighet for at vansker ble synlige i resultatene var: *Skolealder* fremfor *førskolealder*, *normerte tester* fremfor «*survey instruments*» og kontrollgrupper som er matchet sosioøkonomisk. Eigsti et al. (2011) har gjennomført en studie som inneholder disse tre kvalitetene. De hevder at dette kan være bakgrunnen for at de har fått resultater som vitner om en negativ språklig utvikling for de som er adoptert. Det er flere enn Scott et al. (2011) som mener at en må stille seg kritisk til instrumentene som brukes i forskningspraksis. Dalen (2013) hevder at foreldre kan være for positive i sine vurderinger av egne barn, som kan påvirke objektiviteten i resultatene.

4 Metode

Masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år». Data fra kartleggingen med de 79 ungdommene i hovedprosjektet er brukt i analysene i undersøkelsen. Vi har deltatt i datainnsamlingen ved å kartlegge språket hos til sammen tolv av ungdommene. I tillegg fikk vi tilgang til all data som tidligere er innsamlet. Dette kapittel beskriver designet og metodene som er brukt i masteroppgaven, samt drøfting av validitet omkring undersøkelsen. Formålet med masteroppgaven er å beskrive resultatene til to grupper ungdommer på ulike kartleggingsverktøy for ordforråd. Det er valgt kvantitativ metode, og denne er beskrevet under.

4.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode fokuserer på hypotese - og teoritestning (Johnson & Christensen, 2012). Verden beskrives kvantitativt ved bruk av variabler, og aspekt ved virkeligheten forsøkes forklart ved å demonstrere forholdet mellom variablene. En kvantitativ variabel varierer i grad eller mengde, og involverer som oftest tall (Gall, Gall, & Borg, 2007; B. Johnson & Christensen, 2012). I tillegg til å beskrive de to gruppenes resultater fra språkkartleggingen, beskrives også forholdet mellom variablene; resultater fra testene for ekspressivt ordforråd, reseptivt ordforråd og setningsrepetisjon. Eventuelle forskjeller på forholdet mellom variablene hos de to gruppene undersøkes, som for eksempel hvordan skåre på tester for reseptivt ordforråd korrelerer med skåre på setningsrepetisjonstesten.

4.1.1 Design

Ikke-eksperimentelle design er kjennetegnet av at det ikke ligger i undersøkelsens formål å påvirke undersøkelsen for å endre tingenes tilstand (Kleven, 2002). Denne type undersøkelse kalles av noen deskriptiv, og målet er å undersøke en tilstand slik den er. Deskriptiv forskning kan være kvantitativ, og omfatter da ulike metoder og prinsipper for tolkning og presentasjon av data (Befring, 2007; Gall et al., 2007). Designet passer for denne undersøkelsen fordi det lages en detaljert beskrivelse av ordforrådet hos de to gruppene med gruppene (Gall et al., 2007). Hovedprosjektet er longitudinelt, og gir muligheter for å undersøke endringer i språket til ungdommene over tid (Bohman & Sigvardsson, 1990; Gall et al., 2007).

Undersøkelsen inneholder aspekt både fra ikke-eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle design (Lund, 2002a). Kvasi-eksperimentelle design ser på to eller flere grupper som skiller seg fra hverandre på en beskrevet måte, (adoptert/ikke-adoptert), og sammenligner disse i forsøk på å forklare mulige effekter av et fenomen (Gall et al., 2007; Kruuse, 2001). Med et kvasi-eksperimentelt design tar oppgaven for seg mulige forklaringer på resultater, og drøfter disse (Kruuse, 2001; Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Dette gjøres med ulike korrelasjonsanalyser. Alternative tolkninger av resultatene blir vurdert for å styrke tilliten i tolkningen av resultatene, og gjøres i drøftingsdelen av masteroppgaven (Kleven, 2002). Beskrivelsen av de to gruppene skildres ved gjennomsnitt og variasjon uttrykt med de statistiske målene middelerdi (M) og standardavvik (SD). Aritmetisk gjennomsnitt eller middelerdi er det mest brukte målet for gjennomsnitt, og brukes i denne undersøkelsen (Befring, 2007; Gall et al., 2007). Standardavvik blir brukt for å kunne si noe om plassering av resultat ut fra gjennomsnittet (spredning), og er sentralt i denne sammenheng fordi utvalgets størrelse kan legge føringer for små forskjeller i middelerdi (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 1999; Kleven, 2014c).

4.1.2 Utvalg

Utvalget i en undersøkelse er et utsnitt av populasjonen som undersøkes, med en målsetning om at utsnittet kan fremstå som populasjonen i miniatyr (Befring, 2007). Populasjonen er tiltenkt å være utenlandsadopterte ungdommer i Norge født i 2001-2002. Utvalget i hovedprosjektet er trukket ved såkalt selvseleksjon, hvor foreldrene til adoptivbarna selv har meldt seg på prosjektet via en av tre norske adopsjonsforeninger (Rygvold, 2009). Det ble også rekruttert en gruppe jenter adoptert fra Kina. Disse barna ble rekruttert gjennom direkte kontakt med foreldrene. Det ble rekruttert to ikke-adopterte kontrollbarn per adopterte barn fra barnehagene til adoptivbarna (Rygvold, 2009). Å rekruttere utvalg ved selvseleksjon kan sees som en form for bekvemmelighetsutvalg. Bekvemmelighetsutvalg gir lite rom for formelle generaliseringer, men er likevel en av de mest brukte utvalgstypene (Shadish et al., 2002).

Hovedprosjektet undersøker generell språkutvikling hos utenlandsadopterte ungdommer. Prosjektet kan avdekke eventuelle spesifikke vansker med språket. Da barna ble kartlagt første gang, ved 4-årsalder, besto utvalget av 38 adopterte barn og 79 kontrollbarn (Rygvold, 2009). Ved andre kartlegging, da barna gikk i 2. klasse, besto utvalget av 37 adopterte barn,

og 71 kontrollbarn (Rygvold, 2012a). Ved tredje kartlegging består utvalget av 34 adopterte-, og 45 norskfødte ungdommer. Kontrollgruppen med norskfødte ungdommer bør være så lik adoptivgruppen som mulig for at sammenligningsgrunnlaget skal være til stede. Dette er tatt hensyn til ved følgende inklusjonskriterier:

Inklusjonskriterier for adoptivbarna:

- Barna er født i 2001/2002.
- Ingen tegn til hørselsvansker.
- Enspråklige adoptivforeldre.

Inklusjonskriterier for kontrollgruppen:

- Kjønn og fødselsdato så nær adoptivbarna som mulig.
- Norsk som morsmål.
- Foreldre med norsk som morsmål.
- At det frem til testtidspunktene ikke har vært rapportert om språkvansker eller hørselshemminger (Rygvold, 2009, 2012a).

Opprinnelsesland for de utenlandsadopterte er vist i tabell 4.1. Tabellen viser hvor mange av ungdommene som er fra de ulike landene som er representert i undersøkelsen, og hvordan fordelingen er mellom kjønnene.

Tabell 4.1: Opprinnelsesland og kjønn adoptert

Opprinnelsesland	Jente	Gutt	Antall	(%)
Kina	22	0	22	64.7
Colombia	1	3	4	11.8
Korea	1	3	4	11.8
Etiopia	1	0	1	2.9
Peru	0	1	1	2.9
Nepal	0	1	1	2.9
Polen	0	1	1	2.9
Total	25	9	34	100

Tabell 4.2 viser spredning i alder hos de adopterte da de kom til Norge, samt testalder ved de to testtidspunktene. Testalder 2 var da barna gikk i 2. klasse, og testalder 3 er alder på de som ble testet i denne runden, når de går i 8. klasse.

Tabell 4.2: Adopsjonsalder og testalder adoptert/kontroll

Barnas alder	Adopterte			Kontroll		
	M (mnd)	SD (mnd)	Min - max (mnd)	M (mnd)	SD (mnd)	Min - max (mnd)
Adopsjonsalder	14.35	10.25	2-48	-	-	-
Testalder 2	91.78	4.06	85-103	91.23	3.47	86-98
Testalder 3	162.68	3.82	155-173	163.02	3.97	155-171

4.2 Kartlegging

Hovedprosjektet kartlegger språk ved bruk av både standardiserte og normerte, samt ikke-normerte kartleggingsverktøy:

- Screeningdelen fra Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2005) med tre deltester:
 - Setningsminne
 - Ordspenn
 - Begreper (motsetninger og ordkunnskap).
- NARA II: Neale Analysis of Reading Ability II (Neale, 1997).
- CELF-4: Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4th. Edition (Semel, Wiig, & Secord, 2013) med tre deltester:
 - Likheter 2, reseptiv og ekspressiv del
 - Tallhukommelse
 - Forståelse av instruksjoner
- Ordforståelse fra WISC-III: Weschler Intelligence Scale for Children, Third Edition (Wechsler, 1999).
- TOWRE: Test of Word Reading Efficiency (Torgersen, Wagner, & Rashotte, 1999).
- Carlstens-lesetest (Carlsten, 2002).
- BPVS-II: British Picture Vocabulary Scale, Second Edition (Dunn et al., 1997).

Områdene ekspressivt og reseptivt ordforråd, samt setningsrepetisjon er komplekse, og kan vanskelig måles ved kun en språktest (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009). Ulike kartleggingsverktøy kan få frem ulike sider ved et barns ordkunnskap (Golden, 2014; Lyster, 2008). Det er derfor valgt flere tester på samme fenomen. Et utvalg av testene i

hovedprosjektet er valgt for å besvare problemstillingen og disse er presentert innenfor sine tilhørende områder.

4.2.1 Reseptivt ordforråd

BPVS- II

BPVS- II (Dunn et al., 1997) er den britiske versjonen av den amerikanske Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) (Institutt for lingvistiske og nordiske studier, 2012). Testen er oversatt til norsk og standardisert med et utvalg med 884 barn fra hele Norge, i aldersspennet 3-16 år (Lyster et al., 2010). Den norske testen består av 12 oppgavesett der hvert oppgavesett består av 12 oppgaver. Maksskåre på testen er 144 poeng, med ett poeng for hvert riktig svar. Hver oppgave går ut på at testleder viser fire bilder, og sier et ord som passer til et av de viste bildene. Barnet skal peke eller si tallet på bildet som best representerer begrepet testlederen har sagt. For å komme innenfor normene på denne testen, fordrer det at barnet har et bredt, reseptivt ordforråd (Aukrust, 2005; Lyster et al., 2010).

CELF-4: Likheter 2 reseptivt

CELF- 4 (Semel et al., 2013) er en test for vurdering av språkvansker som fikk norske normer i 2013. Testen er normert for aldersintervallet 5-12 år. Deltesten Likheter 2 (9-12 år) består av to deler; en reseptiv del og en ekspressiv del. Deltesten har som mål å «vurdere barnets ferdigheter mht. (a) å forstå likheten eller sammenhengen mellom semantisk relaterte ord, samt (b) å forklare denne likheten eller sammenhengen» (Semel et al., 2013). Den reseptive delen kartlegger hvorvidt barnet kan si hvilke to ord som hører sammen, av fire oppgitte ord. Ordene er relatert i betydning, ved sideordning (eks. synonymer og antonymer) og overordning (eks. hyperonymer og hyponymer). Et eksempel er: «Hvilke to ord passer best sammen; Pute, dør, laken, lampe». Maksskåre på reseptiv del er 18 poeng, da det gis et poeng for hvert riktig svar.

4.2.2 Ekspressivt ordforråd

WISC- III: Ordforståelse

Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC- III) er et kartleggingsverktøy som måler kognitive evner, som blant annet språk for barn mellom 6-17 år (Strauss, 2006; Wechsler, 1999). Testen har norske normer (Pearson Assessment, 1991). WISC-III består av 12 deltester, hvor deltesten «ordforståelse» er en del av kartleggingsmaterialet i hovedprosjektet. «Ordforståelse» består av 30 oppgaver der barnet skal definere ord muntlig (Wechsler, 1999). Skårene på oppgavene kan være to, ett eller null poeng. Maksskåre på testen er 60 poeng. Vanskelighetsgraden på ordene øker etter hvert. En av de første oppgavene som blir gitt er for eksempel «Hva betyr MODIG?», mens en av oppgavene senere i deltesten er; «Hva betyr OPTIMAL?». Deltesten kartlegger det ekspressive ordforrådet, nærmere bestemt dybden i ordforklaringene (Aukrust, 2005; Ouellette, 2006).

Språk 6-16: Begreper

Språk 6-16 er en screeningtest med hensikt å identifisere barn med språkvansker (Ottem & Frost, 2005). Screening er normert for norskspråklige barn mellom 6 og 16 år. Screeningstesten «Begreper» består av to deler; motsetninger og ordkunnskap. Motsetninger inneholder 14 oppgaver hvor barnet skal finne det motsatte ordet av det som blir presentert av testleder. Maksskåre på testen er 26 poeng med ett poeng for hvert riktig svar. Målordet blir i de tre første oppgavene presentert i en kontekst; «Er jakken pen eller er den____(stygg)?» Deretter blir det kun spurt etter antonymet til et gitt ord; «Hva er det motsatte av starte?____(stoppe, slutte)». Den andre delen av screeningstesten «begreper», ordkunnskap, består av 12 oppgaver. Oppgavene går ut på at barnet skal finne ut hva et ord betyr eller er. Den første oppgaven er «Hva er en paraply?». Den siste er «Hva betyr konsumere?» Ordene øker i abstraksjon, og de blir mer akademiske. Dette er eksempler på oppgaver som tapper dybden i ordforrådet (Aukrust, 2005; Ouellette, 2006). Språk 6-16: Begreper omtales også som Begreper i resultat og drøftingsdelen av masteroppgaven.

4.2.3 Setningsrepetisjon

Språk 6-16: Setningsminne

Screeningtesten Setningsminne består av 16 oppgaver der testleder leser opp en setning, før barnet/ungdommen skal gjenta samme setning. På setningsminnetesten kan en få ett eller null poeng, og testen avsluttes etter tre feil på rad. Maksskåre er 16 poeng, ett poeng for hver oppgave. Vanskelighetsgraden på setningene øker og blir mer komplekse i form, blant annet ved bruk av leddsetninger. Setningsminne antas å ha sammenheng både med fonologisk minne og begrepsutvikling (Ottem & Frost, 2005). En lav skåre på denne testen kan ha sammenheng med vansker med å holde på talt språk og språkvansker. Setningsminnetesten omtales ved navn i presentasjon av resultatene og i drøftingsdelen av oppgaven. Selv om testen sees som et mål på ordkunnskap, omtales den ikke som en ordforrådstest. Dette er for å skille mellom resultatene fra ordforrådstestene på ordnivå og setningsnivå (Tomblin & Zhang, 2006).

4.3 Analyse

Deskriptive forskningsopplegg tar ofte sikte på å studere korrelasjoner eller samvariasjoner mellom variabelgrupper (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Pallant, 2013). Deskriptive undersøkelser beskriver fordelingen av variabler, som er testskårer i denne sammenheng (de Vaus, 2014). Korrelasjoner mellom testresultat, og fordeling (skjevhet) av resultatene hos de to gruppene beskrives for å belyse resultatene fra kartleggingen. Videre i masteroppgaven brukes korrelasjon og samvariasjon med samme betydning. Denne undersøkelsen studerer korrelasjoner mellom resultatene i de utvalgte testene, mellom for eksempel tester for ordforråd og setningsrepetisjon. Korrelasjon kan imidlertid ikke fortelle om årsaken til om noe henger sammen eller ikke, som ikke er et mål i denne masteroppgaven (Kleven, 2002).

Korrelasjonskoeffisient

En korrelasjonskoeffisient sier noe om grad og retning i forholdet mellom to eller flere variabler. Endringer i verdi på en variabel går sammen med endringer på en annen variabel (Befring, 2007; Gall et al., 2007). Pearsons produkt-moment korrelasjonskoeffisient brukes i masteroppgaven for å måle grad av sammenheng (Clausen & Eikemo, 2012). En Pearson korrelasjonskoeffisient kan ha verdier fra +1,00 til -1,00. Dersom koeffisienten er nærme

+1,00 er det en perfekt positiv korrelasjon, mens koeffisient lik 0 betyr mangel på samvariasjon. En koeffisient tilnærmet -1,00 betyr en perfekt negativ korrelasjon, og fortegnene + og – sier noe om retningen til samvariasjonen (Befring, 2007). Mangel på samvariasjon kan bety at variablene som er brukt er uavhengige av hverandre. Et eksempel på dette i denne undersøkelsen kunne vært dersom det ikke er samvariasjon mellom testresultat for setningsrepetisjon og ordforråd. Pallant (2013) beskriver korrelasjoner mellom 0.5 og 1 som sterke. Det er likevel uenigheter om hva som er små eller høye verdier av Pearsons r , noe som impliserer at dette bør tolkes med forsiktighet (Clausen & Eikemo, 2012).

Skjevhet

Fordelingen til resultatene på testene kan være symmetrisk eller skjev (de Vaus, 2014). En symmetrisk fordeling har skjevhet som er 0, og grafen betegnes da som normalfordelt. En normalfordelt kurve beskriver en symmetrisk kurve med høyest frekvens av skåre i midten og lavere skåre med lavere frekvens mot hver av sidene. Skjevheten kan enten være positiv eller negativ (Pallant, 2013). Positive verdier for skjevhet indikerer en fordeling som er samlet i den nedre regionen av resultatfordelingen. En negativ verdi for skjevhet kan vise at fordelingen er samlet omkring den høyere delen av resultatfordelingen (de Vaus, 2014). Dersom skjevheten er innenfor intervallet -2 og 2 , er resultatene tilnærmet normalfordelt (Christophersen, 2012). de Vaus (2014) skriver at dersom verdien for skjevhet er dobbelt så stor som standardfeilen for skjevhet, er fordelingen skjev. Jo større forskjell det er på verdien for skjevhet og standardfeilen, jo større blir skjevheten. I resultatdelen av oppgaven brukes histogram på resultatene for to av testene for å visualisere den faktiske fordelingen for begge gruppene (Pallant, 2013).

4.4 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om i hvilken grad ulike målinger måler de konseptene det er meningen at de skal måle, og om sikkerhet i slutninger (Lund, 2002b; Shadish et al., 2002). Det handler om hvor gyldig et måleresultat er, og en avgjørelse om sannsynligheten for at noe er korrekt eller ikke (Befring, 2007). At noe er valid betyr ikke nødvendigvis at det er absolutt, og validitet bør vurderes som noe tentativt (Shadish et al., 2002). Det er ingen metode som har garanti for god validitet i slutninger. Det er selve tolkningen av måleresultatene som kan være valide eller ikke, og derfor er disse tolkningene det mest interessante (Gall et al., 2007). I denne

undersøkelsen er metode valgt etter hva som vil synliggjøre ordforråd på en tydelig måte for å styrke validiteten.

Trusler mot validitet kan gjøre det vanskelig å oppnå valide slutninger, og kan være årsaken til at slutninger eller generaliseringer blir tatt på feil grunnlag (Lund, 2002b; Shadish et al., 2002). Ved å være oppmerksom på mulige trusler, kan forskere arbeide for å luke ut trusler fra begynnelsen av. Det er tatt mange hensyn for å sikre god validitet i hovedprosjektet, og disse blir beskrevet under.

