

Utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse

*”En kvantitativ studie om leseforståelse i et
komparativt perspektiv”*

Alice Kjetland Horn



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2017

Utenlandsadopterte ungdommers

leseforståelse

**”En kvantitativ studie om leseforståelse i et
komparativt perspektiv”**

© Alice Kjetland Horn

2017

Utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse: ”En kvantitativ studie om leseforståelse i et komparativt perspektiv”

Alice Kjetland Horn

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Studien er en del av forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år” som ledes av førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Utenlandsadopterte barn skiller seg fra enspråklige og tospråklige barn ved at de gjennomgår et språkbytte i tidlig alder. Utviklingen av barnas første morsmål avbrytes rundt adopsjonstidspunktet, og de vil gradvis tilegne seg et nytt språk i sin nye familie. Denne språkutviklingen betegnes ofte som ”den andre førstespråkutviklingen” (de Geer, 1992). Forskning som har undersøkt utenlandsadopterte barns språklige ferdigheter er lite entydige. Noen studier viser at barna har en rask språkutvikling på høyde med sine jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 2006; Glennen, 2007; Delcenserie et al., 2013), mens andre tyder på språklige forsinkelser (Glennen, 2007; Gauthier & Genesee, 2011; Hough & Kaczmarek, 2011). Det påpekes at språkvanskene ofte kan være skjult i førskolealder og først vise seg når barna skal lære å lese og skrive (Tirella et al., 2006). Mye tyder på at utenlandsadopterte får en del vansker knyttet til skriftspråket, og særlig leseforståelse (Dalen & Rygvold, 1999; Rygvold, 2009; Hough og Kaczmarek, 2011).

Formålet med denne studien er å få bredere innsikt i leseforståelsen til utenlandsadopterte ungdommer og sammenligne denne med jevnaldrende norskfødte ungdommer. Leseforståelse er en kompleks prosess hvor en rekke språklige faktorer spiller inn. Særlig ordavkoding og språkforståelse anses som grunnleggende for leseforståelse (Gough & Tunmer, 1986; Bishop & Snowling, 2004). Ungdommenes ferdigheter på disse områdene vil derfor også bli beskrevet og analysert.

Metode: Dette er en kvantitativ studie med et ikke-eksperimentelt design. Studien har et klinisk utgangspunkt og data er samlet inn gjennom språktesting av utenlandsadopterte ungdommer og en kontrollgruppe bestående av ikke-adopterte barn. Utvalget består av totalt 85 informanter: 47 adopterte og 38 ikke-adopterte. I tidspunktet for kartleggingen var barna mellom 13 og 14 år gamle. Analysen er gjort på bakgrunn av resultatene fra følgende kartleggingsmateriell: NARA II, TOWRE, WISC III (ordforståelse) og BPVS. Resultatene blir analysert på bakgrunn av deskriptiv data, og omfatter beregning av gjennomsnitt for de to gruppene, differansen mellom gjennomsnittene og statistisk signifikanstesting av differansen.

Analysen er gjort ved hjelp av dataprogrammet Statistical Program for Social Sciences (SPSS).

Resultater: Det forekommer ingen signifikante forskjeller mellom adoptivgruppen og kontrollgruppen på de målte variablene. Selv om forskjellene er små, skårer imidlertid de utenlandsadopterte elevene noe svakere enn ikke-adopterte både på leseforståelse, reseptivt ordforråd og ordavkodning. Ekspressivt ordforråd og avkodning av enkeltord ser derimot ut til å være en styrke hos disse elevene, og det er her gruppene er jevnest. Det som skiller gruppene mest fra hverandre er den store spredningen i adoptivgruppens resultater. Dette synes å være gjennomgående i denne undersøkelsen, og styrker antakelsen om at dette er en tendens man finner hos denne gruppen. Korrelasjonsanalysen indikerer at det er ordforrådet som forklarer største del av variasjonene mellom gruppene. Ordforrådet synes i større grad å forklare variansen i leseforståelse hos adoptivgruppen enn hos kontrollgruppen. Korrelasjonen forteller imidlertid ikke noe om årsaken til samvariasjonen – altså hva som påvirker hva.

Forord

Prosesen med å skrive masteroppgaven har vært svært lærerik, og jeg er både stolt og lettet over å ha fullført masterstudiet ved Universitetet i Oslo. I denne prosessen har jeg imidlertid ikke stått helt alene.

Jeg vil gjerne takke alle ungdommene som har deltatt i prosjektet. Uten informanter ville det vært lite kunnskap å hente. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Anne-Lise Rygvold, for gode tilbakemeldinger og veiledning. En stor takk rettes også til Steinar Theie, som har bidratt med veiledning i statistiske prosedyrer.

Jeg vil også takke min kjære samboer, Gullik, for oppmuntrende ord og støtte under denne spennende prosessen.

Blindern, 15. november 2017

Alice Kjetland Horn

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Tema og bakgrunn..... | 1 |
| 1.2 | Formål og problemstilling..... | 2 |
| 1.3 | Oppbygging av oppgaven..... | 3 |
| 2 | Teori og empiri..... | 4 |
| 2.1 | Utenlandsadopsjon i Norge | 4 |
| 2.2 | Adoptivforeldrene | 5 |
| 2.3 | Utenlandsadopterte barn..... | 5 |
| 2.3.1 | Adopsjonsalder | 6 |
| 2.3.2 | Preadopsjonelle forhold | 7 |
| 2.4 | Utenlandsadopterte barns språkutvikling | 8 |
| 2.5 | Leseferdigheter hos utenlandsadopterte barn og unge | 11 |
| 2.6 | Lesingens språklige grunnlag..... | 12 |
| 2.7 | Leseforståelse | 13 |
| 2.7.1 | Ordavkoding og leseforståelse | 14 |
| 2.7.2 | Språkforståelse og leseforståelse | 16 |
| 2.7.3 | Andre perspektiver på leseforståelse | 17 |
| 2.8 | Oppsummering | 19 |
| 3 | Metode..... | 21 |
| 3.1 | Forskningsdesign..... | 21 |
| 3.2 | Utvalg | 22 |
| 3.3 | Prosedyre | 23 |
| 3.4 | Kartlegging..... | 24 |
| 3.4.1 | Leseforståelse..... | 24 |
| 3.4.2 | Språkforståelse | 25 |
| 3.4.3 | Avkoding..... | 25 |
| 3.5 | Validitet og reliabilitet..... | 26 |
| 3.5.1 | Validitet..... | 26 |
| 3.5.2 | Statistisk validitet..... | 27 |
| 3.5.3 | Begrepsvaliditet | 28 |
| 3.5.4 | Indre validitet | 30 |
| 3.5.5 | Ytre validitet | 31 |
| 3.5.6 | Reliabilitet..... | 33 |
| 3.6 | Etiske hensyn..... | 34 |
| 4 | Resultater..... | 37 |
| 4.1 | Analyse..... | 37 |
| 4.1.1 | Leseforståelse..... | 38 |
| 4.1.2 | Språkforståelse..... | 41 |
| 4.1.3 | Ordavkoding | 43 |
| 4.2 | Korrelasjon mellom ulike variabler..... | 45 |
| 4.2.1 | Korrelasjon mellom ordavkoding, språkforståelse og leseforståelse..... | 45 |
| 4.3 | Oppsummering av hovedfunn | 48 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5 | Diskusjon..... | 49 |
| 5.1 | Hvordan er leseforståelsen til utenlandsadopterte elever i 8. klasse sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?..... | 49 |
| 6 | Oppsummering og avslutning | 55 |
| 6.1 | Hovedfunn..... | 55 |
| 6.2 | Avsluttende refleksjoner..... | 56 |
| | Litteraturliste | 58 |
| | Vedlegg..... | 65 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1: Adopsjonsland og kjønn..... | 23 |
| Tabell 2: NARA II Leseforståelse..... | 38 |
| Tabell 3: NARA II Leseforståelse deltester..... | 39 |
| Tabell 4: Språkforståelse..... | 41 |
| Tabell 5: Ordavkoding..... | 43 |
| Tabell 6: Korrelasjoner for gruppen utenlandsadopterte..... | 46 |
| Tabell 7: Korrelasjoner for kontrollgruppen..... | 46 |

Figurer

| | |
|---|----|
| Figur 1: NARA II. Totalgjennomsnitt og spredning..... | 39 |
| Figur 2: NARA II ”Sirkus”. Totalgjennomsnitt og spredning..... | 40 |
| Figur 3: BPVS. Totalgjennomsnitt og spredning..... | 42 |
| Figur 4: WISC III. Totalgjennomsnitt og spredning..... | 42 |
| Figur 5: TOWRE. Totalgjennomsnitt og spredning..... | 44 |
| Figur 6: NARAI Nøyaktighet. Totalgjennomsnitt og spredning..... | 44 |

1 Innledning

Oppgaven er en del av forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-13 år” som ledes av førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold. Dette er et longitudinelt prosjektet hvor formålet er å få bredere innsikt i språk- og leseutviklingen til utenlandsadopterte barn og sammenligne denne med jevnaldrende norskfødte barn. Prosjektet omfatter kartlegging av barns språklige ferdigheter ved alder fire, syv og tretten år. Kartleggingen tar for seg ulike aspekter ved språkproduksjon og språkforståelse, som vokabularkunnskap, grammatisk kunnskap og leseferdighet. I forbindelse med min masteroppgave har jeg bidratt med innsamling av data til prosjektets siste kartleggingsrunde.

1.1 Tema og bakgrunn

Tema for oppgaven er utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse. Det finnes få studier som har undersøkt utenlandsadopterte barns leseferdigheter i detalj og sammenlignet dem med kontrollgrupper. Vi vet også lite om hvilke konsekvenser deres språkferdigheter i førskolealder har for leseutviklingen på lengre sikt. Studier som har undersøkt utenlandsadopterte barns språklige ferdigheter gir et lite entydig bilde. Noen studier viser at barna har en rask språkutvikling på høyde med sine jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 2006; Glennen, 2007; Delcenserie et al., 2013), mens andre tyder på språklige forsinkelser (Gauthier & Genesee, 2011; Hough og Kaczmarek, 2011).

Gode leseforståelsesferdigheter vil være avgjørende for nesten alle aspekter av formell utdanning og for deltakelse i samfunnet. I skolen blir kravet om språkkompetanse mer abstrakt og kognitivt krevende. I løpet av de første skoleårene skal barna bevege seg fra en skolesituasjon der de skal lære å lese, til en situasjon der de skal lese for å lære.

Leseforståelsesvansker betraktes gjerne som en skjult vanske fordi den er vanskelig å oppdage (Tirella, Chan & Miller, 2006). Vanskene kan ofte komme til syne på høyere klassetrinn ettersom tekstene blir mer omfattende, noe som stiller høyere krav til elevens språk- og leseferdigheter. Leseforståelse dreier seg om å ha en tekstnær forståelse, men også om å skape mening ved å trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening

(Bråten, 2007a). Veien til god leseforståelse er en sammensatt prosess hvor viktige språklige faktorer spiller inn.

Min interesse for temaet stammer fra fagfelt tilknyttet spesifikke lærevansker, samt 5 år med arbeidserfaring i skolen. På begge områdene har jeg fått innsikt i barns språk- og leseutvikling som gjerne ikke er helt ”a-typisk”. Utenlandsadopterte barn utgjør en særegen gruppe innenfor språkutvikling, noe som gjør dette til et noe ukjent – men desto mer spennende – forskningsfelt. Å undersøke leseforståelse på bakgrunn av dette ser jeg på som en unik mulighet for å få økt innsikt i utenlandsadopterte barns språkutvikling, samt kartlegging og analyse av ulike aspekter ved språk som knyttes til leseforståelse.

1.2 Formål og problemstilling

Oppgavens formål er å generere kunnskap om utenlandsadopterte ungdommers leseforståelse og sammenligne denne med jevnaldrende norskfødte barn. I prosjektet blir barnas tidlige språklige utvikling fulgt opp samtidig med at det rettes et spesielt fokus mot leseforståelse og de språklige faktorer som korrelerer med leseforståelse. Problemstillingen er formulert i nær tilknytning til teori og eksisterende kunnskap på det relevante tema-området. Undersøkelsen vil dermed kunne bidra til å videreutvikle denne kunnskapen.

Problemstillingen for oppgaven:

Hvordan er leseforståelsen hos utenlandsadopterte elever i 8. klasse sammenlignet med jevnaldrende norskfødte elever?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2 gir en teoretisk og empirisk orientering som danner bakteppet for oppgavens problemstilling. Kapitlet starter med teori og empiri om utenlandsadopterte barn og deres språkutvikling. Videre gis et teoretisk innblikk i leseforståelse med utgangspunkt i lesemodellen ”The simple view og reading”.