Validitetssystem

Cook og Campbell har utviklet et validitetssystem til bruk i kausale undersøkelser (Lund, 2002b; Shadish et al., 2002). Masteroppgaven baserer seg ikke på en kausal undersøkelse, men det er likevel flere aspekter ved inndelingen som er nyttig i drøfting av validitet. Systemet deler validitet inn i fire komponenter; statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (Shadish et al., 2002). Mange forskere skildrer indre validitet i sammenheng med eksperiment, og pretest – posttest design, og undersøker om en samvariasjon reflekterer et kausalt forhold (Gall et al., 2007; Shadish et al., 2002). Masteroppgaven gjør ingen av delene, og siden undersøkelsen ikke fokuserer på kausale sammenhenger, blir det videre gått nærmere inn på de tre mest aktuelle validitetstypene for masteroppgaven; statistisk, begreps- og ytre validitet.

4.4.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet omhandler riktig bruk av statistikk for å kunne si noe om sammenheng mellom avhengige – og uavhengige variabler, og om sammenhengen er statistisk signifikant (Lund, 2002b; Shadish et al., 2002). Kausale sammenhenger blir ikke undersøkt (Lund, 2002b; Shadish et al., 2002). I sosialvitenskap er fenomenet som studeres ofte påvirket av flere enn en variabel, og derfor er statistisk validitet nyttig i denne sammenheng (Gall et al., 2007). Det undersøkes hvordan variabelen skåre på setningsrepetisjon korrelerer med tester for reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de to gruppene. *Statistical inference*, eller statistiske slutninger, brukes til å trekke konklusjoner om en populasjon på grunnlag av utvalget som blir undersøkt (Gall et al., 2007). For å kunne generalisere med utgangspunkt i undersøkelser, er det avgjørende at datainnsamlingen er gjort med et representativt utvalg personer (Befring,

2007; Gall et al., 2007). Statistisk signifikans undersøkes for å beskrive eventuelle forskjeller på testskårene hos de to gruppene.

Statistisk signifikans og null-hypoteser

P -verdien, eller signifikansen kan hjelpe oss til å forstå om noe er sannsynlig eller ikke (Shadish et al., 2002). Arbeidet med statistisk styrke og signifikans foregår både før og etter en undersøkelse. Før undersøkelsen består det blant annet av å bestemme utvalgsriterier og størrelse på utvalg (Lund, 2002b). Analysen etter undersøkelsen handler om estimering av statistisk styrke for signifikanstesting. I denne masteroppgaven er signifikansnivå satt til 0.05, som er vanlig i pedagogisk forskning (Lund & Christophersen, 1999). Lav p -verdi betyr at det er lite sannsynlig at hypotesen i undersøkelsen er tilfeldig. Verdier på .05 eller $>.05$ betyr at det ikke kan trekkes slutninger om at tendensen fra undersøkelsen/analysen kan være synlig i populasjonen (Shadish et al., 2002). Signifikante funn betyr ikke nødvendigvis at resultatene kan generaliseres, men brukes i drøftingen av testskårene til ungdommene for å undersøke forskjeller mellom gruppene.

Null-hypoteser skal skildre om en slutning tatt om et utvalg kan overføres til populasjonen (Gall et al., 2007). De to gruppene med ungdommer er uavhengige av hverandre, og null-hypotesen undersøkes derfor ved hjelp av t -test for uavhengig utvalg. Gjennomsnitt (middelerdi) undersøkes og sammenlignes mellom gruppene. Det fokuseres på om middelerdien for de ulike gruppene er signifikant forskjellig, og dette undersøkes nærmere i resultatdelen (Gall et al., 2007).

Trusler mot statistisk validitet i denne undersøkelsen

Problemstillingen for masteroppgaven er; *Hvordan er ordforrådet til utenlandsadopterte ungdommer sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?* I forskning kan ikke hypoteser nødvendigvis bekreftes, men hypoteser som sier det motsatte av vår hypotese kan forkastes. En null-hypotese i denne undersøkelsen kan være at det ikke er en forskjell på ordforrådet hos de to gruppene. Undersøkelsen og arbeidet videre skal undersøke om null-hypoteser med bakgrunn i problemstillingen kan forkastes eller ikke, og dette gjøres ved å undersøke p -verdien (signifikansen) på de ulike analysene som blir gjort. Dersom $p = > .05$ blir null-hypotesen forkastet (Gall et al., 2007). Å forkaste en sann null-hypotese kan være en trussel mot statistisk validitet. Å trekke slutninger på feil grunnlag kan være alvorlig når det gjelder

forskning som involverer mennesker. Å avslå en null-hypotese når den ikke stemmer, for eksempel å konkludere med en samvariasjon når den ikke er tilstede, kalles type I-feil (Gall et al., 2007). Type II-feil er å avslå en null-hypotese med at det ikke er forskjeller tilstede når det faktisk finnes forskjeller, eller å konkludere med at noe ikke samvarierer når det faktisk gjør det (Gall et al., 2007; Shadish et al., 2002). I denne undersøkelsen kunne en type I-feil vært å konkludere med en sammenheng mellom skårene for setningsminne og ordforråd hos de utenlandsadopterte ungdommene dersom resultatene tilsier at det ikke er en sammenheng. Motsatt kunne en type II-feil vært å si at det ikke er sammenheng mellom skårene for setningsminnetesten og tester for ordforråd, dersom det faktisk er sammenheng.

Bruk av statistisk signifikans for å si noe om en populasjon kan bare sies å være gyldig dersom utvalget er tilfeldig trukket (Gall et al., 2007). Utvalget i undersøkelsen er satt sammen ved selvseleksjon (Rygvold, 2009). At foreldrene selv har meldt seg på hovedprosjektet, er ikke en tilfeldig måte å rekruttere utvalg på. Med tanke på den særegne foreldregruppen adoptivforeldre representerer, kan det være ulike grunner til at foreldrene til akkurat disse barna har meldt seg på hovedprosjektet. Rygvold (2009) poengterer at adoptivforeldre, som kanskje tenker at barna har en adekvat språkutvikling, kan ha en annen motivasjon for å delta i prosjektet enn foreldre som er mer usikre på språkutviklingen til sine barn. Dersom spennet i aldersadekvat språkutvikling ikke er tilstede i utvalget, kan det være at utvalget ikke er representativt for populasjonen utenlandsadopterte ungdommer i Norge. Det kan by på utfordringer med å trekke statistiske slutninger. I spesialpedagogisk forskning blir det sjeldent forsket på grupper tilfeldig trukket i populasjonen (Gall et al., 2007). Det vil si at grunnlaget for å kunne trekke statistiske slutninger kanskje ikke er tilstede. Denne undersøkelsen er hovedsakelig deskriptiv, og fokuserer på å beskrive resultater på ulike språktester, fremfor å ha som hovedmål å undersøke om tendensen i funnene kan overføres til en populasjon eller ikke.

Reliabilitet handler om målefeil (Befring, 2007). Dersom reliabiliteten på testene som er brukt er dårlig, kan dette redusere den statistiske styrken i undersøkelsen. Dersom det fører til usystematiske feil i undersøkelsen, er det en trussel mot statistisk validitet (Lund, 2002b). Brudd på statistiske forutsetninger er en annen trussel mot statistisk validitet. Dette kan innebære feil med tolkning av resultater, som videre kan føre til målingsfeil, og svekke reliabiliteten. Et eksempel på en slik trussel kan være dersom testresultat i denne undersøkelsen blir feiltolket eller skåret feil. Dette kunne videre ha ført til målingsfeil dersom

resultat på samme test hos andre testdeltakere er skåret på en annen måte. Målingsfeil kunne videre ha svekket forholdet mellom variablene i undersøkelsen (Shadish et al., 2002).

4.4.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2014b, s. 86). God begrepsvaliditet i en undersøkelse er når variablene som er brukt måler det de skal måle (Lund, 2002b). Begrepsvaliditeten i undersøkelsen svekkes dersom dette ikke er tilfellet. For å undersøke om testvariablene måler begrepet ordforråd, må det vurderes hvordan begrepene er operasjonalisert. Feilkilder som oppstår under datainnsamlingen er en trussel mot validiteten, fordi de kan redusere samsvaret mellom begrepsinnholdet og operasjonaliseringen (Kleven, 2014b). Det kan føre til at operasjonaliseringen uttrykker irrelevante begreper eller usystematiske feil, i stedet for at den sier noe om det ønskede begrepet (Lund, 2002b).

Trusler mot begrepsvaliditet i vår undersøkelse

Truslene mot begrepsvaliditet kan grovt sett deles inn i to hovedgrupper: *tilfeldige målefeil* og *systematiske målefeil* (Kleven, 2014b). Tilfeldige eller usystematiske målefeil handler mye om flaks og uflaks, men kan jevne seg ut hvis det blir gjennomført flere undersøkelser. Eksempler på slike målefeil i denne undersøkelsen kan være ulik dagsform hos ungdommene, om ordene de er mest kjent med, og kjemi mellom dem og testleder. Datainnsamlingen i hovedprosjektet er gjennomført av flere forskere, og det danner grunnlag for feilkilder i resultatene ved at resultatene kan være avhengig av hvem som gjennomfører og vurderer resultatene (Kleven, 2014b). Det er sannsynlig at testlederne har gjennomført testene på ulike måter, selv om alle testlederne har fått grundig testopplæring, og hatt tilgang på testinstruksjoner. Dette har økt muligheten for lik gjennomføring av testene, som igjen styrker påliteligheten til resultatene. I vurderingen av testene har alle testlederne i denne kartleggingsrunden deltatt på et møte i etterkant av testingen for å diskutere vurderingen av svarene. Målet var å få mest mulig samsvar i vurderingene. Dette kan gjøre at data i mindre grad er påvirket av tilfeldige målefeil, noe som øker begrepsvaliditeten (Kleven, 2014b). En annen tilfeldig målefeil i gjennomføring av de kliniske testene kan være *eksperimentatorforventninger*. Lund (2002b) beskriver dette som en trussel dersom testlederne lar egne hypoteser innvirke på data i undersøkelsen. Et eksempel kan være dersom

testleder gir eleven kortere tid til å svare på en oppgave enn han/hun egentlig behøver, på grunn av en hypotese om at akkurat den deltesten/oppgaven er for vanskelig for eleven å svare på. I testopplæring ble det fokusert på hypoteser som dette, og sammen ble det diskutert hvordan dette kunne unngås i selve testsituasjonen. I tillegg til å handle om begrepsvaliditet, er tilfeldige målefeil assosiert med reliabilitet. Reliabilitet utredes senere i oppgaven.

Systematiske målefeil omhandler feil som ikke vil utjevnes ved flere målinger (Kleven, 2014b). Det dreier seg om i hvilken grad variabelen måler irrelevante begreper fremfor begrepet som den er tiltenkt å måle (Lund, 2002b). I klinisk arbeid er det derfor nærliggende å undersøke om kartleggingsverktøyene som brukes, gir grunnlag til å *tolke* dataene som representative for begrepene de er tiltenkt å måle. Tidligere handlet validitetsproblematikken om testene i seg selv var valide som et uttrykk for et gitt begrep, men i dag er fokuset flyttet til hvorvidt dataene i testen kan tolkes som et uttrykk for det operasjonaliserte begrepet (Kleven, 2014b; Shadish et al., 2002). Derfor blir det aktuelt å reflektere om hvorvidt for eksempel området reseptivt ordforråd er representert av tester som gir tolkningsgrunnlag til å si noe om språkforståelsen. I denne undersøkelsen sammenlignes resultatene med forskning på området. Mange av studiene det vises til har brukt de samme kartleggingsverktøyene som i denne undersøkelsen for å undersøke reseptivt og ekspressivt ordforråd. Dette har bakgrunn i at mange av de internasjonale kartleggingsverktøyene er oversatt og normert for norske barn. BPVS-II, WISC-III og CELF-4 har fått norske normer (Lyster et al., 2010; Pearson Assessment, 1991; Semel et al., 2013). Det styrker begrepsvaliditeten at flere internasjonale undersøkelser har vurdert det slik at dataene fra de nevnte testene, gir et grunnlag for å si noe om begrepet ordforråd.

På tross av at sammenlignbare undersøkelser bruker de samme testene som i denne undersøkelsen, kan det være sider ved ordforrådsbegrepet som ikke kommer frem i testene. Ordforråd er et komplekst begrep som vanskelig kan måles med bare en test (Bishop, 2014; Lyster, 2008). Det styrker derfor validiteten at det er inkludert to tester for hvert område for ordforråd (reseptivt og ekspressivt). Ordforråd handler likevel om kunnskap som går utover ordets betydning. Å kunne et ord handler om blant annet fonologi, syntaks og pragmatikk (Golden, 2014; Perfetti, 2007). Derfor er det en styrke for begrepsvaliditeten at setningsminnetesten er inkludert som et mål på ordkunnskap. I forskning på ordforråd blir det brukt ulike former for lingvistiske tester. De vanligste metodene for å undersøke vokabularet er å undersøke ordassosiasjoner, orddefinisjoner, ordsorteringsoppgaver og semantisk minne

(Lyster, 2001; von Tetzchner et al., 1993). I denne undersøkelsen er store variasjoner i oppgavetype ikke representert, noe som kan bidra til at operasjonaliseringen av begrepet ikke er så bred som mulig ved at ikke alle aspekter ved begrepet er inkludert (Kleven, 2014b). Dette kan bidra til en ufullstendig forståelse for begrepet, som kan være en trussel mot begrepsvaliditeten i masteroppgaven.

4.4.3 Ytre validitet

I kvantitative undersøkelser er det naturlig å fokusere på om funn i utvalget kan være overførbare til en populasjon. Utvalget i hovedprosjektet er trukket fra populasjonen utenlandsadopterte ungdommer i Norge født i 2001/2002. Med et deskriptivt design er hovedfokuset likevel å beskrive gruppenes resultater. Ytre validitet handler om generalisering av funn, hvor sikre disse funnene er, og om sammenhengen kan generaliseres til relevante situasjoner/personer (Gall et al., 2007; Lund, 2002b; Shadish et al., 2002). Gyldighetsområdet for funnene er også et spørsmål om ytre validitet (Kleven, 2014a). For at god ytre validitet skal være mulig, er det viktig at utvalget er representativt (Kleven, 2014a). Shadish, Cook & Campbell (2002) definerer *ytre* validitet som «the validity of inferences about whether the causal relationship holds over variation in persons, settings, treatment variables, and measurement variables» (s. 38). Med eller uten kausale sammenhenger påpeker Shadish et al. (2002) hvordan ytre validitet handler om overføring av resultater. I hovedprosjektet skal utvalget speile populasjonen med andre utenlandsadopterte ungdommer i Norge, født i årene 2001/2002. Denne gruppen er ikke stor da antall adopsjoner har gått kraftig ned de siste årene (Statistisk sentralbyrå, 2014). Flertallet av barna i hovedprosjektet som alle er født i 2001/2002, ble adoptert bort i overkant av 14 måneder etter fødsel, altså i intervallet 2002-2004 (tabell 4.2 s. 42). I denne perioden var det mellom 664-785 utenlandsadopsjoner (Statistisk sentralbyrå, 2003a, 2003b, 2004). Populasjonen av ungdommer i samme alder synker gradvis for hvert år da antall utenlandsadopsjoner minker (Statistisk sentralbyrå, 2014).

Trusler mot ytre validitet i denne undersøkelsen

En trussel mot ytre validitet er at utvalget ikke speiler populasjonen den er ment å speile, *the target population* (Gall et al., 2007). Hvorvidt gruppen ungdommer som er inkludert i utvalget faktisk representerer populasjonen er usikkert. En måte å undersøke dette på er å

undersøke i hvilken grad utvalget er representativt med tanke på egenskaper ved utvalget (Kleven, 2014a). I dette tilfellet blir utvalget sammenlignet med tallene fra 2003, da det ble registrert 664 utenlandsadopsjoner. Aktuelle faktorer er opprinnelsesland, kjønn og adopsjonsalder. Tradisjonelt blir barn adoptert fra Kina ofte forbundet med bedre senere språkferdigheter enn barn adoptert fra andre land i verden (Eigsti et al., 2011; Pomerleau et al., 2005; Rygvold, 2009). I hovedprosjektet er Kina overrepresentert som opprinnelsesland sammenlignet med hvordan det er i populasjonen. 64.7 % av ungdommene ble adoptert fra Kina (tabell 4.1), mens det totale antallet adoptert fra Kina til Norge i 2003 var 280 barn, nærmere bestemt 42.1 % av alle barna adoptert fra utlandet (Statistisk sentralbyrå, 2003b). Dette kan ha innvirkning på resultatet, og er noe som må tas i betraktning når det er snakk om hvorvidt resultatene kan generaliseres til populasjonen utenlandsadopterte ungdommer i Norge. Det kan være en trussel mot den ytre validiteten i undersøkelsen.

De fleste deltakerne i hovedprosjektet er jenter (tabell 4.1). Av totalt 34 deltakere er det 25 jenter og 9 gutter. Dette utgjør en prosentvis fordeling på 73.5 % jenter og 26.5% gutter. Av de 664 som ble adoptert i 2003 var 440 jenter og 224 gutter (Statistisk sentralbyrå, 2003b). Denne fordelingen tilsvarer en fordeling på 66.3 % jenter og 33.7 % gutter. I hovedprosjektet er det med andre ord flere jenter enn i populasjonen i Norge, men forskjellene er ikke store. Det kan tenkes at kjønnsfordelingen i hovedprosjektet ikke er en stor trussel mot den ytre validiteten. En tredjedel av guttene i hovedprosjektet ble adoptert fra Colombia (tabell 4.1). Colombia er et av de få landene i tallene fra 2003 som har en overvekt av adopsjon av gutter. Her utgjør guttene adoptert fra Colombia 28.1 % av det totale antallet gutter som er adoptert (Statistisk sentralbyrå, 2003b). Dette stemmer godt overens med tallene fra utvalget.

Adopsjonsalder er en siste egenskap ved adoptivgruppen i utvalget som kan sammenlignes med tallene fra populasjonen. I utvalget er den gjennomsnittlige adopsjonsalderen i overkant av 14 måneder (tabell 4.2 s. 42). Selv om maksimumsverdien i adopsjonsalder er 48 måneder, er det kun to av de adopterte barna i utvalget som står med en adopsjonsalder på mer enn 36 måneder. Det vil si at 94.1 % av de adopterte barna i utvalget har en adopsjonsalder på mindre enn tre år. I populasjonen er dette tallet noe lavere; 87.3 % av barna er adoptert mellom 0-3 år (Statistisk sentralbyrå, 2003b).

I hovedprosjektet er det tatt mange hensyn for å sikre best mulig ytre validitet. Et eksempel på dette er at de norskfødte barna i kontrollgruppen er så lik de adopterte barna i alder som mulig. Selv om utvalget er representativt for de to gruppene, er det likevel usannsynlig at det

er perfekt representativt. Dette gjør at «god validitet» ikke må tolkes absolutt, men sees som et krav som kan være tilnærmet oppfylt (de Vaus, 2014; Lund, 2002b). Samlet sett kan det sies at utvalget på mange måter likner populasjonen, men utvalget har flere jenter, flere barn fra Kina og et større antall med lavere adopsjonsalder sammenlignet med populasjonen. Dette kan sees på som trusler mot den ytre validiteten.

4.4.4 Validitet i studiene brukt i undersøkelsen

Masteroppgaven drøfter resultater fra forskjellige studier med flere metodologiske forskjeller. Noen bruker spørreskjema med foreldre, andre baserer seg på standardiserte IQ-tester, noen sammenligner utvalg, og andre igjen sammenligner utvalget av adoptivbarn med standardiserte testnormer (Eigsti et al., 2011). Adopsjonsalder/eksponeringstid for norsk og adopsjonsland er variabler som i litteraturen diskuteres som mulige forklaringer på forskjellene mellom adopterte og ikke-adopterte (Dalen, 1999). Det er usikkert hvorvidt dette kan videreføres til hovedprosjektet, da det ikke er store forskjeller i adopsjonsalder blant de adopterte. Kritikk mot å bruke adopsjonsalder som variabel er at alder ved adopsjon ikke trenger å være den kritiske faktoren for senere utvikling, men at forholdene i miljøet rundt barnet de første levemånedene kan være mer utslagsgivende (Dalen & Theie, 2014).

4.4.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om grad av målepresisjon/målefeil, og nøyaktighet (Befring, 2007; Hellevik, 2002). Ordet *reliabilitet* betyr pålitelighet, og handler om hvor pålitelig et måleresultat kan være (Kleven, 2014b). I forskning er det et mål å redusere forekomst av feil til et minimum. Dersom reliabiliteten er god skal det i noen grad være mulig å gjennomføre en lignende studie på samme premiss, og få de samme resultatene. Gjennomføring av et slikt type studie forsterker resultatene dersom de ulike studiene viser det samme (Gall et al., 2007). Dette må ikke forveksles med generalisering på bakgrunn av *p*-verdi hvor en vanlig misforståelse kan være å tro at man vil få de samme resultatene på et studie gjennomført på samme måte dersom *p*-verdien er signifikant (Gall et al., 2007). Utvalget i vår undersøkelse er på 79 elever. Dette er et stort utvalg innenfor komparativ og eksperimentell forskning (Gall et al., 2007). Størrelsen på utvalget stiller krav om reliabilitet i våre målinger. Dersom utvalget i undersøkelsen hadde vært mindre, hadde reliabiliteten i målingene og analysene vært desto viktigere (Gall et al., 2007).

I hovedprosjektet er det tatt hensyn til om resultatene inneholder målefeil på flere måter. Før datainnsamlingen ble det gjennomført grundig opplæring i hvordan testene skulle gjennomføres. I skåring og gjennomgang av testene ble det arbeidet sammen med prosjektleder og medstudent. Dette ble gjort for å sikre at skåringen ble gjennomført på samme måte av alle testlederne i prosjektet. Dette kalles *vurderings- eller skåringsreliabilitet*, og handler ifølge Befring (2007) om å sammenligne resultat to eller flere forskere har oppnådd. Felles forberedelse før datainnsamling, i tillegg til felles skåring i ettertid gjør at det er mindre mulighet for at subjektivt skjønn kan influere på data, noe som styrker reliabiliteten i undersøkelsen (Befring, 2007).

Kartleggingen i prosjektet skjer kun ved bruk av tester. Det er mange faktorer som kan virke inn på testresultatene. Testen CELF-4: Likheter 2 reseptivt er en ordforrådstest normert for barn mellom 5 og 12 år (Semel et al., 2013). Ungdommene i hovedprosjektet er 13 og 14 år gamle. Det kan tenkes at dette svekker reliabiliteten ved testen i denne sammenheng, fordi den kanskje ikke er like egnet som ordforrådstest for aldersgruppen i denne undersøkelsen. På den andre siden skal masteroppgaven sammenligne de to gruppene sine resultater på de ulike testene, og det viktigste er dermed at kartleggingen har foregått med de samme testene (Semel et al., 2013). I tillegg til selve testene som er brukt, kan blant annet dagsform til deltakeren, kjemi mellom testleder og deltakeren, og ulik personlighet (introvert/ekstrovert) spille inn på testresultatene. Kartleggingsarbeid og observasjon i skolens omgivelser gjennomført av foreldre og/eller skolepersonell, kunne kanskje eliminert muligheten for at testresultatene blir influert av faktorer som går på trygghet i testsituasjon (Paul & Norbury, 2012; Rygvold, 2012b). Spørreundersøkelser om adopterte barns språk gir annen informasjon om språket sammenlignet med språklige tester, men spørreundersøkelser er også omstridt. Dalen (2013) peker på at vurderingene av egne barn kan være for positive. Det ser ut til at en kombinasjon av metoder med samme tema hadde vært ønskelig for å styrke reliabiliteten i undersøkelsen, og for å gi et nyansert bilde av ungdommenes ordforråd. Resultatene til de adopterte ungdommene sammenlignes ikke med normene i de ulike ordforrådstestene. Det er en annen begrensning ved undersøkelsen fordi flere studier har funnet at adopterte skårer høyere enn gjennomsnitt på språklige tester, men skårer under kontrollgruppen (Croft et al., 2007; Eigsti et al., 2011; Rygvold, 2012a). Den ytre validiteten i denne undersøkelsen kunne også økt hvis funnene ble sammenlignet med studier som også har sammenlignet med en matchet kontrollgruppe. I og med at dette er et område med relativt lite forskning, vil det ikke være

mulig å begrense seg til en slik utvelgelse. Derfor tolkes resultatene med varsomhet og i lys av metodiske forskjeller.

4.5 Etiske betraktninger

I en undersøkelse som dette er det mange etiske betraktninger å være oppmerksom på. Norsk Samfunns-vitenskapelig datatjeneste (NSD) har godkjent hovedprosjektet (vedlegg 1). Innsamlet data behandles taushetsbelagt, og taushetsplikt ble signert ved oppstart av masteroppgaven. Videre drøftes etiske betraktninger som er sentrale i masteroppgaven.

«Forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2014, s. 8). Dette står nedskrevet i den første av totalt 47 forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Retningslinjene beskriver områder og problemstillinger som forskere bør ta hensyn til i sitt arbeid. Det primære formålet til forskeren er sannhet, men søken etter sannhet kan ikke skje uten tanke på vern av personer, grupper og forskersamfunnet forøvrig. Det blir på den måten en balanse mellom behovet for informasjon og hensynet til dem forskningen angår. Retningslinjene behandler et bredt utvalg av problemstillinger, og ikke alle retningslinjene er aktuelle i alle typer forskningsprosjekt. Nedenfor blir de mest aktuelle retningslinjene for undersøkelsen diskutert nærmere.

I hovedprosjektet er informantene ungdommer. Barn og unge har særlig krav på beskyttelse (Dalen, 2011; De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2006). Dette fordrer at forskeren er oppmerksom på en rekke forhold. For det første er det viktig at samtykke hentes fra foreldre/foresatte for ungdom under 15 år. Den unge selv bør også bli spurt. Dette ble gjort i hovedprosjektet. Det kan stilles spørsmålsteget ved hvor frivillig deltakelsen er fra ungdommens side, da den foresatte også skal uttale seg om samme sak. Det kan tenkes at ungdommens svar er påvirket av foreldrene, og ikke uttrykker deres sanne oppfatning om deltakelse. Innenfor dette kan det også tenkes at det er forskjeller på grad av påvirkning fra foreldrene. Kan det være slik at de adopterte ungdommene i større grad blir oppmuntret til å delta i større grad enn de som tilhører kontrollgruppen siden det er et prosjekt om utenlandsadopterte barn? Foreldrenes mulighet til å gi samtykke på bakgrunn av prosjektets natur kan drøftes. Foreldrene er i all hovedsak velinformerte og har fritt samtykke, men hovedprosjektet er longitudinelt, og det kan settes spørsmålsteget ved om det er vanskeligere å

trekke seg underveis. Det er mulig foreldrene føler ansvar for å følge opp forpliktelsen med tanke på forskerens resultater. Ungdommene har deltatt to ganger tidligere, og da dette er den tredje og siste deltakelse, er det mulig at foreldrene føler ansvar for å fullføre «forpliktelsen». På en annen side har det vært frafall i deltakelsen som tyder på at de som vil ut av prosjektet, har kunnet ta den avgjørelsen.

For det andre er det viktig at ungdommen får informasjon om premissene for deltakelse; informasjon om prosjektet, at det er frivillig deltakelse og at de kan trekke seg når som helst (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2006; Kleven, 2014a). I denne undersøkelsen ble deltakerne til en viss grad spurt om de var klar over hva de deltok i, noe de fleste kunne svare bekreftende på. De ble imidlertid ikke informert om at deltakelsen er frivillig, eller om muligheten til å trekke seg på selve kartleggingsdagen. I stedet har prosjektleder bedt foreldrene snakke med sine barn og få samtykke fra sine barn forut for kartleggingen. Det kan likevel diskuteres om innhenting av samtykke, og informasjon om muligheten til å trekke seg bør være et tema i samtale mellom testleder og deltaker på kartleggingsdagen. Det ligger mye arbeid bak en slik kartlegging, med både avtaler med foreldre, lærer og rektor ved aktuelle skoler. Det kan tenkes at en slik unnlattelse kan ha opphav i et ønske om at deltakeren fullfører kartleggingen. De diskuterte momentene ovenfor kan også sees som en del av en annen retningslinje som stadfester kravet om informert og fritt samtykke (NESH, 2006)

For det tredje er det viktig å være klar over den tradisjonelle asymmetrien i forholdet som forsker, spesielt når deltakerne er barn og unge (Christensen & Prout, 2002). Forskeren fungerer som eksperten som kan definere og trekke konklusjoner, mens barnet er objektet som det forskes på. I nyere forskningsprosjekt er det mer og mer vanlig at forskerne involverer barnet mer, i en eller annen fase av prosjektet. På den måten blir det forskning med barn – og ikke på barn. Distinksjonen viser at barnet har medbestemmelse og eierskap for informasjonen som kommer frem om dem selv, og om hvordan denne skal tolkes (Backe-Hansen, 2013). I masteroppgaven var grunnlaget for asymmetri allerede satt, fordi undersøkelsen er en del av det større hovedprosjektet. For at data fra undersøkelsen skal kunne brukes i hovedprosjektet, var det viktig at gjennomføringen av kartleggingen ikke skilte seg fra den kartleggingen som ble gjennomført i fjor. Derfor var det ikke rom for å endre undersøkelsen for å inkludere informantens deltakelse. At gjennomføringen har foregått på samme måte styrker validiteten i både undersøkelsen og hovedprosjektet.

Den siste retningslinjen slår fast at forskere skal ta spesielt hensyn til interessene til utsatte grupper i alle faser av forskning (NESH, 2006). I forskning med en avgrenset gruppe mennesker, kan man møte på balansen mellom det å stigmatisere og det å informere. Som forskere er det ønskelig å finne informasjon som kan hjelpe å tilrettelegge for utvikling, samtidig som den samme informasjonen kan føre til stigmatisering (NESH, 2006). Dette er viktig i alle deler av undersøkelsen, men spesielt viktig er det i tolkningen av resultater og drøfting av disse. Dette blir også poengtert i adopsjonsforskning; dersom det kun fremstilles forskjell på gjennomsnitt hos de to gruppene utenlandsadopterte- og norskfødte ungdommer, kan det skjule spredning i resultater hos en av gruppene (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 1999; Schaffer, 2000). Dette kan gjøre at det ikke kommer tydelig frem at det i den ene gruppen finnes personer som skårer betraktelig høyere eller lavere enn gjennomsnittet. Dersom dette utelates, kan man ende opp med framstillinger som viser at det ikke er forskjeller på gruppene. Dette er bekymringsverdig med tanke på oppfølging og overvåkenhet ovenfor utviklingen til de adopterte. Motsatt må man være oppmerksom på at eventuelle forskjeller mellom gruppene ikke blir brukt til å sette stempel på en av gruppene (Dalen & Rygvold, 1999).

5 Resultater

5.1 Språkmestring i 8. klasse

Beskrivelse av gruppene tar utgangspunkt i samlede resultater i form av råskåre, med vekt på gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), minimums- og maksimumsskåre og forskjell i gjennomsnitt. Dette kommer frem i tabell 5.1 nedenfor.

Tabell 5.1: Skåring på språktestene adoptert/kontroll

Tester	Adoptert (N=34)			Kontroll (N=45)			Forskj. i M
	M	SD	Min- max	M	SD	Min- max	
BPVS-II	122.35	7.55	105-136	122.09	6.78	105-134	0.26
CELF-4: Likheter 2 resept.	14.21	2.48	9-18	14.91	2.26	9-18	-0.70
WISC-III: Ordforståelse	34.53	6.66	22-45	33.20	4.60	22-43	1.33
Språk 6-16: Begreper	19.09	2.54	14-24	18.18	2.90	10-22	0.91
Språk 6-16: Setningsminne	8.50	2.50	3-16	9.49	1.75	5-14	-0.99

Tabell 5.1 viser at det er små forskjeller på gruppenes gjennomsnitt på alle testene. På tre av fire tester for ordforråd (BPVS-II, WISC-III, Begreper) skårer de adopterte ungdommene noe høyere enn kontrollgruppen. Imidlertid ligger den adopterte gruppenes gjennomsnittsskåre under kontrollgruppens på CELF-4: Likheter 2 reseptivt, samt på setningsminnetesten. På testene for ekspressivt ordforråd skårer adoptivgruppen noe høyere enn kontrollgruppen. Innenfor reseptivt ordforråd er resultatene varierende; på BPVS-II skårer de adopterte ungdommene i noen grad høyere enn kontrollgruppen, mens skårene deres ligger noe under kontrollgruppens skåre på CELF-4: Likheter 2 reseptivt. Til tross for at de adopterte ungdommenes gjennomsnittsskåre er over kontrollgruppens på BPVS-II, er forskjellen på de ekspressive testene større mellom gruppene, og det kan tenkes at adoptivgruppen gjør det bedre ekspressivt enn reseptivt.

De største forskjellene mellom gruppene er på spredningen. Nesten to standardavvik skiller gruppene i spredning på WISC-III: Ordforståelse, som er den enkelttesten med størst forskjell i spredning. Språk 6-16: Begreper er eneste test hvor kontrollgruppen har størst spredning i resultatene. Spredningen er også synlig i minimums- og maksimumsskårene til gruppene. På setningsminnetesten er det for eksempel en forskjell på hvor høyt og lavt gruppen skårer. De

adopterte sine skårer ligger i intervallet mellom 3 og 16, mens kontrollgruppen sine skårer ligger mellom sumskårene 5 til 14. De adopterte er med andre ord representert med de høyeste og laveste skårene.

5.2 Forskjeller mellom gruppene

Det er gjennomført t-test for uavhengige utvalg for å undersøke om det er forskjeller i middelerverdi mellom gruppene. Resultatene presenteres i tabell 5.2. Middelerverdi, forskjell i middelerverdi og standardavvik er kommentert tidligere. Derfor vil denne delen kommentere t-verdi og signifikans.

Tabell 5.2: T-test for språktestene adoptert/kontroll

Tester	Adoptert (N=34)		Kontroll (N=45)		Signifikans	Forskjell M
	M	SD	M	SD		
BPVS-II	122.35	7.55	122.09	6.78	.871	0.26
CELF-4: Likheter 2 resept.	24.53	3.51	25.69	3.80	.169	-1.16
WISC-III: Ordførståelse	34.53	6.66	33.20	4.60	.323	1.33
Språk 6-16: Begreper	19.09	2.54	18.18	2.90	.150	0.91
Språk 6-16: Setningsminne	8.50	2.50	9.49	1.75	.042	-0.99*

*T-test er signifikant på .05-nivå (t-verdi=-.207, p=.042)

Det er signifikante forskjeller mellom gruppene kun på setningsminnetesten. De adopterte har signifikant lavere skåre på denne testen sammenlignet med kontrollgruppen. Det er få informanter i undersøkelsen, og dermed er det mindre sannsynlig at resultatene blir signifikante. Av den grunn er dette signifikante resultatet ikke forventet.

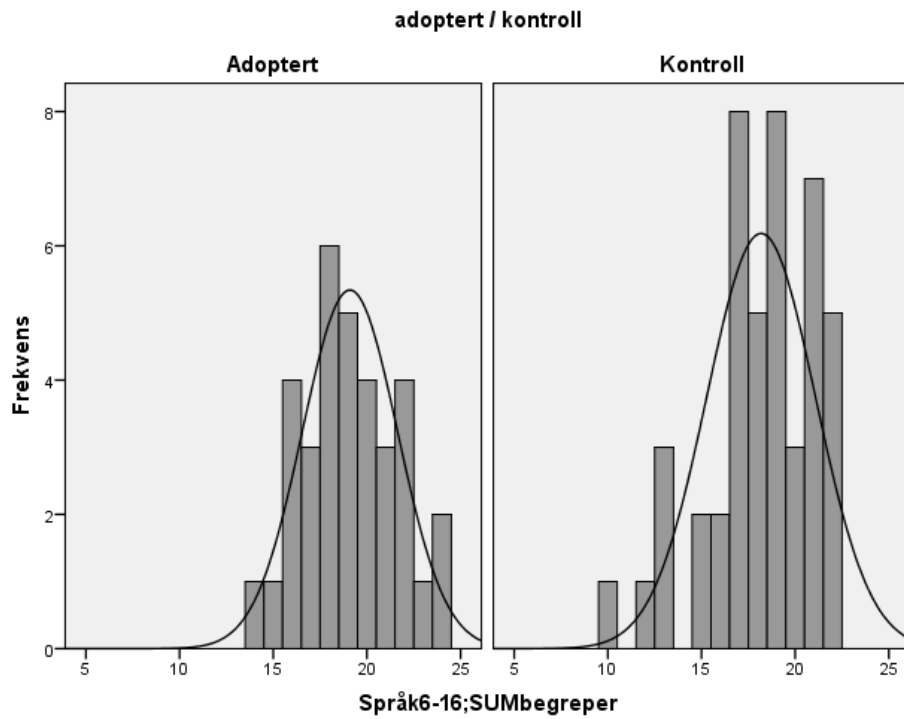
Resultater kan redegjøres for på ulike måter. Fordelingen av skårer kan belyse eventuelle forskjeller på hvor hovedvekten av skårene er plassert. Dette gjøres ved å undersøke skjevhet. Resultatene kan også belyses ved å se på sammenhenger mellom alle testene som er brukt i undersøkelsen, ved hjelp av korrelasjonsanalyser.