Kapittel 3 gir en beskrivelse av studiens forskningsdesign, utvalg, fremgangsmåte for innsamling av data og hvilke kartleggingsverktøy som er benyttet. Det blir videre redegjort for studiens validitet og reliabilitet, samt etiske hensyn.

I kapittel 4 blir datamaterialet anvendt i analyser tilknyttet områder som inngår i undersøkelsen. Dette omfatter måling og sammenligning av resultater på gruppenivå, samt korrelasjonsanalyser.

I kapittel 5 blir resultatene fra undersøkelsen diskutert i lys av teori og empiri.

Kapittel 6 presenterer en oppsummering av hovedfunn og avsluttende kommentarer.

2 Teori og empiri

2.1 Utenlandsadopsjon i Norge

Formålet med adopsjon er å gi et godt og varig hjem til barn som ikke kan bli tatt hånd om av sine biologiske foreldre (Bufdir, 2015). Det er Barne-, ungdoms- og familieetaten som i dag behandler og avgjør søknader om forhåndssamtykke til adopsjon av barn fra utlandet etter adopsjonsloven. I Norge har vi tre samarbeidende organisasjoner som formidler adopsjon fra utlandet: Adopsjonsforum, Verdens Barn og InorAdopt. Organisasjonene må arbeide i tråd med gjeldende lover og regler både i Norge og de aktuelle opprinnelseslandene.

Fram til midten av 1960-tallet foregikk adopsjon innenfor landegrensene, men som følge av nye prevensjonsmidler og bedre sosiale og økonomiske forhold for ugifte mødre minket antall barn som var tilgjengelige for adopsjon i Norge (Dalen & Rygvold, 2012). Barnløse par måtte derfor gå andre veier. Fra 1972 til 2006 har det vært en stor økning av internasjonale adopsjoner. Økningen hang sammen med at adopsjonsformidlingen kom inn i mer faste former gjennom etableringen av private adopsjonsforeninger på 1970-tallet (Dalen & Rygvold, 2012). Fram til 2006 ble det adoptert rundt 600 barn fra utlandet hvert år og Norge var det landet som gjennomførte flest internasjonale adopsjoner per innbygger (SSB, 2014). Siden den gang har antallet internasjonale adopsjoner sunket dramatisk. I 2016 var det kun 126 utenlandsadopsjoner. Det er det minste registrerte adopsjonstallet siden 1960-årene (SSB, 2017). Det finnes flere årsaker til denne nedgangen. Noe kan skyldes endrede holdninger og praksis i opprinnelseslandene. FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen har stilt strengere krav for å styrke barns rettigheter på adopsjonsområdet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Konvensjonene slår fast at internasjonal adopsjon bare kan finne sted der barnet ikke kan få tilfredsstillende omsorg i sitt hjemland, noe som har ført til en økt satsning på innenlandsadopsjon i opprinnelseslandene. Økt fokus på menneskehandel i opprinnelseslandene bidrar videre til en strengere praksis med å frigi barn for internasjonal adopsjon.

2.2 Adoptivforeldrene

Adoptivfamiliene synes å være stabile familier. Blant annet er skilsmisseprosenten i denne gruppen lavere sammenlignet med familier med biologiske barn (Botvar, 1999). Det er også svært få som flytter under barnas oppvekst, og de fleste som flytter gjør det bare en gang og som oftest innenfor det samme geografiske området (Dalen & Sætersdal, 1992; Dalen & Rygvold, 1999).

Adoptivforeldre utgjør ikke en representativ foreldregruppe sammenlignet med foreldre som har biologiske barn. De er eldre førstegangsførelde, er noe høyere utdannet og representerer høyere sosiale lag i samfunnet (Lindblad et al., 2003). I en norsk undersøkelse kommer det frem at hver fjerde utenlandsadoptert har en far som jobber innenfor helse-, sosial- eller undervisningssektoren. Samme tendens finner man blant adoptivmødrene (Botvar, 1999; Dalen & Rygvold, 1999). Flere studier har også vist at adoptivforeldre er spesielt støttende i forhold til barnas læring og skolegang (Vinnerljung et al., 2010). Dette er viktige faktorer som ofte assosieres med et godt språklig læringsutbytte (Hart & Risley, 1995). Foreldrenes høye utdanningsnivå kan imidlertid representere en utfordring i forhold til for høye krav og forventninger til barnas prestasjoner (Lindblad et al., 2003).

2.3 Utenlandsadopterte barn

Utenlandsadopterte barn fremstilles lett som en ensartet gruppe, men er like forskjellige som alle andre mennesker. Forskjellene kan henge sammen med individuelle forutsetninger og miljøet barnet vokser opp i. Utenlandsadopterte barn skiller seg fra hverandre på bakgrunn av adopsjonsalder, førstespråk, og opprinnelsesland. Det kan også være store forskjeller når det kommer til barnas erfaringer før adopsjon; sosiale og fysiske forhold, og årsaker til hvorfor barna ble plassert til adopsjon eller fosterhjem.

Et fellestrekk ved utenlandsadopterte barn er at de opplever tidlig en brå livsendring. Dette innebærer en betydelig endring av både sosiokulturelle, ernæringsmessige, fysiske og mellommenneskelige forhold. Barna går gjennom et skifte av primære omsorgspersoner, og mange har opplevd ikke bare en, men flere separasjoner (Eigsti et al., 2011). Etter adopsjonen

blir utenlandsadopterte barn i liten grad eller overhodet ikke eksponert for sitt første språk. De tilegner seg et nytt språk i sin nye familie og kultur, og ser ut til å 'miste' sitt første morsmål i samme takt som de tilegner sitt nye førstespråk (Nicoladis & Grabois, 2002; Gindis, 2005;). I motsetning til en- og tospråklig utvikling har de en såkalt avbrutt språkutvikling. Denne formen for språktilegnelse betegnes vanligvis som en andre førstespråksutvikling (de Geer, 1992).

2.3.1 Adopsjonsalder

Adoptivbarnas gjennomsnittsalder ved ankomsten til Norge har økt de siste årene. Tidligere var litt over halvparten av alle barn som ble adoptert til Norge under ett år gamle. I 2015 var kun 42% av utenlandsadopterte barn i aldersgruppen 0-2 år (SSB, 2016). På verdensbasis blir 70-80% av barna adoptert når de er 0-4 år gamle (Selman, 2015). Adopsjonsalderen sier noe om hvor lenge barna har vært eksponert for sitt nye språk, og kan derfor være en viktig faktor å ta hensyn til i forskningssammenheng.