Tabell 5.3: Skjevhet adoptert/kontroll

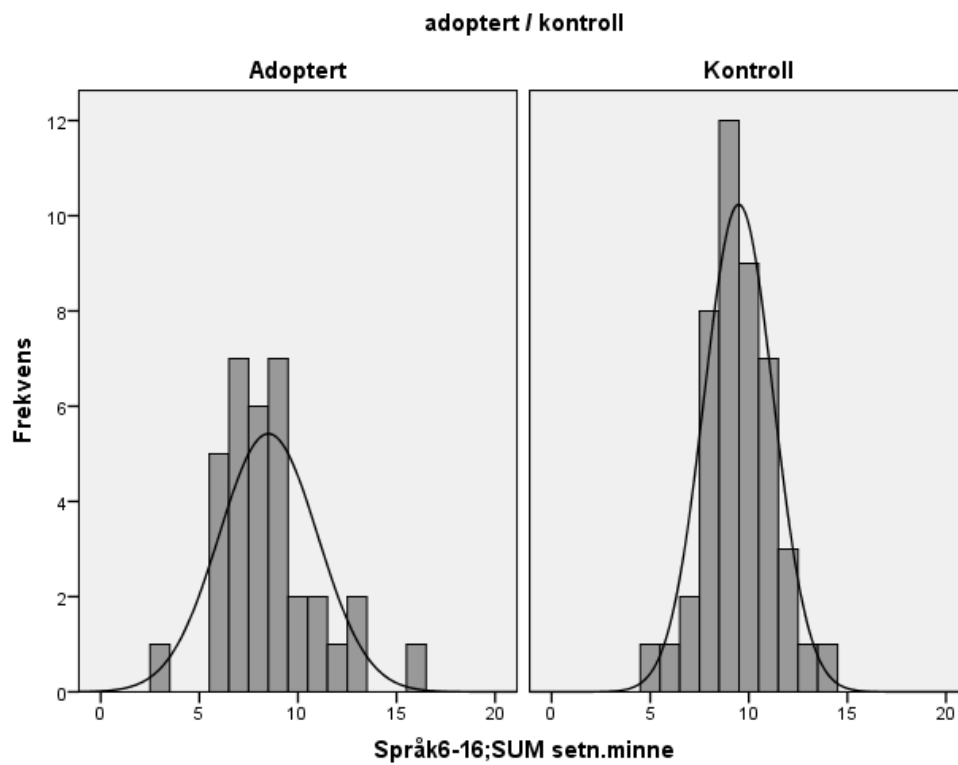
Tester	Adoptert (N=34)		Kontroll (N=45)	
	Skjevhet	Std. feil	Skjevhet	Std. Feil
BPVS-II	-.541	.403	-.655	.354
CELF-4: Likheter 2 reseps.	-.679	.403	-.457	.354
WISC-III: Ordforståelse	-.001	.403	-.262	.354
Språk 6-16: Begreper	.131	.403	-.815	.354
Språk 6-16: Setningsminne	.858	.403	.072	.354

Det er ikke stor forskjell på skjevhet mellom gruppene på reseptive mål. Resultatene fra BPVS-II og CELF-4: Likheter 2 resepsivt viser at skjevheten for begge gruppene er negativ, noe som viser at hovedvekten av fordelingen ligger på de høyere skårene. Det er større forskjeller mellom gruppene på tester for ekspressivt språk. WISC-III: Ordforståelse viser at skjevheten for de to gruppene er negativ, på samme måte som på de reseptive testene. Fordelingen av resultatene hos adoptivgruppen er tilnærmet normalfordelt, mens kontrollgruppen har en høyere negativ skjevhet. Fordelingens tyngde er på de høyere skårene hos kontrollgruppen.

De største forskjellene mellom gruppene er på deltestene fra Språk 6-16: Begreper og Setningsminne. På den ekspressive ordforrådstesten Begreper har adoptivgruppen en positiv skjevhet, mens kontrollgruppen har negativ skjevhet. Det innebærer at de adopterte har sin tyngde på noe lavere skårer sammenlignet med kontrollgruppen, hvor tyngden ligger på høyere skårer. På Språk 6-16: Setningsminne har begge gruppene en positiv skjevhet, som innebærer at hovedvekten av testskårene ligger under gjennomsnittet. Adoptivgruppen skårer noe lavere enn kontrollgruppen, som har resultater som er tilnærmet normalfordelt. Fordelingen på resultat for Begreper og Setningsminne er illustrert i histogram under (figur 5.1 og 5.2).



Figur 5.1: Histogram med sumskåre på Språk 6-16: Begreper adoptert/kontroll



Figur 5.2: Histogram med sumskåre på Språk 6-16: Setningsminne adoptert/kontroll

Til tross for diskrepans mellom gruppene på enkelte av testene er alle resultatene innenfor intervallet -2 og 2, og behandles derfor som normalfordelt (Christophersen, 2012). Det er likevel verdt å legge merke til at forskjellene i skjevhet mellom gruppene er relativt mye større for to av screeningstestene i Språk 6-16; Begreper og Setningsminne.

5.3 Sammenheng mellom testskårene

Sammenhengen mellom resultatene på de ulike språktestene blir presentert og analysert nedenfor. Slike korrelasjoner kan gi et inntrykk av hvilke ferdigheter som er relatert til hverandre.

Tabell 5.4: Korrelasjoner mellom språktestene adoptert

Korrelasjoner Adoptert	BPVS-II	Likheter 2 resept.	WISC- III	Begreper	Setn.minne
BPVS-II	-				
CELF-4: Likheter 2 resept.	.442**	-			
WISC-III: Ordforståelse	.550**	.134	-		
Språk 6-16: Begreper	.414*	.151	.667**	-	
Språk 6-16: Setn.minne	.444**	.178	.503**	.398*	-

** Korrelasjon er signifikant på .01-nivå.

* Korrelasjon er signifikant på .05-nivå.

Tabell 5.5: Korrelasjoner mellom språktestene kontroll

Korrelasjoner Kontroll	BPVS-II	Likheter 2 resept.	WISC- III	Begreper	Setn.minne
BPVS-II	-				
CELF-4: Likheter 2 resept.	.427**	-			
WISC-III: Ordforståelse	.127	.399**	-		
Språk 6-16: Begreper	.379*	.499**	.512**	-	
Språk 6-16: Setn.minne	.090	.046	.179	.157	-

** Korrelasjon er signifikant på .01-nivå.

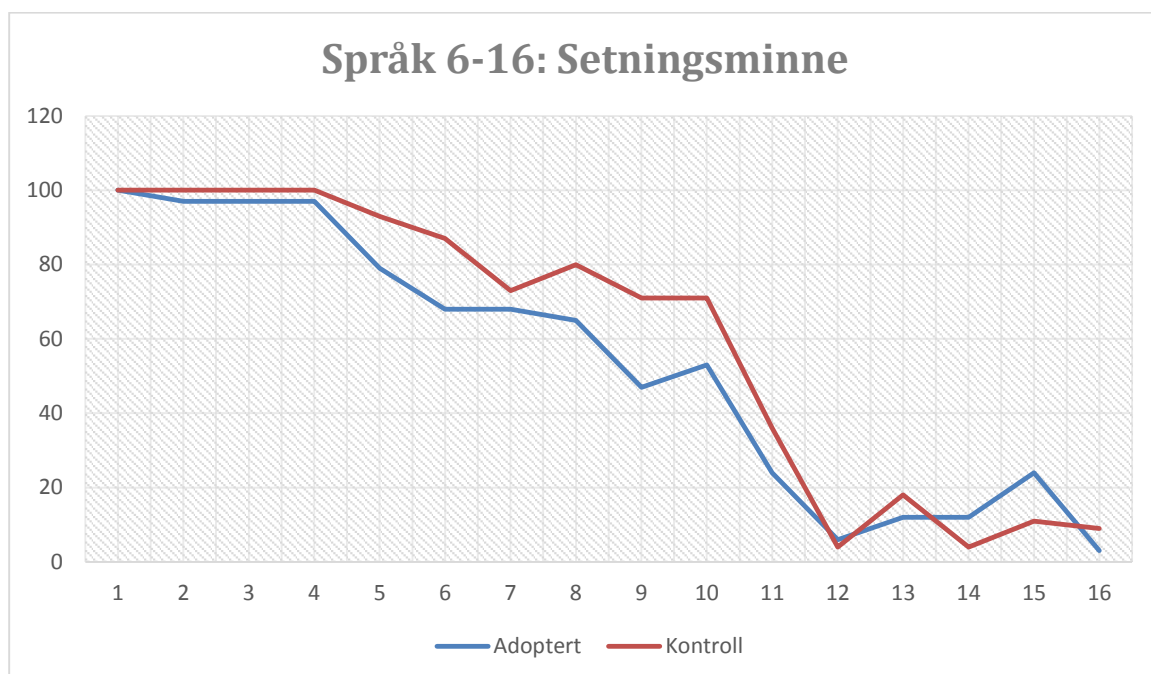
* Korrelasjon er signifikant på .05-nivå.

Som tabellene 5.4 og 5.5 viser er det flere av testene som korrelerer. Høye korrelasjoner er forventet mellom tester innenfor samme område, som BPVS-II og CELF-4: Likheter 2 reseptivt innenfor reseptivt ordforråd. Tilsvarende for WISC-III og Språk 6-16: Begreper innenfor ekspressivt ordforråd. Imidlertid er det korrelasjoner som er sterke og signifikante kun hos adoptivgruppen, men ikke hos kontrollgruppen. Spesielt tydelig er dette for Språk 6-16: Setningsminne. Denne testen korrelerer signifikant med tester for reseptivt ordforråd

(BPVS-II) og ekspressivt ordforråd (WISC-III, Språk 6-16: Begreper). For flertallet av testene er korrelasjonene sterkere for de adopterte ungdommene.

5.4 Setningsrepetisjon

Ved å analysere Språk 6-16: Setningsminne på oppgavenivå, kan det belyse resultater som ikke er forventet. Setningsminnetesten skiller seg ut med henhold til korrelasjonene mellom denne testen og ordforrådstestene for de adopterte. I tillegg er det den eneste testen hvor det er signifikant forskjell mellom de adopterte og kontrollgruppen. Gruppens skåre illustreres i linjediagram under.



Figur 5.3: Linjediagram med riktig svar Språk 6-16: Setningsminne adoptert/kontroll

Den horisontale linjen viser oppgavene i setningsminnetesten fra 1 til 16. Antall riktig svar i prosent blir oppgitt på den vertikale linjen. Kurvene er ganske like, som impliserer at det er de samme oppgavene som er vanskelige for begge gruppene. Setningsminnetesten blir gradvis mer kompleks. Setningene blir etter hvert lengre og mer avanserte i syntaks og ved bruk av leddsetninger. Det viser seg også i ungdommenes svar at det blir gradvis færre riktige svar både hos de adopterte og kontrollgruppen. Gruppene skårer nærmest hverandre på oppgave 12;

- Oppgave 12: «Før elevene på videregående fikk gå ut, måtte de levere inn besvarelsene på matteprøvene»

De fleste informantene fikk ikke poeng på denne oppgaven. Noen av ungdommene gjentar kun deler av setningen; «Før elevene på videregående fikk gå ut, måtte de levere inn besvarelsene» eller «Før elevene fikk gå ut, måtte de levere». Andre av ungdommene legger til ord som ikke skal være med, eksempelvis ved at de legger til «fikk **lov til å** gå». Det forekommer også meningsfulle erstatninger. For eksempel ble «videregående» av noen erstattet med «skolen» og «matteprøvene» ble byttet ut med «prøvene» og «matteoppgavene».

Linjediagrammet (figur 5.3) viser også forskjeller mellom gruppene. Den adopterte gruppen ligger under kontrollgruppen på alle oppgaver bortsett fra noen av oppgavene på slutten av testen: Oppgave 12, 14 og 15. Det er også forskjell mellom gruppene på hvor i oppgavesettet frekvens av riktig svar minker (se tabell 5.6).

Tabell 5.6: Riktig og feil svar Språk 6-16: Setningsminne oppg. 9-11 adoptert/kontroll

Setningsminne	Adopterte (N=34) Prosent		Kontroll (N=45) Prosent	
	Riktig	Feil	Riktig	Feil
Setningsminne 9	47.1	52.9	71.1	28.9
Setningsminne 10	52.9	47.1	71.1	28.9
Setningsminne 11	23.5	76.5	35.6	64.4

For de adopterte kommer dette skillet tidligere enn hos kontrollgruppen. Flertallet av de adopterte gir en feil gjentakelse i oppgave 9, mens det samme skjer senere i testen for kontrollgruppen, i oppgave 11.

- Oppgave 9: «Hun er så flink til å spille gitar at hun kan bli med i et rockeband».
- Oppgave 11: «Hvis det ikke slutter å regne snart, blir de nødt til å avlyse utekonserten».

På oppgave 9 var det flere som erstattet verbet «å bli» med «å være». Dette kan sies å være en meningsfull erstatning som viser forståelse. I denne oppgaven er det også eksempler på at innholdsord lettere blir bevart enn funksjonsord når en setning skal gjentas. Dette er synlig i feilsvarene på oppgave 9 ved at funksjonsord som «at» blir byttet ut med «så», og «til» med

«på». Oppgave 11 har lignende meningsfulle erstatninger som ovenfor, der «utekonserten» blir byttet ut med «konserten», og «blir» med «er».

Oppsummert viser svarene på oppgavenivå at begge grupper viser forståelse for innholdet ved at det er funnet eksempler på at de husker innholdsordene bedre enn funksjonsordene.

Ungdommene bruker meningsfulle erstatninger når de ikke husker det eksakte målordet. Det som imidlertid skiller gruppene er hvor i testen gruppene har flere feilsvar enn riktige svar.

5.5 Utvikling fra 2. klasse til 8. klasse

At denne undersøkelsen er en del av en longitudinell studie, åpner opp for muligheter til å undersøke hvordan elevenes prestasjoner på testene utvikler seg mellom testtidspunktene. Denne delen skal undersøke hvordan utviklingen har vært for ungdommene mellom testtidspunkt 2 og 3, henholdsvis 2. klasse og 8. klasse. Ikke alle testene fra 8. klasse er inkludert i denne analysen. CELF-4 som inneholder deltesten Likheter 2, ble oversatt til norsk i 2013 og er ikke tidligere brukt i hovedprosjektet. De fire andre testene presenteres i tabellen under.

Tabell 5.7: Utvikling av ordforråd og setningsrepetisjon fra 2.- 8. klasse adoptert/kontroll

Testene	Adopterte (N=34)		Kontroll (N=45)		Forskjell i M
	M	SD	M	SD	
Tid 2: BPVS-II	83.86	8.53	84.46	6.98	-0.60
Tid 3: BPVS-II	122.35	7.55	122.09	6.78	0.26
Tid 2: WISC-III	9.68	2.31	10.18	2.34	-0.51
Tid 3: WISC-III	34.53	6.66	33.20	4.60	1.33
Tid 2: Begreper	8.70	2.99	9.52	3.39	-0.82
Tid 3: Begreper	19.09	2.54	18.18	2.90	0.91
Tid 2: Setn. minne	5.24	2.09	5.92	2.12	-0.68
Tid 3: Setn. minne	8.50	2.50	9.49	1.75	-0.99*

*t-verdi= -.207, p=.042

Som tabell 5.7 viser hadde de adopterte barna en noe lavere gjennomsnittskåre enn kontrollgruppen på samtlige tester da de gikk i 2. klasse (testalder 2). Gjennomsnittskåren fra 8. klasse (testalder 3) tyder på at tendensen ser ut til å ha snudd. Adoptivgruppen skårer høyere enn kontrollgruppen på alle testene for ordforråd når ungdommene går i 8.klasse,

unntatt på setningsminnetesten. På denne testen har kontrollgruppen den høyeste gjennomsnittsverdien. Forskjellen i gjennomsnitt på setningsminnetesten er signifikant. I tillegg til varierende funn på utviklingen mellom testaldrene, gir også forskjellen i spredningen mellom gruppene på testtidspunktene et lite entydig bilde av de adoptertes progresjon. BPVS-II viser til en nedgang i spredning for begge grupper. Det samme gjør også Språk 6-16: Begreper. WISC-III: Ordforståelse har på den andre siden en økning i spredning for gruppene. Språk 6-16: Setningsminne er eneste test hvor det er forskjeller mellom gruppene; adoptivgruppen har en økning i spredning, mens kontrollgruppens spredning synker. Spredningen på tvers av flere alderstrinn sier noe om hvorvidt ferdighetene stabiliseres, og resultatene tyder på at det varierer fra test til test.

Den største fremgangen for de adopterte mellom testtidspunktene er på testene for ekspressivt ordforråd (WISC-III: Ordforståelse og Språk 6-16: Begreper). Dette er to tester som begge handler om å oppgi en definisjon for et angitt begrep. Resultatene på testen som representerer reseptivt ordforråd (BPVS-II), kan tyde på at det ikke er tilsvarende fremgang i det reseptive vokabularet for den adopterte gruppen.

5.6 Oppsummering av funn

Resultatene viser at de to gruppene har relativt jevne resultat på testene for ordforråd. På ekspressivt ordforråd viser resultatene at den adopterte gruppen skårer noe høyere på testene enn kontrollgruppen. På tester for reseptivt ordforråd er det varierende funn. Setningsminnetesten fra Språk 6-16 er eneste mål som gir signifikante forskjeller mellom gruppene.

Spredningen er større hos adoptivgruppen i alle testene med unntak av Begreper fra Språk 6-16. Spredningens fordeling viser generelt små forskjeller i skjevhet mellom gruppene. Likevel kan forskjellene sies å være større for to av testene; Begreper og Setningsminne fra Språk 6-16. I disse testene ligger tyngden av svarene på ulike skårer for hver av gruppene. I Begreper står kontrollgruppen med hovedvekten på høyere skårer, mens adoptivgruppen har sin tyngde på lavere skåre. Dette er også tilfellet for Setningsminne.

Gruppene skiller seg fra hverandre når det kommer til hvilke tester som korrelerer sterkt og signifikant. Setningsminne skiller seg ut ved at denne testen korrelerer signifikant med både tester på reseptivt og ekspressivt ordforråd. Dette er kun tilfelle for adoptivgruppen.

6 Drøfting

Problemstilling

Hvordan er ordforrådet til utenlandsadopterte ungdommer sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

For å besvare problemstillingen har vi undersøkt følgende tre forskningsspørsmål;

1. Hvordan er skårene på reseptivt og ekspressivt ordforråd, samt setningsrepetisjon hos de adopterte og ikke-adopterte ungdommene?
2. Hvordan er utviklingen av ordforrådet og setningsrepetisjon fra 2. klasse til 8. klasse for de to gruppene med ungdommer?
3. Hvordan korrelerer de ulike delene av ordforrådet (ekspressivt og reseptivt) med setningsrepetisjon for hver av gruppene?

6.1 Ordforråd og setningsrepetisjon

Først vil resultatene fra testene bli drøftet under de tilhørende områdene; reseptivt ordforråd, ekspressivt ordforråd og setningsrepetisjon. Til slutt diskuteres momenter som setter begrensninger for drøfting av resultatene.

6.1.1 Reseptivt ordforråd

Uttrykket «språkfasaden blender» har blitt brukt for å skildre en mangelfull språkforståelse hos enkelte adopterte (Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1988; Rygvold, 1999b). I denne undersøkelsen er resultatene for reseptivt ordforråd (kartlagt ved BPVS-II og Likheter 2 reseptivt) relativt jevne mellom gruppene. Adoptivgruppen gjør det noe bedre enn kontrollgruppen på BPVS-II. Skjevheten for begge gruppenes resultater på reseptive mål er negativ, som betyr at hovedvekten av resultatene ligger på skårer over gjennomsnittet (jamfør tabell 5.3). En mulig grunn til at gruppene i noen grad likevel har ulike resultater på BPVS-II, kan være ordene og bildene i testen. Høyfrekvente ord har både flere og tydeligere assosiasjoner i semantisk minne enn lavfrekvente ord har (Leonard et al., 2007). BPVS-II har blitt oversatt og normert for norske barn (Lyster et al., 2010). Ord har ulik valør på ulike

språk, som gjør at det kan være vanskelig å finne ord med tilsvarende vanskegrad på norsk. Med utgangspunkt i dette, kan det settes spørsmålsteget ved om ordene i det norske testmateriellet tilsvarer de engelske, samtidig som det må påpekes at det er vanskelighetsgraden på begrepene som må tilsvare hverandre. Sammenheng mellom ordene brukt i norsk og engelsk utgave av testen spiller i prinsippet en liten rolle, fordi BPVS-II er normert for norskspråklige barn. Dette er interessant fordi resultater fra ulike studier som har brukt den engelske utgaven av BPVS-II, ikke nødvendigvis kan sammenlignes med funnene i denne undersøkelsen.

På CELF-4: Likheter 2 reseptivt skåret de adopterte noe lavere enn kontrollgruppen. At barn som er adoptert skårer noe svakere på reseptive enn ekspressive mål, skiller seg fra tre andre undersøkelser av adopterte unge. Hough og Kaczmarek (2011) fant at adopterte barn fra Øst-Europa gjorde det bedre på reseptivt enn ekspressivt ordforråd. Her var barna fra 5;6 -11;8 måneder. Andre studier har lignende resultater som i denne undersøkelsen. Croft et al. (2007) studerte språklige ferdigheter på ord- og setningsnivå, og sammenlignet en gruppe barn adoptert fra Romania med barn adoptert innenlands i Storbritannia. De brukte BPVS da barna var 6 og 11 år gamle, og fant ut at 24% av de utenlandsadopterte barna lå minst ett standardavvik under gjennomsnittet. Eigsti et al. (2011) undersøkte språk hos utenlandsadopterte barn i alderen 4 til 13 år i USA, og fant at de adopterte barna fortsatte å ligge etter fem år etter adopsjonstidspunktet. De benyttet CELF for ekspressivt språk og PPVT-III, som tilsvarer BPVS-II for reseptivt språk. De adopterte barna gjorde det bedre på reseptive mål enn på ekspressive sammenlignet med kontrollgruppen. Alle disse tre studiene har funn som tyder på et mønster som er motsatt av funnene i denne undersøkelsen. Forskjellen i alder kan bidra til at disse studiene ikke viser samme resultater, da barna i denne undersøkelsen er henholdsvis 13- og 14 år gamle, mens barna i de tre studiene ovenfor hadde en større variasjon i alder.

Behen et al. (2008) har tilsvarende funn som i denne undersøkelsen. De studerte språkferdigheter hos utenlandsadopterte barn med en gjennomsnittlig alder på 9;5 år. De adopterte hadde svakere resultater på reseptive tester enn ekspressive. Av de adopterte som viste seg å ha språkvansker, var det flere som hadde reseptive (50%) enn ekspressive vansker (30%), mens noen av de hadde en kombinasjon (20%). Hene (1993) studerte både forståelse og produksjon av ord hos adopterte 10 til 12-åringer, og fant at de adopterte hadde svakere forståelse enn produksjon. Utvalget i hennes studie er mer likt utvalget i denne undersøkelsen,

noe som kan bidra til å forklare samsvaret i resultatene. På en annen side har Hene (1993) ikke brukt standardiserte tester, slik som det er gjort i denne undersøkelsen. Hun brukte egenproduserte tester, som kan svekke reliabiliteten ved hennes resultater, fordi det ikke er sikkert at testene undersøker det de er ment å gjøre. Dette kan sikres ved normering av testene.

6.1.2 Ekspressivt ordforråd

Resultatene fra kartleggingen viser at de adopterte har et noe bedre ekspressivt ordforråd enn kontrollgruppen. På WISC-III er fordelingen av resultater negativ for begge grupper, som betyr at tyngden av fordelingen ligger på de høyere skårene. At adoptivgruppen viser et noe bedre ekspressivt ordforråd, er i tråd med studier som viser at de adopterte har god språklig mestring i skolealder (Glennen & Bright, 2005; Scott, 2009; Scott et al., 2008). Fordelingen av resultater er annerledes på Språk 6-16: Begreper. Her har adoptivgruppen en positiv skjevhet, mens kontrollgruppen har en negativ skjevhet. Dette innebærer at fordelings tyngde hos adoptivgruppen er på lavere skåre, i motsetning til fordelingen hos kontrollgruppen hvor hovedvekten av fordelingen ligger på høyere skårer (Jmfør figur 5.1 s. 61). Dette samsvarer med andre undersøkelser som viser at adopterte i skolealder ikke mestrer språket like godt som det resultatene fra denne undersøkelsen tyder på (Scott et al., 2011; van Ijzendoorn et al., 2005). For eksempel fant Delcenserie et al. (2013) i sin oppfølgingsstudie med en adoptivgruppe og en kontrollgruppe, at de adopterte 7-8-åringene skåret signifikant lavere enn de ikke-adopterte på tester for ekspressivt språk. De gode resultatene for adoptivgruppen i denne undersøkelsen kan for det første ha sammenheng med utvalget. 27 av de 34 utenlandsadopterte ungdommene har opprinnelse fra Asia. Av disse 27 er 22 adoptert fra Kina. Bedre utviklingsmessige langtidsutfall blir trukket frem når det er snakk om barn adoptert fra Kina (Behen et al., 2008; Dalen & Theie, 2014; Eigsti et al., 2011; Rygvold, 2009). Her er bedre forhold på institusjon ofte sett på som en forklaring (Dalen & Rygvold, 2006). Det kan drøftes om dette påvirker resultatet i denne undersøkelsen, og om resultatene eventuelt hadde vært annerledes dersom utvalget hadde hatt overvekt av opprinnelsesland fra en annen del av verden. Eigsti et al. (2011) og Loman et al. (2009) fant derimot ikke forskjeller blant adopterte fra forskjellige verdensdeler. Delcenserie og Genesee (2014) undersøkte språkferdigheter og minnefunksjon kun hos jenter adoptert fra Kina sammenlignet med ikke-adopterte franskspråklige barn i Canada. Funnene fra denne undersøkelsen viste at de adopterte jentene skåret signifikant lavere enn kontrollgruppen på verbalt korttidsminne,

verbalt arbeidsminne og langtidsminne. Slike funn belyser at utvalget i denne undersøkelsen kanskje ikke er påvirket av at så mange av ungdommene er adoptert fra Kina, da språklige ferdigheter for adopterte barn fra Kina også kan variere.

De gode resultatene på ekspressivt ordforråd for adoptivgruppen kan komme av lav adopsjonsalder. Gjennomsnittlig adopsjonsalder for utvalget er i overkant av 14 måneder (jamfør tabell 4.2 s. 42), noe som kan bidra til at opprinnelsesland kanskje har mindre påvirkning på resultatet. Adopsjonsalder på rundt et år er særegent sammenlignet med andre adopsjonsstudier. Hva som er den kritiske grensen for adopsjonsalder med tanke på videre språkutvikling er imidlertid noe det strides om, og grensen er satt på alt fra 6 måneder (Beckett et al., 2006), og 12 måneder (Glennen & Masters, 2002; L. C. Miller & Hendrie, 2000; Scott et al., 2011; van Ijzendoorn et al., 2005), helt opp til 18 måneders alder som kritisk punkt (Croft et al., 2007).

Positive resultater på ekspressive tester kan komme av at semantikk ikke ser ut til å være et område som berøres av senere tilegnelsesalder for språk. Det foreslås at utviklingen av språk har sensitive perioder (Meisel, 2013). Adopterte barn blir aktuelle i denne sammenheng da de har et senere tilegnelsestidspunkt for sitt nye morsmål (Friedmann & Rusou, 2015). Ulike områder av språk har ikke nødvendigvis de samme sensitive periodene, og noen områder har ikke sensitive perioder i det hele. Semantikk er ifølge Friedmann og Rusou (2015) et av områdene uten en slik periode, noe som kan ha påvirket til gode resultater på ordforrådstestene i denne undersøkelsen.

Størstedelen av utvalget (64.7 %) er jenter. Selv om forskjellene mellom adopterte jenter og gutter ofte ikke er store, kan tendensen av og til være at jenter utvikler seg raskere enn gutter (Gauthier & Genesee, 2011). Dette kan på én side påvirke resultatet i denne undersøkelsen. Simonsen et al. (2014) undersøkte kommunikativ utvikling hos norske barn i alderen 8 til 36 måneder, og fant at jentene utviklet seg raskere enn guttene når det gjaldt ekspressivt ordforråd, men at guttene hadde tatt igjen jentene ved 3-årsalder. Bornstein et al. (2014) undersøkte stabilitet i språkferdigheter fra førskolealder til ungdomsår. Funnene viste ingen forskjeller mellom gutter og jenter i ungdomsårene, og de konkluderte med at stabiliteten i språkutvikling så ut til å overstige eventuelle forskjeller tidligere i utviklingen (Bornstein et al., 2014). Dersom disse funnene stemmer overens med utvalget i denne undersøkelsen, kan det på den andre siden tenkes at kjønnsforskjellen ikke er utslagsgivende for resultatene.

6.1.3 Setningsrepetisjon

Hovedvekten av testskårene på Språk 6-16: Setningsminne ligger under gjennomsnittet for begge grupper ungdommer (jamfør figur 5.2 s. 62). Setningsminne er likevel den eneste testen som viser signifikans diskrepans mellom gruppene utenlandsadopterte og norskfødte ungdommer. De adopterte ungdommene har en signifikant lavere sumskåre enn kontrollgruppen. Dette kan henge sammen med måten testen er utformet på. Willis og Gathercole (2001) har funnet at setningsrepetisjon blir signifikant påvirket av økende lengde på setningene og flere antall ord i setningene. Dette kan forklare hvorfor mange av ungdommene får vansker etter hvert som setningene blir mer kompliserte, og de får flere ord de skal gjenta. Det som imidlertid ikke er like åpenbart er hvorfor de adopterte får vansker med dette tidligere i testen enn ungdommene i kontrollgruppen.

Stothard et al. (1998) har påpekt at tester der setninger skal gjentas kan avdekke vansker som andre tester ikke kan. De gjennomførte en longitudinell oppfølgingsstudie hvor de undersøkte språket til ungdommer på 15-16 år som tidligere hadde deltatt i en studie om spesifikke språkvansker (SSV). Funnene fra undersøkelsen var at barna som ikke lenger hadde SSV skåret signifikant svakere enn kontrollgruppen på setningsminnetester. At det samme er funnet for adoptivgruppen i denne undersøkelsen gjør at det kan stilles spørsmål ved om testen er ekstra sensitiv for å avdekke språkvansker. Rygvold (2009) undrer seg over om adoptivgruppen har hatt noen form for språklig vanske som har ligget latent siden forrige testalder. Er det setningsminnetesten som avdekker diskrepansen mellom gruppene fordi den avdekker språkvansker? Dette er spørsmål som drøftes videre senere i drøftingen.

Modellen til Tomblin (2014) (figur 2.3) viser hvordan sosiale verdier og læringsfaktorer bidrar til individuelle forskjeller i språk. Det var større spredning hos de adopterte på alle testene i undersøkelsen bortsett fra på Språk 6-16: Begreper (tabell 5.1) Større spredning i resultatene til adoptivgruppen er funnet i andre undersøkelser også, som i metaanalysen til Scott et al. (2011) eller i skoleundersøkelsen til Dalen og Rygvold (1999). Spredning i resultatene hos den adopterte gruppen øker i skolealder (Dalen & Rygvold, 1999; Scott, 2009). Det kan tenkes at kravene som stilles til det dekontekstualiserte språket til ungdommene påvirker økningen. Dersom kognitive og lingvistiske krav fra miljøet rundt ungdommene har blitt større enn ungdommene har hatt mulighet til å møte, kan det tenkes hvordan dette kan ha innvirkning på resultatene. Dette kan sees sammen med modell for språklig læring (figur 2.5), hvor det er synliggjort hvordan miljøet er i interaksjon med

språklige ferdigheter. CALP er en komplisert prosess som går over lang tid (Cummins, 2000b; Leung, 2007). Det er naturlig å tenke at dette er en prosess ungdommene bruker ulik tid på, noe som kanskje kan forklare hvorfor enkelte av de adopterte ungdommene med et bredt ordforråd kan vise vansker med mer underliggende språkferdigheter.

6.1.4 Begrensninger ved sammenligning av studier

En stor del av masteroppgaven er å sammenligne resultater med funn fra tilsvarende undersøkelser. Dette kan by på utfordringer, da det er store forskjeller på studiene som er gjort på området (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Scott, 2009). Studiene har blant annet ulike typer utvalg med deltakere i varierende aldre og forskjellige opprinnelsesland. På grunn av dette kan det settes spørsmålstegn ved om studiene kan sammenlignes. Hough og Kaczmarek (2011) har for eksempel gjennomført studier med 44 adopterte fra Øst-Europa. I hovedprosjektet er en av de adopterte ungdommene fra Europa, henholdsvis Polen, mens hele 27 av de 34 adopterte har opprinnelsesland i Asia (tabell 4.1 s. 41). Dette vil noen mene at vanskeliggjør en sammenligning da det er kjent at noen barn adoptert fra Øst-Europa har levd sine første år under depriverende forhold på barnehjem, noe som får følger for videre utvikling (Dalen & Theie, 2012). Selv om Øst-Europa ofte nevnes i sammenheng med slike forhold på barnehjem, er det nødvendig å poengtere at oppvekst på institusjon generelt er forbundet med depriverende forhold (Desmarais et al., 2012). På en annen side er det flere undersøkelser som ikke finner forskjeller mellom opprinnelsesland med tanke på språklig utvikling (Eigsti et al., 2011; Loman et al., 2009).

I de ulike studiene det er vist til i denne masteroppgaven, er det også store forskjeller på hvilke kartleggingsmetoder og ulike tester som er brukt for å si noe om språkutviklingen til de adopterte. Eksempelvis har Dalen og Theie (2014) gjennomført en surveyundersøkelse med intervjuer ved to måletidspunkt, mens Roberts et al. (2005) har forsket klinisk ved bruk av språklige tester. Funnene mellom de to studiene spriker, og dette kan henge sammen med forskjellig form for datainnsamling. Studier med ulik bruk av metode kan begrense muligheten for sammenligning (Scott, 2009). Det er viktig å legge merke til forskjellen mellom om de ulike studiene bruker språklige tester, eller en kontrollgruppe som sammenligningsgrunnlag, fordi det i denne undersøkelsen er brukt kontrollgruppe. Dette kan medføre forskjeller i resultatene, da flere studier melder om at adopterte skårer høyere enn

gjennomsnittet på språklige tester, men skårer under kontrollgruppen (Croft et al., 2007; Eigsti et al., 2011; Rygvold, 2012a).

6.2 Utviklingen fra 2. klasse til 8. klasse

Resultatene fra prosjektet antyder at det er små forskjeller i ordkunnskapen mellom gruppene i 8. klasse. Sammenlignet med resultatene fra 2. klasse, er tendensen at utviklingen har vært positiv for de adopterte ungdommene. I 2.klasse skåret de adopterte barna i noen grad under kontrollgruppen, både på tester for reseptivt og ekspressivt ordforråd. Dette er i tråd med resultatene fra studien til Gauthier og Genesee (2011) som fant at de adopterte barna ved 66 måneders alder (5;6 år) skåret lavere enn kontrollgruppen på tester for ekspressivt og reseptivt ordforråd. Glennen og Bright (2005) har funn som tydet på at de adopterte barna ved 6 til 9 år har semantiske ferdigheter som tilsvarer de ikke-adopterte sine. De nevnte studiene ovenfor har klare metodologiske forskjeller, da Glennen & Bright (2005) har brukt spørreskjema til foreldre og lærere, mens Gauthier & Genesee (2011) har brukt standardiserte tester som CELF og den franske utgaven av PPVT (Échelle de vocabulaire en images Peabody, EVIP)(Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993).

I 8. klasse ser det ut til at utviklingen har snudd, de adopterte gjør det bedre enn kontrollbarna på tre av fire mål for ordforråd (se tabell 5.1 s. 58). Dette kan være en virkning av at noen av barna har vært språklig forsinket. Mange studier finner språklige forsinkelser ved ankomst og i førskolealder hos adopterte barn (Gauthier & Genesee, 2011; L. C. Miller & Hendrie, 2000). Disse forsinkelsene kan vedvare til skolealder, noe som kan forklare hvorfor de adopterte barna hadde lavere skåre ved kartlegging i 2. klasse (Eigsti et al., 2011; Tirella et al., 2006). Når barna blir eldre, og nå går i 8. klasse, kan de dermed ha fått tilstrekkelig tid og stimulering til å ha tatt igjen sine jevnaldrende ikke-adopterte. Dersom man godtar premisset om at noen av barna i utgangspunktet var språklig forsinket, kan miljøet være særlig viktig for den adopterte gruppen for å veie opp for eventuelle språklige forsinkelser. Miljøet ser ut til å ha innvirkning på alle nivåene som danner grunnlaget for den språklige utviklingen (figur 2.5). Det viser seg at flere studier har funn som tyder på at de adopterte barna tar igjen sine jevnaldrende to- tre år etter adopsjonstidspunktet (Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005). Dette kan ha sammenheng med faktorer i miljøet (Beckett et al., 2006; Palacios et al., 2009). Foreldregruppen til adoptivbarn har ofte høy utdanning og sosioøkonomisk status (Maughan et al., 1998; Vinnerljung et al., 2010). At kontrollbarna i hovedprosjektet er

rekruttert via barnehagene de adopterte barna gikk i, styrker sammenligningsgrunnlaget og den ytre validiteten i undersøkelsen, da det antas at ungdommene har foreldre med relativt lik sosioøkonomisk bakgrunn (Rygvoid, 2009). Foreldrene til adopterte barn ser også ut til å være mer involvert i skolehverdagen til barna (Dalen, 2001). Det kan bety at de ressurssterke foreldrene til de adopterte kan være en medvirkende faktor til at resultatene i senere skolealder indikerer en positiv utvikling.

Resultatene viser at utviklingen til de adopterte barna ikke skiller seg markant fra utviklingen til barn som er født i Norge. Forskning på ikke-adopterte barn viser at det er stor variasjon i den språklige utviklingen til barna når de er yngre (Biemiller & Slonim, 2001; Lyster et al., 2010). For de fleste barn er utviklingen gjennom skoleårene relativt stabil (Bornstein et al., 2014; Bornstein & Putnick, 2012; Tomblin & Nippold, 2014). Dette ser også ut til å være tilfelle for de adopterte barna. For flertallet av disse barna vil utviklingen være normal og de vil klare seg godt gjennom skoleløpet (Glennen & Bright, 2005; Scott, 2009). Likevel er det en mindre andel av de adopterte barna som ikke får en tilsvarende positiv utvikling. Noen adopterte barn får tidlig utfordringer med språket, og de tar ikke igjen sine jevnaldrende (Croft et al., 2007; Eigsti et al., 2011). Dette kan ha sammenheng med at enkelte adopterte barn mangler noe av grunnlaget som er nødvendig for å mestre det mer akademiske språket (CALP) de møter i skolealder (Scott et al., 2008; Tirella et al., 2006). I tillegg bygger den språklige kunnskapen på tidligere ervervet kunnskap (Aukrust, 2005; Lyster, 2009). Barna som har vansker med språket får dermed et stadig større gap å fylle. Dette er også tilfelle for ikke-adopterte barn (Stothard et al., 1998), men det viser seg at adopterte som gruppe ofte har større spredning i sine resultater sammenlignet med en ikke-adoptert kontrollgruppe (Dalen & Rygvoid, 2006; Scott et al., 2011). Denne spredningen øker i skolealder hos adopterte (Scott, 2009) og ikke-adopterte (Biemiller & Slonim, 2001; Lyster, 2009, 2011), noe enkelte av testene i denne undersøkelsen bekrefter. På WISC-III: Ordforståelse viser det seg at spredningen øker mellom 2. klasse og 8. klasse. Spredningen synker derimot på andre tester; BPVS-II og Språk 6-16: Begreper. BPVS-II kan forklares ut fra takeffekten som testen sies å ha for de eldre barna. Lyster et al. (2010) hevder stabiliseringen i ordkunnskap som testen ser ut til å gi uttrykk for, like godt kan være et resultat av at testen ikke kan skille mellom barna, fordi mange av barna klarer å svare på alt. Både WISC-III og Språk 6-16: Begreper er ekspressive tester. Paul og Norbury (2012) mener barna får vansker med oppgaver som undersøker dybden i språket når de blir eldre. Resultatet fra denne undersøkelsen er uklart, da spredningen på WISC-III har økt for begge grupper, mens spredningen på Språk 6-16:

Begreper har minket. Språk 6-16: Setningsminne er den eneste testen hvor gruppene skilles. Spredningen har økt fra 2. klasse til 8. klasse for den adopterte gruppen, men for kontrollgruppen har spredningen sunket mellom måletidspunktene. Resultatet fra denne undersøkelsen viser at det er større forskjell i middelverdi hos gruppene i 8. klasse enn da ungdommene gikk i 2. klasse. Økningen utgjør en signifikant forskjell mellom de utenlandsadopterte og norskfødte ungdommene ved kartlegging i 8.klasse. Enkelte forskere hevder at forståelse for setningens innhold kan være med å påvirke om setningen gjentas korrekt (Gauthier & Genesee, 2011; Komeili & Marshall, 2013). Dette drøftes videre i forskningsspørsmål 3 som handler om sammenheng mellom ordforråd og setningsrepetisjon.