De fleste vil anta at det er en større sjanse for at barna vil streve med språket jo eldre de er på adopsjonstidspunktet. Forskning viser imidlertid et lite entydig bilde. Noen studier tyder på at alder alene ikke har en avgjørende betydning for språklig utvikling og mestring (Verhulst et al., 1990; Dalen & Rygvold, 1999), mens andre studier konkluderer med at adopsjonsalder er en risikofaktor (Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005; Scott et al., 2011). Glennen og Masters (2002) fant at barn adoptert fra Øst-Europa hadde større språklige forsinkelser jo høyere adopsjonsalderen var. Roberts og kollegaer (2005) fant tilsvarende resultat, og viste at det var en klar korrelasjon mellom høy adopsjonsalder og lave testskårer, til tross for at de fleste barna hadde adekvate språkferdigheter 2 år etter adopsjonen. Scott, Roberts og Glennen (2011) analysert resultater fra 22 studier om utenlandsadopterte barns språktilegnelse. Her fant de en tendens som viste at adoptivbarna presterte dårligere ettersom adopsjonsalderen oversteg 12 måneder. Krakow, Tao og Roberts (2005) hevder imidlertid at de med høy adopsjonsalder synes å ha en raskere fremgang sammenlignet med yngre adopterte.

Flere studier inkluderer barn med ulik adopsjonsalder. Det kan derfor diskuteres hvorvidt resultatene fra disse studiene bør tolkes varsomt. Høy adopsjonsalder kan innebære at barna har tilbragt mer tid på institusjon eller i et miljø hvor de kan ha opplevd ugunstige forhold

eller deprivasjon. For å forstå variasjonene i barnas utvikling er det like viktig å rette oppmerksomheten mot hvordan barna hadde det før de kom til Norge som mot adopsjonsalder.

2.3.2 Preadopsjonelle forhold

Utenlandsadopterte barn møter sine nye foreldre med en historie som har påvirket dem i ulik grad. Deres første levetid kan ofte være preget av fattigdom og dårlige materielle forhold, kanskje også av psykisk og fysisk mishandling eller brutale krigshandlinger (Dalen & Sætersdal, 1992). Dette kan få store konsekvenser for barnas videre utvikling. Noen av barna vil streve med tilknytningsproblemer i lang tid, og på grunn av manglende ernæring og stimulering kan barnas senere kognitive utvikling bli hemmet (Bos, Fox, Zeanah & Nelson, 2009). Selv om forholdene i giverlandene er blitt bedre for mange barn, dukker det stadig opp nye adopsjonsland hvor forholdene avdekkes som svært dårlige. En slik utvikling ser man for eksempel ved adopsjoner fra Øst-Europa (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009).

Preadopsjonelle forhold knyttes ofte til kvaliteten og varigheten på institusjonsopphold. I opprinnelseslandene er det vanlig praksis å benytte barnehjem for å ta vare på barn som ikke kan bli tatt hånd om av sine foreldre. Institusjonsopphold har vist seg å begrense barnas tilgang til viktige erfaringer som god omsorg, ernæring, samt sensorisk, kognitiv og språklig stimulering (Bos, Fox, Zeanah & Nelson, 2009). I tillegg er fattigdom, utilstrekkelig medisinsk behandling og separasjon belastninger som barna kan ha opplevd før de ble plassert på institusjon (Juffer & Van Ijzendoorn, 2005). Noen barn blir imidlertid plassert hos fosterfamilier i løpet av institusjonsoppholdet. Fosterhjem blir generelt ansett som mer gunstig for barns utvikling sammenlignet med institusjonsopphold (Nelson et al., 2007). Det er viktig å understreke at kvaliteten og varigheten på institusjonsopphold varierer og at konsekvensene på lengre sikt kan være uvisse.

Til tross for at mange av barna har hatt en vanskelig og til tider traumatisk start på livet, gir forskningsresultater et positivt bilde på hvordan utenlandsadopterte barn klarer seg i sine nye familier (Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005; Juffer & van Ijzendoorn, 2005). De fleste synes å utvikle seg på lik linje med barn som vokser opp hos sine biologiske foreldre. Samtidig viser flere studier at rundt 25-30% av barna får en del problemer hovedsakelig

knyttet til språk og læring (de Geer, 1992; Rygvold, 2009). I en studie ble det funnet en høy forekomst av kognitive og språklige forsinkelser hos utenlandsadopterte barn, som kunne knyttes til langvarige institusjonsopphold (Loman et al., 2009). Dette samsvarer med resultatene fra en omfattende studie som inkluderte 132 barn adoptert fra Romania (Croft et al., 2007). Institusjonsopphold preget av deprivasjon som vedvarte etter at barna var 6 måneder gamle, viste seg å påvirke deres senere kognitive og språklige ferdigheter ved både 6 og 11 års alder. At mange barn kan ha levd under ugunstige forhold før adopsjonen, knyttet til kvalitet på og lengde av eventuelle institusjonsopphold, kan bidra til at gruppen utenlandsadopterte barn er i risikozonen for en forsinket språkutvikling (Hough & Kaczmarek, 2011; Tirella, Chan & Miller, 2006).

Å innhente valid og presis informasjon om preadopsjonelle forhold fra opprinnelseslandene er krevende. Manglende eller utilstrekkelig informasjon fører ofte til at forskere inkluderer barn med ulik bakgrunn, noe som kan gjøre det vanskelig å tolke og generalisere funnene.

2.4 Utenlandsadopterte barns språkutvikling

Studier om utenlandsadopterte barns språkutvikling er lite entydige og indikerer stor variasjonsbredde i gruppen som helhet (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Scott et al., 2011). Resultatene kan derfor være vanskelig å generalisere. Varierende resultater fra ulike studier kan henge sammen med metodiske forskjeller knyttet til innsamling av data, fra foreldre- og lærerrapportering til kartlegging av barnas ferdigheter ved bruk av standardiserte tester (Rygvold, 2012). Varierende resultater fra ulike studier kan også knyttes til adopsjonsalder og adopsjonsland (Roberts et al., 2005), samt preadopsjonelle forhold (Hough & Kaczmarek).