I longitudinelle studier er det viktig å opptre med varsomhet når utvikling skal omtales. Mønsteret som kommer frem kan like godt være resultat av naturlig modning, som at det kommer av om en gruppe er adoptert eller ikke (Kleven, 2002). Dette er spesielt viktig i dette studiet med barn og unge i utvikling.

6.3 Sammenheng mellom ordforråd og setningsminne

En sterk korrelasjon mellom språklige tester og setningsminne er forventet når man ser setningsminne som et mål på språket (Klem et al., 2014; Tomblin & Zhang, 2006). Slike korrelasjoner er også et faktum i denne undersøkelsen, men det er forskjell på styrken på korrelasjonene og dens signifikans for hver av gruppene. Den adopterte gruppens resultater på ordforrådstestene korrelerer sterkt og signifikant med setningsminnetesten for tre av testene; Språk 6-16: Begreper, BPVS-II og WISC-III: Ordforståelse, men dette er ikke tilfellet for kontrollgruppen hvor korrelasjonene på de samme testene ikke er signifikante og svakere. Også andre studier har funnet en sammenheng mellom setningsrepetisjon og språklige mål hos adopterte barn (Delcenserie & Genesee, 2014; Delcenserie et al., 2013; Gauthier & Genesee, 2011). Det er likevel viktig å poengtere at Delcenserie et al. (2013) og Delcenserie og Genesee (2014) ikke gjør rede for om det er gjort tilsvarende korrelasjonsanalyser for kontrollgruppen i prosjektene. De presenterer kun en korrelasjonstabell for adoptivutvalget. Det kan tenkes at korrelasjonene mellom gruppene ikke avviker på samme måte som i denne undersøkelsen. En korrelasjonsanalyse forteller ikke noe om en eventuell kausal forbindelse mellom skårene på de ulike testene (Clausen & Eikemo, 2012). Siden denne undersøkelsen beskriver to grupper, er det likevel interessant å diskutere eventuelle ferdigheter som kan være

relatert til setningsrepetisjon, som kan være med å forklare hvorfor en slik samvariasjon kan oppstå for kun den ene gruppen.

Å kunne repetere en setning anses av enkelte å være en oppgave som baserer seg på en rekke språklige ferdigheter (Moll et al., 2015). Forståelse av innholdet i setningen antas å ha sammenheng med evnen til å repetere den (Komeili & Marshall, 2013). Å forstå et innhold er igjen avhengig av semantiske ferdigheter som ordkunnskap og grammatiske ferdigheter (Klem et al., 2014; Rommetveit, 1972). Dette nære forholdet mellom evnen til å repetere setninger og semantikk, kan forklare hvorfor barn som har begrensninger språklig strever med å gjennomføre denne typen test. «Poor comprehenders», eller barn med forståelsesvansker, blir ofte omtalt i slike sammenhenger. Disse barna kan ha vansker med å repetere setninger (Marshall & Nation, 2003). Samtidig er et av kjennetegnene til «poor comprehenders» at de har mindre ordkunnskap (Nation et al., 1999). Spørsmålet blir derfor om de adopterte kan sammenlignes med denne gruppen. Studier på adopterte barn viser at enkelte adopterte kan ha begrenset ordkunnskap (Gauthier & Genesee, 2011; Hene, 1993). Likevel viser resultatene fra denne undersøkelsen små forskjeller mellom gruppene på mål for ordforråd (tabell 5.1). De adopterte gjorde det også i noe grad bedre enn kontrollgruppen på tre av fire tester for ordforråd. Dette kan sies å svekke muligheten for at ordkunnskap er eneste årsak til vanskene de adopterte viser på setningsminnetesten.

En analyse av setningene som ble feilaktig repetert indikerer at ungdommene har forståelse for innholdet i setningene. Flere av svarene gir et klart inntrykk av meningsfulle erstatninger (Alloway & Gathercole, 2005b). Som tidligere presentert i resultatdelen har flere av erstatningene likt meningsinnhold; «skolen» i stedet for «videregående», samt «prøvene» og «matteoppgavene» som erstatning for «matteprøvene». Dette tyder på at ungdommene har forståelse for innholdet, selv om de ikke mestrer å gjenta korrekt (Marshall & Nation, 2003). I analysen av feilsvarene er det også funnet eksempler på at ungdommene bevarer de komponentene med meningsfullt innhold, som substantiv og verb, fremfor funksjonsord som preposisjoner (Moll et al., 2015). Eksempler fra resultatdelen er at funksjonsord som «at» blir byttet ut med «så». Innholdsordene blir sett på som viktig for å danne forståelse for setningen (Rommetveit, 1972). Dette begrunnes i at det bare er innholdsordene som viser til et begrep (Golden, 2014). Samlet sett kan dette tolkes på flere måter. **På en side** viser det at ungdommene forstår innholdet selv om setningene ikke blir gjentatt korrekt. At ungdommene ser ut til å vise forståelse for setningens innhold kan ha sammenheng med at ordene

presenteres i en kontekst (Baumann et al., 2003; Tomasello, 2003). En kan stille spørsmålstegn ved hvorvidt deltakerne ville hatt forståelse for de samme ordene i en ordforrådstest på ordnivå. Sannsynligvis ville de hatt det, da mange skåret høyt på slike tester i denne undersøkelsen. Dette er likevel verdt å undre seg over, og kan kun besvares dersom det gjennomføres både tester på setningsnivå og ordnivå *med de samme ordene*. Dette er ikke gjort i dette prosjektet, noe som gjør at det står igjen som et tankekors. At ungdommene viser forståelse for innholdet innebærer at forståelse ikke kan sees på som eneste faktor som påvirker i hvilken grad en setning blir gjentatt korrekt. **På en annen side** kan svarene til ungdommene også sees som et uttrykk for at de har fokus på de leksikalske komponentene i en slik oppgave. Dette vil si at de semantiske delene av språket som ordkunnskap ser ut til å være viktig for ungdommene når de gjentar setninger. Sett at det er en kausal forbindelse mellom ordkunnskap og setningsminne, er det en mulighet for at ordforrådet spiller en større rolle for de adopterte enn for kontrollgruppen i slike tester.

Det er imidlertid verdt å vurdere sjansen for at den nevnte korrelasjonen mellom variablene ikke er sann. Dette kan skje ved at en tredje variabel er årsaken til at to variabler korrelerer (Befring, 2007). Eksempelvis er det mulig at de språklige testene og setningsminnetesten korrelerer sterkt med for eksempel alder, som kan forklare samvariasjonen mellom de to variablene. I denne undersøkelsen er alderen den samme for gruppene. En annen faktor hvor gruppene derimot skilles, er eksponeringstid for norsk. De adopterte har hatt en senere start på den norskspråklige utviklingen, noe Delcenserie et al. (2013) mener er årsaken til resultatene på setningsrepetisjonstesten i deres undersøkelser. Videre kan det hevdes at tilegnelsesalder for språket samtidig har effekt på resultatene på ordforrådstestene (Friedmann & Rusou, 2015). På den måten blir dette en felles faktor som kan føre til at korrelasjonene oppstår kun for den ene gruppen. Tiden som de adopterte barna har blitt eksponert for norsk er en mye brukt faktor i adopsjonsforskning, da dette er en av faktorene som skiller gruppen fra andre barn som ikke er adoptert. Det undersøkes gjerne i hvilken grad forskjeller mellom adopterte og ikke-adopterte kan ha sammenheng med hvor lenge det adopterte barnet er eksponert for norsk (Rygvoid, 2012a). Adopsjonsalder henger sammen med eksponeringstid for norsk, da en høyere adopsjonsalder tilsvarer mindre eksponeringstid for norsk. Likevel samsvarer ikke interessen for denne enkeltfaktoren med de empiriske funnene i forskningsfeltet. Det er flere studier som dokumenterer at adopsjonsalder ikke er en sterk prediktor for den videre språklige utviklingen (Dalen, 2001; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Nicoladis & Grabois, 2002). Mest sannsynlig vil ikke én faktor være årsaken til slike vansker hos adopterte. Mason & Narad

(2005) foreslår at perspektivet må utvides til å se på alle faktorene som påvirker den språklige utviklingen. Som redegjort for tidligere i oppgaven, er bildet sammensatt og komplekst. Oppmerksomhet mot alle nivåene i læring (genetisk, kognitivt og atferdsmessig), samt miljøets rolle, er nødvendig for å danne seg et helhetlig bilde av den språklige utviklingen (figur 2.5).

I denne undersøkelsen er det svakere og ikke signifikante korrelasjoner mellom ordforrådstestene og setningsminnetesten for kontrollgruppen. Kontrollutvalget representerer på mange måter flertallet av ungdommene i Norge. Dette tyder på at ferdighetene som vises på språklige tester, ikke er de samme som kommer frem på testen Språk 6-16: Setningsminne. Dette svekker en påstand om språkets innflytelse i tester for setningsrepetisjon for flertallet av ungdom der ute. Sannsynligvis er det likevel ikke snakk om at setningsminnetesten kan sees på som et uttrykk for enten språk eller hukommelse, men at begge deler er en del av forklaringen (Vance, 2008). Det er flere studier som har undersøkt hukommelsen til adopterte barn (Behen et al., 2008; Eigsti et al., 2011; Helder et al., 2014). Studiene har ofte en kausal innfallsvinkel hvor stress i forbindelse med institusjonaliseringen påvirker kognitive prosesser som hukommelsen, noe som igjen kan føre til konsekvenser for språkinnlæringen (Desmarais et al., 2012; Mason & Narad, 2005). Eigsti et al. (2011) hevder dette spesielt får følger for ordforrådet. En slik kausal sammenheng blir kritisert av blant andre Bishop (2014) og Dodd (2005) som mener altfor mange studier har en oppfatning om at én enkelt mental operasjon kan forklare en underliggende språklig vanske. Dette vil heller ikke stemme overens med kompleksiteten i disse vanskene (Baumann et al., 2003).

Hvilke implikasjoner får resultatene i denne undersøkelsen for tolkning og bruk av setningsminnetesten? Som den tidligere redegjørelsen viser, er setningsminnetesten ansett til å være en spesielt sensitiv test for å avdekke språkvansker (Conti-Ramsden et al., 2001; Everitt et al., 2013). Den er også antatt å være et godt mål for å avdekke vansker som ikke kommer fram i andre språklige tester (Stothard et al., 1998). Dette kan også tilfellet for dette utvalget, da setningsminnetesten ga et annet inntrykk av de språklige ferdighetene enn ordforrådstestene. Dette kan tolkes på to måter. **På den ene siden** kan dette underbygge en tolkning som tilsier at setningsminnetesten kan være et mer sensitivt verktøy for å avdekke språklige forsinkelser enn de andre ordforrådstestene. Som for alle andre barn, vil en mindre undergruppe av de adopterte også ha språklige vansker (Dalen & Rygvold, 2012). Spesifikke språklige vansker (SSV) vil være tilstede hos 6 til 7 % av barn i førskolealder (Leonard,

2014). Disse vanskene kan være subtile, det vil si at de kan være tilstede, men det er mulig at de verken registreres av personell på skoler og i barnehager, eller gir utslag på tester eller screeninger (Rygvoid, 2012a; Rygvoid & Theie, 2016). **På en annen side** kan det bety at setningsminnetesten i mindre grad blir influert av den samme kunnskapen som undersøkes i ordforrådstester, og heller måler andre språklige ferdigheter eller hukommelse. Dermed må den tolkes med forsiktighet som et mål på ordkunnskap.

7 Avslutning

7.1 Hovedfunn

Flertallet av ungdommene i denne undersøkelsen ser ut til å ha positive språklige ferdigheter. Mange har god bredde og dybde i ordforrådet og mestrer både reseptive og ekspressive oppgaver. Hovedfunnene presenteres under hvert av forskningsspørsmålene:

1. Hvordan er skårene på reseptivt og ekspressivt ordforråd, samt setningsrepetisjon hos de adopterte og ikke-adopterte ungdommene?

I denne undersøkelsen er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene på ordforrådstestene. Til tross for at det er små forskjeller mellom gruppene er det noen tendenser som kan bemerkes i datamaterialet. Totalt sett ligger de adopterte ungdommene over kontrollgruppen på tre av fire mål på ordforråd (BPVS-II, WISC-III og Språk 6-16: Begreper). De adopterte ungdommene skårer noe høyere på de ekspressive testene for ordforråd enn testene for reseptivt ordforråd sammenlignet med kontrollgruppen. Selv om de fleste viser gode språklige ferdigheter er det større variasjon i de adoptertes språklige mestring enn hos kontrollgruppen. Dette samsvarer med tidligere forskningsundersøkelser (Dalen & Rygvold, 2006; Scott et al., 2011). I dette ligger det også at enkelte adopterte strever språklig. Konteksten rundt ungdommene kan forklare hvorfor enkelte adopterte strever med språket. De befinner seg i en alder der skolespråket som brukes er mer kognitivt krevende og dekontekstualisert (Cummins, 2000b). For å mestre et slikt abstrakt språk, antas det at det er viktig å ha et solid hverdagspråk (Dalen & Rygvold, 2012). Det senere ordforrådet er tiltenkt å bygge på det tidlige ordforrådet (Biemiller, 2005). Mange adopterte har hatt en rask språklig utvikling, noe som kan ha påvirket evnen til å danne dybde i språket. Dette kan kjennes igjen ved «hull» i ordforrådet hvor enkelte av de adopterte mangler forståelse for alminnelige og høyfrekvente ord som «bokhylle» (Dalen & Rygvold, 2012). Forståelsen av språk ligger til grunn for den videre språklige utviklingen og dette kan forklare hvorfor noen adopterte viser vansker med språket i skolealder.

Resultatene på screeningen Setningsminne fra Språk 6-16 ga signifikante forskjeller mellom gruppene. Dette samsvarer med andre undersøkelser med adopterte barn som informanter (Delcenserie & Genesee, 2014; Delcenserie et al., 2013; Gauthier & Genesee, 2011).

2. Hvordan er utviklingen av ordforrådet og setningsrepetisjon fra 2. klasse til 8. klasse for de to gruppene med ungdommer?

Utviklingen for ungdommene fra starten av barneskolen til starten av ungdomsskolen er tilsynelatende positiv for de fleste adopterte ungdommene. Sammenligning av testene som ble brukt både i 2. klasse og 8. klasse viser at de adopterte ungdommene har hatt større fremgang enn kontrollgruppen på alle ordforrådtestene (BPVS-II, WISC-III og Språk 6-16: Begreper). Screeningen Setningsminne viser til motsatt utvikling. Sammenlignet med tall fra 2. klasse ligger skårene til den adopterte gruppen fremdeles under de jevnaldrenes resultater, og forskjellene i skåre har økt. Diskrepansen i gjennomsnittsverdier mellom gruppene i 8. klasse er signifikant.

3. Hvordan korrelerer de ulike delene av ordforrådet (ekspressivt og reseptivt) med setningsrepetisjon for hver av gruppene?

Setningsminne blir sett som et mål på språket i denne masteroppgaven, og en korrelasjon mellom testen og de andre ordforrådtestene er dermed ikke overraskende (Klem et al., 2014; Tomblin & Zhang, 2006). I undersøkelsen var det sterke og signifikante korrelasjoner mellom Setningsminne og de andre testene for reseptivt og ekspressivt ordforråd, for den adopterte gruppen. Masteroppgaven har drøftet om mindre ordkunnskap hos de adopterte ungdommene gjør at gruppen kan sammenlignes med «poor comprehenders» (Nation et al., 1999). Det er viktig å poengtere at forskjellene mellom gruppene likevel er små og at analysen av svarene i Setningsminnetesten tyder på at meningsinnholdet er bevart. At de adopterte ungdommene har hatt en senere start på den norskspråklige utviklingen enn de jevnaldrende norskfødte ungdommene trekkes frem i drøftingen av forskjellen mellom gruppene (Delcenserie et al., 2013). Andre studier mener forskjell i tilegnelsesalder ikke er en prediktor (Dalen, 2001; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Nicoladis & Grabois, 2002). Hva ulike former for setningsrepetisjon tapper er omstridt, og Vance (2008) mener det bør sees som et uttrykk for både språk og hukommelse. Flerdimensjonale forklaringsmodeller er nødvendig for å belyse hva setningsrepetisjon egentlig beskriver og for å kunne sees sammen med språklige vansker (Bishop, 2014; Dodd, 2005). Setningsminne kan avdekke språklige vansker som ikke er synlige i andre tester (Stothard et al., 1998). Det kan tenkes at enkelte av de adopterte ungdommene har en subtil språklig vanske som har ligget latent siden forrige testalder (Rygvoid & Theie, 2016). Resultatet fra Setningsminne er signifikant for adoptivgruppen og det kan diskuteres om tendensen kan være synlig i populasjonen eller ikke. Et signifikant funn

betyr ikke nødvendigvis at det kan generaliseres. Dersom utvalget hadde blitt trukket på en annen måte enn ved selvseleksjon kunne denne diskusjonen vært mer interessant. Kanskje Setningsminne synliggjør noe ved språket til adopterte barn som ikke kommer frem hos norskfødte. Selv om funnene er signifikante er forskjellene mellom gruppene likevel små.

7.2 Refleksjoner rundt forskningsfeltet

I denne undersøkelsen er det redegjort for et utdrag av det som er kjent om adopterte barns språklige utvikling. Når det i fremtiden skal forskes ytterligere på denne gruppen ungdommer, bør forskere tilstrebe å etterkomme ønsker fra forskningsfeltet. Det stadfestes at forskningen på feltet er for ulik til å sammenlignes (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). Dette kan være en av årsakene til mangelen på større meta-analyser på feltet. Scott (2009) og Scott et al. (2011) gjennomførte to meta-analyser, og mener det er tre egenskaper ved tester/kartlegging som gjør at sannsynligheten er stor for å finne resultater som tilsier språklige forsinkelser. Egenskapene er; 1. at utvalget befinner seg i skolealder fremfor førskolealder, 2. standardiserte tester fremfor egenproduserte tester, og 3. bruk av kontrollgruppe. Hovedprosjektet oppfyller alle disse kriteriene, som kan brukes som et argument for å fremme resultatenes validitet. Dette bør likevel også etterstrebnes i andre undersøkelser. Undersøkelser med lik metodikk åpner opp for sammenligning og utforming av flere meta-analyser. I tillegg ser det ut til å være et skille i metodologien til forskningen i adopsjonsfeltet. Det gjennomføres ofte enten spørreundersøkelser eller tester. Det kan tenkes at en metodetriangulering ville være fordelaktig. Dersom formålet er å kartlegge adopterte barns ordforråd, åpner det opp for både å spørre lærere og foreldre om ordforrådet til barnet, samt å gjennomføre språklige tester for ordforråd. Dette er gjort i en nyere studie av Delcenserie og Genesee (2014). I denne studien fikk foreldrene spørreskjema om blant annet språket, samtidig som standardiserte og normerte språkkartleggingsverktøy ble brukt. Likevel ser det ut til at spørreskjemaet ikke ble tatt videre i analysene. Inkludering av svarene fra spørreskjemaene kunne åpnet opp for sammenligning av disse med resultatene fra de språklige testene, samtidig som svakheter i metodene kunne blitt vurdert enkeltvis.