Noen barn kan oppleve en kommunikasjonskrise når de kommer til Norge. Noen reagerer med å bli tause, andre bruker kroppsspråket, sitt første morsmål eller kombinasjoner av dette (Dalen & Rygvold, 2012). Flere studier viser imidlertid at de fleste utenlandsadopterte barn har en rask utvikling av sitt andre førstespråk og at de raskt 'tar igjen' sine jevnaldrende etter en kort tid i adopsjonsfamilien (Dalen & Rygvold, 2006; Glennen, 2007; Delcenserie et al., 2013). Noen av dem, særlig de som er adoptert fra Korea og Kina, har også vist seg å ha bedre språkferdigheter enn ikke-adopterte jevnaldrende (Scott et al., 2008; Dalen & Rygvold,

2006; Glennen & Masters, 2002). Mange barn som er adoptert før de er 24 måneder oppnår adekvate språkferdigheter i løpet av de 12 første månedene etter adopsjon. Tilegnelsen av det nye morsmålet ser også ut til å følge samme utviklingsmønster som man finner i vanlig språkutvikling (Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005; Glennen, 2007). Dette stemmer overens med antakelsen om at barn går gjennom de samme språklige utviklingstrinnene i samme rekkefølge, uavhengig av om de har en typisk eller forsinket språktilegnelse (Hagtvet, 2004).

Et karakteristisk trekk ved adopterte barns språktilegnelse er at de ser ut til å miste sitt første morsmål i samme takt som de tilegner seg det andre førstespråket. Dette støttes blant annet av Gindis (2005), som fant at barn som var adoptert mellom 4 og 8 årsalder gradvis mistet sitt første morsmål 3-6 måneder etter adopsjonen og at de kun ett år etter adopsjonen ikke var i stand til å bruke dette språket funksjonelt. Tilsvarende funn finner vi også i case-studier (Nicoladis & Grabois, 2002). At adopterte barn 'mister' sitt første språk kan henge sammen med institusjonalisering, mangelfull tidlig kommunikasjon, svak mestring av det første morsmålet og at dette ikke lenger høres eller kan brukes i deres nye kulturelle kontekst (Glennen, 2007). Det kan også være et emosjonelt aspekt ved dette fenomenet. Å "glemme" språket kan være barnets måte å knytte seg til sin nye familie på (Rygvold, 2009).

Selv om de fleste utenlandsadopterte barn har en vellykket overgang fra ett språk til et annet, blir det også rapportert om forsinkelser i barnas andre førstespråkutvikling. Nyere studier som har sammenlignet adopterte og ikke-adopterte, har vist at språkferdighetene hos adoptivbarna var generelt svakere enn hos de ikke-adopterte, både når det gjaldt ekspressiv og reseptiv ordforståelse (Glennen, 2007; Gauthier & Genesee, 2011). I en undersøkelse om generelle språkferdigheter hos 46 utenlandsadopterte barn i alderen 4-13 år, viste resultatene at 19% av adoptivbarna hadde en skåre på mer enn 1.5 standardavvik under gjennomsnittet, noe som kan indikere språkvansker (Eigsti et al., 2011). Hough og Kaczmarek (2011) fant lignende resultater i en studie som omfattet 44 barn adoptert fra Øst-Europa. Barna ble kartlagt når de var mellom 5 og 11 år gamle. Resultatene viste at 33,2% av barna lå minst 1.25 standardavvik under gjennomsnittet på talespråklige ferdigheter. 15,9% av barna fikk tilsvarende resultater på tester som omfattet språkforståelse. I andre studier har det blitt påvist språklige forsinkelser hos 20-30% av barna og opp til hele 52% (Roberts et al., 2005; Tirella et al., 2006). Det kan være flere årsaker til språklige forsinkelser og vansker. Noe kan henge

sammen med at utenlandsadopterte barn kan være spesielt sårbare på grunn av lite stimulerende vilkår i de første levemånedene (Vinnerljung et al., 2010).

Studier tyder på at utenlandsadopterte barn kan ha noen særlige utviklingsproblemer når de skal tilegne seg et nytt språk. De kan blant annet ha svak språkforståelse på tross av tilsynelatende godt talespråk (Gauthier & Genesee, 2011; Rygvold, 2009). Dette innebærer at de kan ha problemer med å forstå vanlige ord som de selv bruker korrekt, noe som gjør det vanskelig å avdekke forståelsesvansker. Dalen og Rygvold (2012) påpeker at overraskende ”hull” i ordforrådet til adopterte barn ha sammenheng med at språktilegnelsen har vært så rask at barnet ikke har fått utforsket ord og begreper på tilstrekkelig varierte måter. Ordforståelsen kan derfor bli snever og overflatisk uten dybdekunnskap. En longitudinell evaluering indikerer allikevel at utenlandsadopterte barn viser kontinuerlig fremgang i ordforråd over tid (Dalcenserie & Genesee, 2014).

Det synes å være større variasjonsbredde i utenlandsadopterte barns språkutvikling enn det man finner i vanlig språkutvikling, noe som blant annet kan henge sammen med at barna erfarer en brå endring i språk (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). Forskning på språkutvikling hos ikke-adopterte viser at tidlige erfaringer med språk former den videre utviklingen av språket på vesentlige områder og at den tidlige språkutviklingen de første månedene og årene i livet er viktig for å etablere et grunnlag for tilegnelse av andre språk (Kuhl, 2010; Pierce et.al, 2015). Det kan derfor tenkes at en mangelfull eller avbrutt tilegnelse av morsmålet i seg selv kan være en risikofaktor for utenlandsadoptertes utvikling av sitt nye språk.

Resultater fra noen studier tyder på at barnas språkmestring varierer mer i skolealder enn i førskolealder (Scott, 2009; Dalen & Rygvold; 1999). I undersøkelsen til Dalen og Rygvold (1999) viste det seg å være store individuelle variasjoner i utviklingsmønsteret og større spredning i adopterte barns språkmestring sammenlignet med jevnaldrende ikke-adoptertes språkmestring. Adoptivbarna hadde blant annet større vansker med å forstå spørsmål og/eller instruksjoner i klasserommet i møte med ukjente ord og kompleks setningsoppbygging. Dette kan henge sammen med at kravene til språkmestring i skolealder er mer sammensatt enn i førskolealder, da det er flere språkferdigheter enn kun dagligspråket som barna må mestre. At skolespråket kan representere en særlig utfordring kan henge sammen med at barnas ferdigheter på dagligspråket ikke har gitt et godt nok grunnlag for å mestre et mer abstrakt skolespråk (Dalen & Rygvold, 2012)

Utover det faktum at utenlandsadoptertes språkutvikling er brutt og at de ser ut til å glemme sitt første morsmål, vet vi lite om hva som er typisk for deres språkutvikling. Det kan derfor være vanskelig å fastslå om og når en sen språkutvikling blir et språklig problem. Det er imidlertid dokumentert at omtrent en tredjedel av adopterte barn i perioder kan streve med språket, selv om omfanget av språklige vansker kan variere i ulike undersøkelser (Dalen & Rygvold, 1999; Roberts et al., 2005). Noen barn kan ha språkproblemer i førskolealder og ”vokse ut av vanskene”, mens hos andre barn kan språkproblemet fortsette inn i skolealder. For noen barn kan problemet være skjult i førskolealder og først vise seg når de skal lære å lese og skrive.