Som kliniker bør man være varsom med hvordan resultatene fra en test eller en screening tolkes. Dette er lærdommen fra utredningen og drøftingen av setningsminnetesten. Det ble diskutert i hvilken grad testen kan sies å være et mål på språket. Dette er en nødvendig diskusjon fordi et kartleggingsverktøy i realiteten kan måle noe annet enn det som er tiltenkt.

Det er viktig å ha med seg dette perspektivet i møte med både kjent og ukjent testmateriell. Forholdet mellom ulike faktorer som spiller inn i språklige kartleggingsverktøy er komplekst, mye på grunn av at språket og kognitive funksjoner er sammenvevd (figur 2.5). Det er derfor essensielt å ha et bredt fokus i utredning av språklige vansker.

Barn som er adoptert er en sentral gruppe i forskningssammenheng. Ved å forske på denne gruppen kan kanskje spørsmål som går utover adoptivbarnas utvikling besvares; om hjernens plastisitet både kognitivt og språklig, samt menneskets evne til å utvikle seg på tross av dårlige levevilkår (Nicoladis & Grabois, 2002). Slik kunnskap har potensial til å kunne forandre vårt syn på menneskets utvikling.

7.3 Refleksjoner rundt undersøkelsen

Ordforråd er tradisjonelt forbundet med semantikk, forståelse av ordenes innhold (Paul & Norbury, 2012). Dette perspektivet er ifølge Lyster (2009) ufullstendig, og hun poengterer; «den lydmessige ordformen og ordets grammatiske oppbygging og syntaktiske posisjon er også viktig» (s. 232). Dette forholdet er synlig i språkmodellen til Bloom (1978), hvor de ulike språklige områdene innhold, form og bruk overlapper hverandre. I denne undersøkelsen er det forsøkt å se på ordforrådet både på ordnivå og setningsnivå (Tomblin & Zhang, 2006), for å få et bredere blikk på ungdommenes kunnskap. Dette har vist seg å være en krevende prosess, da det er vanskelig å kartlegge ordforråd (Lyster, 2008). Spesielt hos de eldre barna da deres ordforråd varierer mer i skolealder enn i yngre alder (Lyster, 2011). Deres ordforråd er preget av egenskaper som skiller deres utvikling fra de yngre barna (Nippold, 1995). De har blant annet en utvikling som går saktere, noe som gjør at det ikke kan snakkes om milepæler på samme måte. I tillegg er ordforrådet til en ungdom kvalitativt forskjellig fra ordforrådet til en annen ungdom. Ordforrådet i ungdomsalder blir mer og mer individualistisk, preget av blant annet interesser. Samlet sett kan dette bidra til at en uttalelse om ordforråd bør skje med forsiktighet og forbehold.

Truslene mot den ytre og den statistiske validiteten i denne undersøkelsen fører til at det er liten mulighet for generalisering utover utvalget, og resultatene må derfor tolkes med forsiktighet. Resultatene har likevel en deskriptiv funksjon. Med et beskrivende mål for øye blir noen mønstre i datamaterialet synlige. Resultatene fra testen for setningsrepetisjon viser at det er mulig at denne testen kan gi informasjon om ordkunnskap og syntaktisk forståelse

som andre tester ikke gjør. På den måten kan det argumenteres for at testen vurderes brukt i alle språklige kartleggingsprosesser, spesielt med adopterte barn og unge.

Det er med stor nysgjerrighet vi reflekterer omkring den videre utviklingen til ungdommene i hovedprosjektet. Med tanke på at de har noen år igjen av den obligatoriske skolegangen, er det interessant å reflektere rundt hvordan deres videre språklige reise kan se ut. Flere av dem velger statistisk sett teoretiske veier som baner frem til lengre utdanninger på universitet og høyskole, mens andre vil ta praktisk utdanning med mål om yrker som krever slik kompetanse. Felles for dem alle er nødvendigheten av gode språklige ferdigheter. Om utviklingen vil fortsette å være like positiv som denne studien har vist er uvisst, men mye tyder på at miljøet omkring de adopterte er spesielt stimulerende. Mange har engasjerte og involverte foreldre som kan tenkes at har veid opp for eventuelle språklige forsinkelser i tidlige leveår (Beckett et al., 2006). Til tross for engasjerte foreldre, er det store variasjoner innad i gruppen. Variasjonen i barnas kunnskaper tilsier at de adopterte barna vil være blant de som mestrer mest og minst i klassen. Heterogeniteten i gruppen fordrer at disse barna trenger svært ulik tilrettelegging. Det er opp til det pedagogiske personellet i barnehager og skoler, samt logopedene å være oppmerksom på, og tilrettelegge for at denne gruppen barn og ungdommer får best mulige utviklingsvilkår.

Litteraturliste

- Adopsjonsloven. Lov om adopsjon. Lov 1. januar 1987.
- Ahlsén, E., & Nettelblatt, U. (2012). Språk og språklig kommunikation. I L. Hartelius, U. Nettelblatt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 51-69). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind : An Introduction to the Mental Lexicon* (4th ed. utg.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (2005a). The Role of Sentence Recall in Reading and Language Skills of Children with Learning Difficulties. *Learning and Individual Differences, 15*(4), 271-282. doi: 10.1016/j.lindif.2005.05.001
- Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (2005b). Working memory and short-term sentence recall in young children. *European Journal of Cognitive Psychology, 17*(2), 207-220. doi: 10.1080/095414404400000005
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A-M. (2004). A Structural Analysis of Working Memory and Related Cognitive Skills in Young Children. *Journal of Experimental Child Psychology, 87*(2), 85-106. doi: 10.1016/j.jecp.2003.10.002
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt : Rapport utarbeidet for utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Backe-Hansen, E. (2013). Between participation and protection: Involving children in child protection research. I H. Fossheim (Red.), *Cross-cultural child research : ethical issues*. Oslo: The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417-423. doi: 10.1016/S1364-6613(00)01538-2
- Baddeley, A. (2003). Working Memory and Language: An Overview. *Journal of Communication Disorders, 36*(3), 189-208. doi: 10.1016/S0021-9924(03)00019-4
- Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *63*, 1-29. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100422
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The Phonological Loop as a Language Learning Device. *Psychological Review, 105*(1), 158-173. doi: 10.1037/0033-295X.105.1.158
- Barne-, ungdoms-, & familiedirektoratet. (2016). *Adopterte fra utlandet gjennom en organisasjon*. Lastet ned fra http://www.bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/.
- Barnekonvensjonen. FNs konvensjon om barnets rettigheter 1991.
- Barnelova. Lov om barn og foreldre. Lov 1. januar 1982.
- Baumann, J. F., Kame`enui, E., & Ash, G. (2003). Research on Vocabulary Instruction. I J. Flood (Red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed. utg., s. 752-786). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., . . . Sonuga-barke, E. J. S. (2006). Do the Effects of Early Severe Deprivation on Cognition Persist Into Early Adolescence? Findings From the English and Romanian Adoptees Study. *Child Development, 77*(3), 696-711. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00898.x
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Behen, M., Helder, E., Rothermel, R., Solomon, K., & Chugani, H. (2008). Incidence of Specific Absolute Neurocognitive Impairment in Globally Intact Children with Histories of Early Severe Deprivation. *Child Neuropsychology, 14*(5), 453-469. doi: 10.1080/09297040802244136

- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Red.), *Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues* (s. 227-248). Hoboken: Taylor and Francis.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children*. London: Psychology Press.
- Bloom, L. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bohman, M., & Sigvardsson, S. (1990). Outcome in Adoption: Lessons from Longitudinal Studies. I D. M. Brodzinsky & M. D. Schechter (Red.), *The Psychology of Adoption* (s. 93-106). New York: Oxford University Press.
- Bornstein, M. H., Hahn, C-S., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2014). Stability of Core Language Skill from Early Childhood to Adolescence: A Latent Variable Approach. *Child Development*, 85(4), 1346-1356. doi: 10.1111/cdev.12192
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Stability of Language in Childhood: A Multiage, Multidomain, Multimeasure, and Multisource Study. *Developmental Psychology*, 48(2), 477-491. doi: 10.1037/a0025889
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N., & Lyster, S-A. H. (2015). Lexical Quality Matters: Effects of Word Knowledge Instruction on the Language and Literacy Skills of Third- and Fourth-Grade Poor Readers.
- Carlsten, C. T. (2002). *Leseprøve 8. klasse bokmål*. Oslo: Damm & Sønn AS.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Christoffersen, K-A. (2012). *IBM SPSS / AMOS: Databehandling og statistisk analyse*. Oslo: Akademika forlag.
- Clark, E. A., & Hanisee, J. (1982). Intellectual and adaptive performance of Asian children in adoptive American settings. *Developmental Psychology*, 18(4), 595-599. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.595
- Clausen, T. H., & Eikemo, T. A. (2012). Fra korrelasjon til lineær regresjon. I T. H. Clausen & T. A. Eikemo (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 85-95). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Cohen, N. J., Lojkasek, M., Zadeh, Z. Y., Pugliese, M., & Kiefer, H. (2008). Children adopted from China: a prospective study of their growth and development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 458-468. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01853.x
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748. doi: 10.1111/1469-7610.00770
- Croft, C., Beckett, C., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., . . . Sonuga-B., E. J. S. (2007). Early Adolescent Outcomes of Institutionally-Deprived and Non-Deprived Adoptees. II: Language as a Protective Factor and a Vulnerable Outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 31-44. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01689.x
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy* (Vol. 6). San Diego, Calif: College-Hill Press.
- Cummins, J. (2000a). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2000b). Putting Language Proficiency in its Place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. I J. Cenoz & U. Jessner (Red.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (s. 54-83). Great Britain: WBC Book Manufactures Ltd.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I B. V. Sreet & N. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science + Business Media LLC. Hentet fra <http://daphne.palomar.edu/lchen/cumminsbicscalpspringer2007.pdf>.
- Cummins, J., & Yee-Fun, E. M. (2007). Academic Language: What Is It and How Do We Acquire It? I J. Cummins & C. Davison (Red.), *International Handbook of English Language Teaching* (Vol. 15, s. 797-810). Dordrecht: Springer.
- Dalen, M. (1999). *The status of knowledge of foreign adoptions : a summary of the results of key foreign-adoption research projects based in Scandinavia*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. (2001). School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5(2), 39-58. doi: 10.1300/J145v05n02_03
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier. Rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt.
- Dalen, M., & Rygvold, A-L. (1999). *Hvordan går det på skolen? : en analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A-L. (2006). Educational Achievement in Adopted Children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45-58. doi: 10.1300/J145v09n04_03
- Dalen, M., & Rygvold, A-L. (2012). Internasjonale adopsjoner i Norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M., & Sætersdal, B. (1988). *Utenlandsadopterte barn i Norge : sommerfugler i vinterland*. Oslo: Cappelen.
- Dalen, M., & Theie, S. (2012). Internationally Adopted Children from Non-European Countries: General Development during the First Two Years in the Adoptive Family. *The Scientific World Journal*, 2012. doi: 10.1100/2012/375436
- Dalen, M., & Theie, S. (2014). Similarities and Differences Between Internationally Adopted and Nonadopted Children in Their Toddler Years: Outcomes From a Longitudinal Study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(4), 397-408. doi: 10.1037/ort0000010
- De Geer, B. (1992). *Internationally Adopted Children in Communication. A developmental study*. Sverige: Lund University, Department of Linguistics.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research* (Vol. 6). London: Routledge.
- Delcenserie, A., & Genesee, F. (2014). Language and memory abilities of internationally adopted children from China: evidence for early age effects. *41*(6), 1195-1223. doi: 10.1017/S030500091300041X
- Delcenserie, A., Genesee, F., & Gauthier, K. (2013). Language abilities of internationally adopted children from China during the early school years: Evidence for early age effects? *Applied Psycholinguistics*, 34(3), 541-568. doi: 10.1017/S0142716411000865

- Desmarais, C., Roeber, B. J., Smith, M. E., & Pollak, S. D. (2012). Sentence Comprehension in Postinstitutionalized School-Age Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*(1), 45-54. doi: 10.1044/1092-4388(2011/10-0246)
- Dodd, B. (2005). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder* (2nd ed. utg.). London: Whurr Publ.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., & Burley, J. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale (2nd ed.)*. London, UK: NFER-Nelson Publishing Company.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody- EVIP*. Toronto, Canada: Psycan.
- Eigsti, I.-M., Weitzman, C., Schuh, J., de Marchena, A., & Casey, B. J. (2011). Language and cognitive outcomes in internationally adopted children. *Development and psychopathology, 23*(2), 629. doi: 10.1017/S0954579411000204
- Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P., & Compton, D. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(1), 1-44. doi: 10.1080/19345740802539200
- Everitt, A., Hannaford, P., & Conti-Ramsden, G. (2013). Markers for Persistent Specific Expressive Language Delay in 3-4-Year-Olds. *International Journal of Language & Communication Disorders, 48*(5), 534-553. doi: 10.1111/1460-6984.12028
- Friedmann, N., & Rusou, D. (2015). Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology, 35*, 27-34. doi: 10.1016/j.conb.2015.06.003
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: an introduction* (Vol. 8). Boston: Longman Publishers.
- Ganger, J., & Brent, M. R. (2004). Reexamining the Vocabulary Spurt. *Developmental Psychology, 40*(4), 621-632. doi: 10.1037/0012-1649.40.4.621
- Gauthier, K., & Genesee, F. (2011). Language Development in Internationally Adopted Children: A Special Case of Early Second Language Learning. *Child Development, 82*(3), 887.
- Geren, J., Snedeker, J., & Ax, L. (2005). Starting Over: A Preliminary Study of Early Lexical and Syntactic Development in Internationally Adopted Preschoolers. *Seminars In Speech And Language, 26*(01), 44-53. doi: 10.1055/s-2005-864215
- Gillette, J., Gleitman, H., Gleitman, L., & Lederer, A. (1999). Human Simulations of Vocabulary Learning. *Cognition: International Journal of Cognitive Science, 73*(2), 135-176. doi: 10.1016/S0010-0277(99)00036-0
- 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(2002/038)
- Glennen, S., & Bright, B. (2005). Five Years Later: Language in School-Age Internationally Adopted Children. *Seminars In Speech And Language, 26*(01), 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*(4), 417-433.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (Vol. 4). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gunnar, M. R., & Cheatham, C. L. (2003). Brain and behavior interface: Stress and the developing brain. *Infant Mental Health Journal, 24*(3), 195-211. doi: 10.1002/imhj.10052

- Haagkonvensjonen 33 : Convention of 29 May 1993 on Protection of Children and Co-operation in Respect of Intercountry Adoption 1995.
- Helder, E. J., Behen, M. E., Wilson, B., Muzik, O., & Chugani, H. T. (2014). Language difficulties in children adopted internationally: Neuropsychological and functional neural correlates. *Child Neuropsychology*, 20(4), 470-492. doi: 10.1080/09297049.2013.819846
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hene, B. (1993). *Utlandsadopterade barns och svenska barns ordförståelse : en jämförelse mellan barn i åldern 10 - 12 år*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hennings, D. G. (2000). Contextually Relevant Word Study: Adolescent Vocabulary Development across the Curriculum. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(3), 268-279.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). Teaching and Learning Vocabulary: Perspectives and Persistent Issues. I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Red.), *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research to Practice* (s. 1-26). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Hodel, A. S., Hunt, R. H., Cowell, R. A., Van Den Heuvel, S. E., Gunnar, M. R., & Thomas, K. M. (2015). Duration of early adversity and structural brain development in post-institutionalized adolescents. *NeuroImage*, 105, 112-119. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.10.020
- Hough, S. D., & Kaczmarek, L. (2011). Language and Reading Outcomes in Young Children Adopted from Eastern European Orphanages. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 51-74. doi: 10.1177/1053815111401377
- Howe, D. (2009). Nature, Nurture and Narratives. I G. M. Wrobel & E. Neil (Red.), *International Advances in Adoption Research for Practice* (s. 3-16). Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Hulme, C., & Snowling, M. (1997). *Dyslexia : Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hwa-Froelich, D. A., & Matsuo, H. (2010). Communication Development and Differences in Children Adopted From China and Eastern Europe. Hentet 30. november 2015 fra <https://vpn2.uio.no/+CSCO+1h756767633A2F2F66726E6570752E63656264687266672E70627A++/docview/752058500/fulltext/569811A2A71F4089PQ/1?accountid=14699>
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Institutt for lingvistiske og nordiske studier. (2012). BPVS II. Hentet 1. april 2016 fra <http://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/sprakvansker/kartlegging/bpvs/>
- Iversen, H. M., Solem, M. S., & Otnes, H. (2007). *Grammatikken i bruk* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational Research*. London: SAGE Publications.
- Johnson, D. (2000). Long- term medical issues in international adoptees. *Pediatric annals*, 29(4), 234.
- Johnson, D., & Dole, K. (1999). International adoptions: Implications for early intervention. *Infants and Young Children*, 11(4), 34-45.
- Judge, S. (2004). The Impact of Early Institutionalization on Child and Family Outcomes. *Adoption Quarterly*, 7(3), 31-48. doi: 10.1300/J145v07n03_02

- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Gustafsson, J-E., & Hulme, C. (2014). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*. doi: 10.1111/desc.12202
- Kleven, T. A. (2002). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2014a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (Vol. 2., s. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (Vol. 2, s. 85-102). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T. A. (2014c). Statistikk. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (Vol. 2, s. 49-84). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Komeili, M., & Marshall, C. R. (2013). Sentence Repetition as a Measure of Morphosyntax in Monolingual and Bilingual Children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(2), 152-162. doi: 10.3109/02699206.2012.751625
- Krakow, R. A., Tao, S. A., & Roberts, J. A. (2005). Adoption Age Effects on English Language Acquisition: Infants and Toddlers from China. *Seminars In Speech And Language*, 26(01), 33-43. doi: 10.1055/s-2005-864214
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2005). *Språk : en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kruise, E. (2001). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag* (4. udg. utg.). København: Dansk psykologisk Forlag.
- Lawrence, J. F. (2008). *Adolescent Vocabulary Development: A Longitudinal Study of in-school and Out-of-school Predictors (Book Preview)* Hentet fra Hentet 12. april 2016 fra <http://search.proquest.com/llba/docview/304690742/previewPDF/318247D3852A4FBEPQ/1?accountid=14699>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed. utg.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Leonard, L. B., Weismer, S. E., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B., & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(2), 408.
- Lervag, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary Knowledge Is a Critical Determinant of the Difference in Reading Comprehension Growth between First and Second Language Learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x
- Leung, C. (2007). Integrating School-aged ESL Learners Into The Mainstream Curriculum. I J. Cummins & C. Davison (Red.), *International Handbook of English Language Teaching* (Vol. v.15). Dordrecht: Springer.
- Loman, M. M., Wiik, K. L., Frenn, K. A., Pollak, S. D., & Gunnar, M. R. (2009). Postinstitutionalized children's development: growth, cognitive, and language outcomes. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*, 30(5), 426. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181b1fd08
- Lund, T. (2002a). Kvasi-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 219-264). Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-125). Oslo: Unipub forlag.

- Lund, T., & Christophersen, K-A. (1999). *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S-A. H. (2001). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom : kartlegging og tiltak* (Vol. 15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S-A. H. (2008). Barns språkvansker - generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 147-165). Oslo: Cappelen akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk - og leseveiledning- i teori og praksis* (s. 231-252). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive : individ i kontekst* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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*, 74(9), 35-43.
- Lødrup, P. (2015, 07. desember). Adopsjon. Hentet 7. mai 2016 fra <https://snl.no/adopsjon>
- Marshall, C. R., & Nation, K. (2003). Individual differences in semantic and structural errors in children's memory for sentences. *Educational and Child Psychology*, 20, 123-140.
- Martin, N. (2013). Disorders og Word Production. I I. Papathanasiou, C. Potagas & P. Coppens (Red.), *Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders* (s. 131-157). Burlington, Mass: Jones & Bartlett Learning.
- Mason, P., & Narad, C. (2005). International Adoption: A Health and Developmental Prospective. *Seminars In Speech And Language*, 26(01), 1-9. doi: 10.1055/s-2005-864211
- Maughan, B., Collishaw, S., & Pickles, A. (1998). School Achievement and Adult Qualifications among Adoptees: A Longitudinal Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 669-685. doi: 10.1111/1469-7610.00367
- McGuinness, T., & Pallansch, L. (2000). Competence of Children Adopted from the Former Soviet Union. *Family Relations*, 49(4), 457-464. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00457.x
- Meisel, J. M. (2013). Sensitive phases in successive language acquisition: The critical period hypothesis revisited. I C. Boeckx & K. Grohmann (Red.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melby-Lervåg, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi*, 6, 37-56. Hentet 19. april 2016 fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Kognitive-mark%C3%B8rer-for-dysleksi.pdf>
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S-A. H., Klem, M., Hagtvet, B., & Hulme, C. (2012). Nonword-Repetition Ability Does Not Appear to Be a Causal Influence on Children's Vocabulary Development. *Psychological Science*, 23(10), 1092-1098. doi: 10.1177/0956797612443833
- Miller, G. A. (1999). On Knowing a Word (Vol. 50, s. 1-19).
- Miller, L. C., & Hendrie, N. W. (2000). Health of children adopted from China. *Pediatrics*, 105(6).
- Moll, K., Hulme, C., Nag, S., & Snowling, M. J. (2015). Sentence repetition as a marker of language skills in children with dyslexia. 36(2), 203-221. doi: 10.1017/S0142716413000209
- Morton, J. (2004). *Understanding developmental disorders : a causal modelling approach*. Malden, Oxford: Blackwell Publisher.

- Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal Modeling: A Structural Approach to Developmental Psychopathology. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (Red.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 1, s. 357-391). New York: Wiley.
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working Memory Deficits in Poor Comprehenders Reflect Underlying Language Impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(2), 139-158. doi: 10.1006/jecp.1999.2498
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental Differences in Sensitivity to Semantic Relations among Good and Poor Comprehenders: Evidence from Semantic Priming. *Cognition: International Journal of Cognitive Science*, 70(1), B1-B13. doi: 10.1016/S0010-0277(99)00004-9
- Neale, M. (1997). *Neale Analysis of Reading Ability- revised*. London: GL Assessment.
- Nelson, C. A. (2007). A Neurobiological Perspective on Early Human Deprivation. *Child Development Perspectives*, 1(1), 13-18. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00004.x
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar - allän del. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 125-138). Lund: Studentlitteratur.
- Newbury, D., Bishop, D. V. M., & Monaco, A. P. (2005). Genetic influences on language impairment and phonological short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 528-534. doi: 10.1016/j.tics.2005.09.002
- Newcomer, P., & Hammill, D. (1997). *The Test of Language Development- Primary (3 rd ed.)*. Austin TX: Pro-Ed.
- Nicoladis, E., & Grabois, H. (2002). Learning English and losing Chinese: a case study of a child adopted from China. *International Journal of Bilingualism*, 6(4), 441-454.
- Nippold, M. A. (1995). School-age children and adolescents: Norms for word definition. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26, 320-325.
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development* (3 utg.). Texas: PRO-ED.
- Nippold, M. A., & Sun, L. (2008). Knowledge of Morphologically Complex Words: A Developmental Study of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 365-373. doi: 10.1044/0161-1461(2008/034)
- Ottem, E. (2007). Språk 6-16: profilanalyser for barn med språkrelaterede vansker. *Skolepsykologi*, 42, 25-31.
- Ottem, E., & Frost, J. (2005). *Språk 6-16: Screening test: manual*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., & León, E. (2009). Family context for emotional recovery in internationally adopted children. *International Social Work*, 52(5), 609-620. doi: 10.1177/0020872809337679
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual : A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (5th ed. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence : listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4th ed. utg.). St. Louis, Mo: Elsevier Mosby.
- Pearson Assessment. (1991). Wechsler Intelligence Scale for Children - Third edition. Hentet 18. mai 2016 fra <http://www.pearsonassessment.no/produkter/utvikling-og-kognitive-evner/wisc-iii.html>
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730

- Pinker, S. (1999). *Words and rules : the ingredients of language*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Pomerleau, A., Malcuit, G., Chicoine, J-F., Seguin, R., Belhumeur, C., Germain, P., . . . Jeliu, G. (2005). Health Status, Cognitive and Motor Development of Young Children Adopted from China, East Asia, and Russia across the First 6 Months after Adoption. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 445-457. doi: 10.1177/01650250500206257
- Rakhlin, N., Hein, S., Doyle, N., Hart, L., Macomber, D., Ruchkin, V., . . . Grigorenko, E. L. (2015). Language development of internationally adopted children: Adverse early experiences outweigh the age of acquisition effect. *Journal of communication disorders*, 57, 66. doi: 10.1016/j.jcomdis.2015.08.003
- Ratner, N. B. (2010). First Language Acquisition. Hentet 10. april 2016 fra http://ac.els-cdn.com/B9780080448947005078/3-s2.0-B9780080448947005078-main.pdf?_tid=07e01410-1dcb-11e6-9d58-0000aacb360&acdnat=1463667032_26553331d2fde57a2d342c1694f3dd3a
- Riches, N. G. (2012). Sentence repetition in children with specific language impairment: an investigation of underlying mechanisms.(Report). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47, 499-510.
- 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(1), 93.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R., & Hundeide, V. (1979). Emotive and Representational Components of Meaning in Word Sorting and Recall. I R. Rommetveit & R. M. Blakar (Red.), *Studies of Language, Thought and Verbal Communication* (s. 225-235). London: Academic Press.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12. doi: 10.1196/annals.1376.002
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Mehta, M., . . . Sonuga-Barke, E. (2009). Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. I G. Wrobel & B. Neil (Red.), *International advances in adoption research for practice* (s. 147-168). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Rutter, M., Kreppner, J. M., & Connor, T. G. (2001). Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *British Journal Of Psychiatry*, 179, 97-103.
- Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Kumsta, R., . . . Gunnar, M. R. (2010). Deprivation- Specific Psychological Patterns: Effects of Institutional Deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 1-252.
- Rygvoid, A-L. (1999a). Better or worse? Intercountry adopted children's language and academic skills. I M. Dalen, B. Sætersdal & A-L. Rygvold (Red.), *Mine, Yours, Ours and Theirs: Adoption, Changing Kinship and Family Patterns* (s. 221-229). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rygvoid, A-L. (1999b). "Jeg ønsker meg sko med hengelås til bursta'n". Om kreativitet i utenlandsadopterte barns språk. I M. Dalen & R. Tangen (Red.), *Mangfold og samspill: om minoriteter i familie og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvoid, A-L. (2008). Språk - og talevansker. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg. utg., Vol. 4, s. 212-254). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Rygvold, A-L. (2009). Språkutvikling hos internasjonalt adopterte førskolebarn. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 55(4), 5-11.
- Rygvold, A-L. (2012a). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 58(4), 7-16.
- Rygvold, A-L. (2012b). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg., s. 323-340). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rygvold, A-L. (2015). Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 til 11 år. Lastet, fra Hentet 1. oktober 2015 fra <http://www.uv.uio.no/isp/forskning/prosjekter/adopsjon-sprak/>
- Rygvold, A-L., & Theie, S. (2016). Internationally Adopted Children's Reading Comprehension in Second Grade. *Adoption Quarterly*. doi: 10.1080/10926755.2016.1182954
- Sanacore, J., & Palumbo, A. (2008). Understanding the Fourth- Grade Slump: Our Point of View. *The Educational Forum*, 73(1), 67-74. doi: 10.1080/00131720802539648
- Saxton, M. (2010). *Child language : acquisition and development*. Los Angeles: SAGE.
- Schaffer, H. R. (2000). The early experience assumption: Past, present, and future. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 5-14.
- Scott, K. (2009). Language Outcomes of School-Aged Internationally Adopted Children A Systematic Review of the Literature *Top. Lang. Disord.* (Vol. 29, s. 65-81).
- Scott, K., Krakow, R., & Roberts, J. (2008). Oral and written language development of children adopted from China. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 150-160. doi: 10.1044/1058-0360(2008/015)
- Scott, K., Roberts, J. A., & Glennen, S. (2011). How Well Do Children Who Are Internationally Adopted Acquire Language? A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1153-1169. doi: 10.1044/1092-4388(2010/10-0075)
- Semel, E. , Wiig, E. H. , & Secord, W. A. (2013). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4). Manual, norsk versjon*. Bromma: Pearson assessment.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3-23. doi: 10.1177/0142723713510997
- Snedeker, J., Geren, J., & Shafto, C. L. (2007). Starting over: International Adoption as a Natural Experiment in Language Development. *Psychological Science*, 18(1), 79-87.
- Snedeker, J., Geren, J., & Shafto, C. L. (2010). Effects of Maternal Input on Language in the Absence of Genetic Confounds: Vocabulary Development in Internationally Adopted Children. I S. Ohlsson & R. Catrambone (Red.), Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the Cognitive Science Society: August 11-14, 2010 (s. 2775-2780). Austin: Cognitive Science Society.
- Stahl, K. A. D., & Stahl, S. A. (2012). Young Word Wizards! Fostering Vocabulary Development in Preschool and Primary Education. I J. F. Baumann & E. J. Kameenui (Red.), *Vocabulary instruction : research to practice* (2nd ed. utg., s. 72-92). New York: Guilford.
- 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. 95-116). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.

- Statistisk sentralbyrå. (2003a). Adopsjoner, etter adoptivforeldrenes forhold til barnet før adopsjonen, og etter barnets tidligere statsborgerskap. 2003. Hentet 19. mai 2016 fra <https://www.ssb.no/a/kortnavn/adopsjon/arkiv/tab-2003-06-19-01.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2003b). Adopsjoner, etter barnets kjønn, alder og tidligere statsborgerskap. 2003. Hentet 19. mai 2016 fra <https://www.ssb.no/a/kortnavn/adopsjon/arkiv/tab-2004-06-17-04.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2004). Adopsjonar, etter barnet sitt kjønn, alder og tidlegare statsborgarskap. 2004. Hentet 19. mai 2016 fra: <https://www.ssb.no/a/kortnavn/adopsjon/arkiv/tab-2005-06-16-04.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2014). Stadig færre adopsjoner. Hentet 8. oktober 2015 fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2015-06-04#content>
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: a follow-up into adolescence. *Journal of speech, language, and hearing research*, 41(2), 407.
- Strauss, E. (2006). *A compendium of neuropsychological tests : administration, norms, and commentary* (3rd ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 1-11). New York: Guilford Press.
- Tan, T. X., & Yang, Y. (2005). Language Development of Chinese Adoptees 18-35 Months Old. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 57-68. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.01.004
- Tirella, L. G., Chan, W., & Miller, L. (2006). Educational Outcomes of Children Adopted From Eastern Europe, Now Ages 8–12. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 245-254. doi: 10.1080/02568540609594565
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tomblin, J. B. (2014). Background of the Study. I J. B. Tomblin & M. A. Nippold (Red.), *Understanding Individual Differences in Language Development Across the School Years* (s. 1-10). New York: Psychology Press.
- Tomblin, J. B., & Nippold, M. A. (2014). Features of Language Impairment in the School Years. I J. B. Tomblin & M. A. Nippold (Red.), *Understanding individual differences in language development across the school years* (s. 79-116). New York: Psychology Press.
- Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2006). The dimensionality of language ability in school- age children. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 49(6), 1193.
- Torgersen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Oxford: Pearson Assessment.
- van Ijzendoorn, M., 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(2), 301-316. doi: 10.1037/0033-2909.131.2.301
- Vance, M. (2008). Short-term memory in children with developmental language disorders. I B. J. Tomblin, D. V. M. Bishop & C. F. Norbury (Red.), *Understanding developmental language disorders : from theory to practice* (s. 23-39). Hove: Psychology Press.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 51-81). New York: Guilford Press.

- Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work, 53*(4), 510.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wechsler, D. (1999). *Wechsler Intelligence Scale for Children (3.utg.)*. Manual. Svensk utgave. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Werker, J. F. (2003). Baby steps to learning language. *The Journal of Pediatrics, 143*(4), 62-69. doi: 10.1067/S0022-3476(03)00403-7
- Willis, Catherine S., & Gathercole, Susan E. (2001). Phonological short-term memory contributions to sentence processing in young children. *Memory, 9*(4-6), 349-363. doi: 10.1080/09658210143000155
- Øzerk, Kamil Z. (2008). En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter. I Therese Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (Vol. 2, s. 131-155). Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Foreldrebrev og samtykke

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

Kjære foreldre

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

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

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

Resultatene fra studien så langt viser at det er liten forskjell mellom adopterte og norskfødte barns språklige mestring, slik den er målt med de testene jeg har brukt. Dette var ulike språktester da barna var 4 år og både språk- og lesetester da de gikk i 2.klasse. Den eneste forskjellen mellom gruppene var at de adopterte barna skåret noe dårligere enn sine

jevnaaldrende på språkforståelsestester da de var fire år, noe de ikke gjorde da de gikk i 2.klasse. På dette tidspunktet hadde gruppen adopterte barn 'tatt igjen' gruppen med norskfødte barn og hadde like god språkforståelse som dem. I 2.klasse strevet imidlertid de adopterte noe mer med leseforståelse enn de norskfødte barna. Det vil derfor være interessant å registrere om de, på samme måte som med språkforståelsen, har 'tatt igjen' sine jevnaldrende og har like god leseforståelse som dem når de går i 8.klasse.

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

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

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

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

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

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

a.l.rygvoid@isp.uio

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Rygvold

Vedlegg 2: Samtykke

SAMTYKKE

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

Ungdommens navn.....

Foreldres navn

Evt *ny* adresse/ telefon/*e-post*.....

Ungdommens skole,

navn og adresse:

Rektors navn

Lærers navn

og telefonnummer

Sted og dato

Underskrift

8. BPVS (British Picture Vocabulary Scale) Instruksjon

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

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

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

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

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

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

HUSK DISSE REGELNE:

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

Oppgavesett 7 Alder 12	Svar
73. hlise	(4) _____)
74. gevir	(1) _____)
75. krais	(1) _____)
76. kollisjon	(1) _____)
77. oppblåst	(4) _____)
78. applanderte	(3) _____)
79. næringsrik	(3) _____)
88. justerbar	(2) _____)
81. hodebunn	(2) _____)
82. repli	(2) _____)
83. gjennomplivning	(3) _____)
84. lenke	(4) _____)
Antall feil	

Oppgavesett 8 Alder 13 - 15	Svar
85. aktisk	(2) _____)
86. seilfly	(2) _____)
87. forelese	(3) _____)
88. jingravere	(1) _____)
89. samarbeid	(2) _____)
90. fantasi dyr	(3) _____)
91. heve	(1) _____)
92. isolasjon	(3) _____)
93. sprøyte	(4) _____)
94. komponere	(4) _____)
95. bregne	(1) _____)
96. uslitt	(4) _____)
Antall feil	



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

Oppgavesett 10 Alder 16-21	Svar
109. detonasjon	(2) _____)
110. gjel	(2) _____)
111. lykkeenskrning	(1) _____)
112. agriskultur	(4) _____)
113. geriatrisk	(3) _____)
114. finne	(4) _____)
115. konsumnere	(3) _____)
116. silo	(2) _____)
117. anorektisk	(2) _____)
118. skjerve	(2) _____)
119. aerodynamisk	(4) _____)
120. konkav	(2) _____)
Antall feil	

Oppgavesett 11 Alder 16-21	Svar
121. eksterior	(1) _____)
122. spenn	(3) _____)
123. perforert	(2) _____)
124. skalldyr	(2) _____)
125. kaskade	(4) _____)
126. veggabond	(1) _____)
127. ballistisk	(1) _____)
128. obdusere	(3) _____)
129. krater	(1) _____)
130. radar	(2) _____)
131. sukkluent	(3) _____)
132. renovasjon	(1) _____)
Antall feil	

Oppgavesett 12 Alder 16-21	Svar
133. kjerniker	(3) _____) 134.
antrekk	(4) _____)
135. konvergere	(2) _____)
136. lvydant	(2) _____)
137. girlander	(3) _____)
138. overhovle	(1) _____)
139. sentripetalkraft	(1) _____)
140. belasset	(3) _____)
141. tinnse	(1) _____)
142. sulky	(3) _____)
143. konveks	(4) _____)
144. kulinarisk	(2) _____)
Antall feil	

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

alr; Internasjonalt adopterte barns språk 4-13 år

5. WISC III; ORDFORSTÅELSE

Begynn med oppgave 9 for barn mellom 12 og 16 år og avbryt etter 5 nullpoengssvar.

Si Jeg skal si noen ord. Hør godt etter og fortell meg hva ordene betyr. Om barnet for eksempel peker på klokke og ikke svarer si *Si med et ord hva en klokke er.*

Om barnet oppfatter hatt i stedet for katt si *Hør nøye etter. Hva betyr katt?*

Om det er vanskelig å avgjøre om et barn vet hva ordet betyr eller ikke si *Forklar hva du mener* eller *Fortell mer om det*, som er nøytrale spørsmål. Det er ikke tillatt med andre typer spørsmål.

Skåre 2, 1 eller 0

1. Kniv	
2. Hatt*	
3. Paraply*	
4. Tyv	
5. Sykkel	
6. Klokke	
7. Ku	
8. Herme	
9. Modig	
10. Alfabetet	
11. Øy	
12. Erstatte	
13. Presis *	
14. Antikk	
15. Dirigere	
16. Tolk	
17. Fabel*	
18. Isolere	
19. Tøv	



20. Fullbyrde	
21. Ignorere	
22. Emigrere	
23. Synonym	
24. Fordom	
25. Rivalisering	
26. Optimal	
27. Intrige	
28. Utsettelse	
29. Transparent	
30. Antiseptisk	
	Råskåre
	Skalert skåre



Vedlegg 6: Språk 6-16: Begreper

alr ; Internasjonalt adopterte barns språk 4-13 år

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



Vedlegg 7: Språk 6-16: Setningsminne

abr : Internasjonalt adopterte barns språk 4-13 år

1. SPRÅK 6-16 (Ottem & Frost)

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

Screening: Minne

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