2.5 Leseferdigheter hos utenlandsadopterte barn og unge

Selv om det har vært en økt mengde av forskning som har undersøkt utenlandsadopterte barns språk i skolealder, er det forholdsvis få studier som har hatt fokus på leseferdigheter. Mye tyder allikevel på at mange adopterte barn får en del vansker knyttet til skriftspråket, og særlig leseforståelse. Dette støttes blant annet av Dalen og Rygvold (1999), som har sammenlignet språklige ferdigheter hos 193 barn adoptert fra Colombia og Korea. Resultatene viser at 29% av barna hadde vansker med leseforståelsen. Rygvold og Theie (2016) kom frem til et lignende resultat da de sammenlignet leseferdigheter hos utenlandsadopterte og jevnaldrende norskfødte barn i 2.klasse. Resultatene viste at de adopterte hadde adekvate avkodingsferdigheter på linje med de ikke-adopterte, men de hadde derimot en signifikant svakere leseforståelse. I en studie om språk- og leseferdigheter hos 44 barn adoptert fra Øst-Europa ser vi en tilsvarende tendens, hvor en tredjedel av barna viste seg å ha vansker med leseforståelsen (Hough & Kaczmarek, 2011)

Kunnskap om utenlandsadoptertes leseferdigheter får vi også fra survey-undersøkelser. Tirella og kollegaer (2006) har innhentet informasjon fra adoptivforeldrene til 81 barn. Barna var på dette tidspunktet 8-12 år gamle og var adoptert fra syv øst-europeiske land. Resultatene viste at 52% av barna hadde tale- og skriftspråklige vansker, og det ble rapportert om lærevansker hos 36% av utvalget. Lignende resultater ble også funnet i en finsk studie (Raaska et al., 2012) som omfatter rapporteringer fra 395 adoptivforeldre. Barna var 9-15 år

og adoptert fra forskjellige land. Resultatene viste at lærevansker var tre ganger mer hyppig i denne gruppen sammenlignet med finske ikke-adopterte barn i samme aldersgruppe. Tirella og kollegaer (2006) påpeker i sin studie at de språkrelaterte vanskene kom tydeligere frem ettersom barna ble eldre. Dette samsvarer med funn fra en rekke andre studier (Scott, Roberts & Glennen, 2011; Scott, 2009; Dalen & Rygvold, 1999). Språkvansker hos utenlandsadopterte barn kan dermed betraktes som en skjult vanske som blir mer synlig ettersom kravene til språkmestring blir mer sammensatt.

Andre undersøkelser tegner et noe annerledes bilde av barnas leseferdigheter. Resultater fra en omfattende undersøkelse viser at 7-8 år gamle barn adoptert fra Kina ser ut til å ha 'tatt igjen' sine ikke-adopterte jevnaldrende i tidlig skolealder når det gjelder skriftspråklige ferdigheter (Scott et al., 2008). Forskerne undersøkte blant annet barnas evne til å lese og skrive innholdsord og non-ord (tøyseord). Det ble også gjort en evaluering av barnas lesehastighet og leseforståelse. Resultatene viser at barna presterte innenfor normene på de standardiserte testene, også når det gjaldt leseforståelse. Sammenhengen mellom språk og lesing er godt dokumentert (Catts & Kamhi, 2005). Disse positive resultatene kan derfor henge sammen med at barn adoptert fra Kina også har vist seg å ha gode språkferdigheter, til og med bedre enn ikke-adopterte jevnaldrende barn (Scott et al., 2008; Dalen & Rygvold, 2006; Glennen & Masters, 2002).

2.6 Lesingens språklige grunnlag

Lesing som egen ferdighet utvikles ikke bare gjennom leseaktiviteter i seg selv, men også ved at elevene lytter og taler, at de får innsikt i hvordan skriftspråket er bygd opp og hvordan talespråk og skriftspråk henger sammen (Catts & Kamhi, 2005; Lyster, 2011). Lesing er med andre ord avhengig av den språklige kunnskapen og de språklige erfaringene som en person innehar. Disse ferdigheter starter lenge før barn begynner på skolen, og førskoleårene vil derfor ha stor betydning for leseutviklingen. Tidlige språkvansker hos barn kan derfor medføre en risiko for lesevansker senere (Bishop & Snowling, 2004). Lesekompetanse er grunnleggende for å oppnå akademisk mestring, og svake leseferdigheter kan videre føre til at eleven går glipp av verdifull læring som skjer gjennom lesing.

Sammenhengen mellom språk og leseferdigheter er funnet i en rekke empiriske undersøkelsen. En omfattende gjennomgang av studier publisert mellom 1965 og 1987 har rapportert at 50-75% av førskolebarn med språkvansker også hadde lesevansker (Aram, Morris & Hall, 1993). En tilsvarende sammenheng finner man blant barn adoptert fra Øst-Europa, hvor de med lave skårer på språktester også hadde svakere leseferdigheter (Hough og Kaczmarek, 2011). Rygvold og Theie (2016) har fulgt utenlandsadopterte barns språkutvikling over flere år. De fant at adoptivbarnas svake leseforståelse i 2. klasse kunne spores tilbake til kartleggingen i førskolealder, hvor denne gruppen hadde signifikant svakere språkforståelse enn kontrollgruppen.

2.7 Leseforståelse

Leseforståelse kan defineres på noe ulik måte i ulike sammenhenger, men det å se leseforståelse som et produkt av ordavkodning og språkforståelse har vært vanlig.

$$\text{Leseforståelse} = \text{ordavkodning} \times \text{språkforståelse}$$

Denne modellen, som ble presentert av Gough og Tunmer (1986), er gjerne referert til som "the simple view of reading". Denne formelen gir en svært enkel beskrivelse av leseforståelse, men den framhever viktigheten av å ha kunnskap om skrevet tekst, både fonologisk bevissthet og talespråklige ferdigheter, for å kunne oppnå det ultimate målet ved lesing: forståelse. Ordavkodningen blir gjerne betegnet som den 'tekniske' delen av leseprosessen og omfatter evnen til å lese isolerte ord. Språkforståelse kan oppfattes som lesingens språklige faktor, dvs. forståelse av talte ord og ytringer (Hoover & Gough, 1990). Studier som tar utgangspunkt i "the simple view of reading" kan imidlertid være ulike i hvordan de teoretiske begrepene blir operasjonalisert, noe som videre kan påvirke funnene.

The simple view of reading er et rammeverk for å forstå leseforståelse generelt og særlig lesevansker. Barn kan ha vansker med leseforståelsen på grunn av ordavkodingsvansker, på grunn av dårlig språkkompetanse eller på grunn av vansker på begge områder (Hoover & Gough, 1990; Bishop & Snowling, 2004). Svak leseforståelse kan skyldes en fonologisk vanske som videre kan føre til svake avkodingsferdigheter. Noen barn har imidlertid en svak

forståelse til tross for adekvate avkodingsferdigheter. Det kan da være evnen til å forstå innholdet som ordavkodingen legger grunnlaget for, som forstyrrer lesingen (Hulme & Snowling, 2009). Å undersøke årsaken til svak leseforståelse vil dermed ha betydning for hvilke tiltak som bør settes inn.

”The simple view of reading” har fått støtte gjennom en rekke empiriske studier (Hulme et al., 2015; Catts et al., 2015). I ”The lexical quality hypothesis” (Perfetti, 2007) endres derimot det teoretiske rammeverket fra en modell bestående av to komponenter til å presentere en mer integrert forståelse av avkoding, språkforståelse og leseforståelse. Ifølge denne hypotesen vil variasjon i leksikalske representasjoner, mentale representasjoner av ord, føre til variasjon i leseforståelse. Kvaliteten på de mentale representasjonene er knyttet til ords form og mening og til hvordan kunnskap om disse forholdene er integrert. Med andre ord vil tette forbindelser mellom lydstruktur og mening gi ord en kvalitet som sikrer en god leseutvikling.

2.7.1 Ordavkoding og leseforståelse

Innenfor leseforskning, og særlig i den del av forskningen som knyttes til avvikende og forsinket leseutvikling, har ordavkodingen stått sentralt. Dette fordi det ofte er evnen til å avkode ord, mer enn forståelsen av ord og teksten de inngår i, som har hindret mange barn i å utvikle gode leseferdigheter (Gough & Tunmer, 1986; Hulme & Snowling, 2009).

Ordavkodingen blir gjerne betegnet som den ”tekniske” delen av leseprosessen, men er allikevel ikke en delprosess som er uavhengig av språk. Ordavkoding synes å være sterkt relatert til bearbeidingen av språkets fonologiske elementer (Lyster, 2011), samt å gjenkjenne, uttale og få adgang til ordenes mening (Høien & Lundberg, 2012).

Ordavkoding handler om å kunne gjenkjenne ord ved bruk av bokstav-lyd-forbindelser (grafem-fonem-forbindelser) (Brinchmann, Hjetland & Lyster, 2015). Dette forutsetter at leseren har forstått det alfabetiske prinsipp – hvordan bokstavene representerer lyder i talespråket. Ordavkoding innebærer at man bruker denne kunnskapen for å omkode enkeltbokstaver eller bokstavgrupper til språklyder og kan trekke disse sammen til en ”lydpakke” som gir tilgang til ordets uttale og mening (Høien & Lundberg, 2012). En mengde forskning har vist at barn med vansker knyttet til bokstavkunnskap og

fonembevissthet synes å ha vansker med avkoding, til tross for tilstrekkelig språkforståelse (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004).

Tester som skal måle ordavkoding stiller krav til nøyaktighet i ordavkodingen, både når det gjelder avkoding av meningsbærende ord og non-ord (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004). En undersøkelse av Griffiths og Snowling (2002) viser at mange barn synes å ha vansker særlig knyttet til lesing av non-ord. Non-ord er krevende fordi man ikke kan støtte seg til verken semantiske eller fonologiske holdepunkter i leksikon (langtidsminnet). Lesing av sammenhengende tekst synes derimot å støtte ordavkodingen (Hulme & Snowling, 2009; Catts & Kamhi, 2005). Snowling og Nation (1998) referert i Hulme & Snowling (2009) konkluderer med at konteksten eller setningen fasiliterer lesenøyaktigheten hos de fleste barn, både gode lesere og barn med dysleksi.

Når ferdigheter skal innlæres, må de også automatiseres. Det synes å være bred enighet om at et barn aldri blir en god leser om ikke ordavkodingen utvikler seg til en automatisk prosess (Stanovich, 1991; Lyster, 2011). Først når ordavkodingen er automatisk kan barnet frigjøre seg fra elementene i teksten og forholde seg til den som en språklig helhet og til meningen som teksten gir. Vedvarende lydering av både kjente og ukjente ord vil påvirke lesehastigheten, som videre får konsekvenser for forståelsen av det som leses. Dette kan igjen føre til redusert leseerfaring, noe som kan hindre utvikling av ordforråd og bakgrunnskunnskap (Catts & Kamhi, 2005).

Avkodingsferdigheter representerer en av forutsetningene for forståelse. Å avkode et ord uten å forstå dets betydning, kan imidlertid ikke kalles lesing, ettersom det som er avkodet ikke er forstått. Å ha god forståelse er heller ikke alene tilstrekkelig dersom man ikke avkoder ordene nøyaktig (Lyster, 2011). Avkoding og forståelse ser ut til å være tettere relatert til hverandre tidlig i leseutviklingen, men står mer adskilt senere når forståelsen blir mer avhengig av grunnleggende kunnskap og ordforråd (Ouellette & Beers, 2010).

2.7.2 Språkforståelse og leseforståelse

Språkforståelse har, som tidligere nevnt, blitt oppfattet som lesingens språklige faktor, dvs. forståelse av talte ord og ytringer (Hoover & Gough, 1990). Talespråket består av mange ulike dimensjoner, men det er særlig ordforråd, forståelse av ord, som synes å ha størst betydning for leseforståelsen. Ordforråd er den dimensjonen ved førskolebarns språk som i størst grad korrelerer med barns senere leseforståelse, og denne sammenhengen synes å bli tydeligere jo eldre barna blir (Dickinson & Tabors, 2001; National Reading Panel, 2000). Grammatisk og syntaktisk kompetanse anses også for å være viktige forutsetninger, men ordforståelse betraktes som helt grunnleggende for å oppfatte meningen i setninger. Ordforståelsen fungerer som ”den semantiske nøkkelen til både lytte- og leseforståelse” (Hagtvet et al., 2011, s.35).

Ordforråd kan beskrives på mange måter. Et ordforråd består av hvor mange ord man kan (breddekunnskap) og hvor godt man kan disse ordene (dybdekunnskap). En annen inndeling gjelder skillet mellom reseptivt ordforråd (hva barnet forstår av andres tale) og ekspressivt ordforråd (hvilke ord barnet selv kan bruke) (Aukrust, 2007). Et barn som peker ut et bilde av en hund viser reseptivt ordforråd (forståelse av ordet), mens et barn som kan definere hva en hund er med egne ord viser ekspressivt ordforråd. De fleste studier som har sett på sammenhenger mellom barns ordforråd og barns leseforståelse har sett på bredden av barnets ordforråd eller på reseptivt ordforråd, det vil si hvor mange ord barnet kan peke ut basert på en viss forståelse av hva ordet viser til.

Mye tyder på at samspillet mellom ordavkoding og ordforråd spiller en stadig viktigere rolle for leseforståelsen etter at barnet har knekt lesekoden og avkoder ord uten særlig anstrengelse. Blant annet viser studier at kvaliteten på selve ordavkodingen gir det viktigste bidraget til leseforståelse i den tidlige leseutviklingen, men at ordforrådet deretter spiller en gradvis viktigere rolle (Lervåg & Aukrust, 2010; Ouellette & Beers, 2010). Dette antyder at ettersom avkodingsferdigheter blir bedre utviklet vil barnas ordforråd bli mer utslagsgivende for individuelle forskjeller. Et begrenset ordforråd kan føre til store vansker med å forstå tekst. I møte med noen ukjente ord kan leseren allikevel klare å forstå meningen ved hjelp av visse holdepunkter i teksten, men hvis teksten inneholder mange ukjente ord er det derimot sannsynlig at forståelsen vil være svak (Oakhill et al., 2015). Vansker med å forstå ord kan også få konsekvenser for språkutviklingen generelt (National Reading Panel, 2000).

Både størrelsen på ordforrådet og kvaliteten i ordkunnskapen påvirker leseforståelsen (Biemiller, 2003; Perfetti, 2007). Det må imidlertid understrekes at ordforråd og leseforståelse har et gjensidig påvirkningsforhold, ved at lesing også styrker ordforrådsutviklingen (Stahl & Nagy, 2006; Catts & Kamhi, 2005). Ved å lese 25 minutter til dagen, vil barn kunne øke ordforrådet med mer enn 2000 ord i året, ifølge Stahl og Nagy (2006).

Allerede i tidlig førskolealder finner man store individuelle forskjeller i omfanget av barns ordforråd (Hart & Risley, 1995). Disse forskjellene henger sammen med at noen barn eksponeres for mange ord i sitt oppvekstmiljø og at de hører disse ordene i kontekster som gir mye fortolkningsstøtte, mens andre barn hører færre ord og at ordene blir brukt i sammenhenger som gir lite fortolkningsstøtte (Tabors, Snow & Dickinson, 2001). Dette understreker hvor viktig det er å jobbe systematisk med å utvikle elevers ordforråd fra tidlig alder og gjennom hele skoleløpet, slik at ikke forskjellene øker.

2.7.3 Andre perspektiver på leseforståelse

RAND Reading Study Group (2002) definerer leseforståelse som "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (s. 11). Som definisjonen tilsier handler leseforståelse, i bred forstand, om å trekke informasjon fra teksten, men også om å skape mening ved å trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening, noe som involverer forkunnskaper og lesestrategier. Det er da snakk om helhet og sammenhenger, mer enn forståelse knyttet til enkeltord.

"The simple view of reading" kan sies å ha en *bottom-up* tilnærming, hvor mening konstrueres ut fra de enkelte ordene. En annen måte å betrakte leseforståelse på er fra et *top-down* perspektiv, som betyr at forståelse er avhengig av mer enn bare ord. Forståelsen er også avhengig av komponenter på høyere nivåer, ikke minst gjelder dette leserens forkunnskaper (Kintsch, 1998; Duke, Pressley og Hilden, 2004). Dersom en elev skal lære noe av det han eller hun leser, på en måte som gjør at eleven kan bruke det leste i nye sammenhenger, kreves det at informasjon fra teksten smeltes sammen med det eleven vet om innholdet fra før. Bare

når dette skjer, kan det som leses føre til dyp forståelse og problemløsning i nye situasjoner (Kintsch, 1998).

Gode lesere gjør også inferenser når de leser. Inferens er å lage sammenhenger mellom det som har skjedd i teksten og det som skal skje i teksten (Oakhill et al., 2015). Dette innebærer å forstå hvorfor noe har skjedd, hvordan det påvirker det som kommer til å skje, og hva som faktisk skjer. For å klare dette må man bruke forkunnskaper om forskjellige hendelsesforløp mens man leser. Det innebærer også en forståelse av hvorfor noen gjør slik de gjør eller hva forfatterens mål med teksten er. Dette krever "theory of mind" som innebærer at man klarer å forstå hva og hvordan andre mennesker tenker, føler, tror og ønsker. Inferens og "theory of mind" er kognitive prosesser som synes å øke ved leseerfaring (Catts & Kamhi, 2011).

Gode lesere er svært aktive når de leser, og denne aktiviteten kjennetegnes av at de bruker leseforståelsesstrategier. Dette innebærer blant annet at leseren prøver å forutsi innholdet i teksten, stiller seg selv spørsmål underveis i lesingen, konstruerer bilder, oppsummerer tekstinhold, trekker slutninger og lager seg eksempler og analogier med utgangspunkt i forkunnskapene de har om emnet. Dette er hva Bråten (2007) betegner som dype leseforståelsesstrategier. Grunne strategier er hovedsakelig å memorere det som står i teksten. Det er først og fremst bruk av dype leseforståelsesstrategier som har sammenheng med bredere forståelse av det som leses (Samuelstuen & Bråten, 2007). Resultater fra en studie av Bråten, Amundsen og Samuelstuen (2006) referert i Bråten (2007) viser hvordan gode leseforståelsesstrategier også kan kompensere for manglende ordavkodingsferdighet.

2.8 Oppsummering

Resultatene fra studier om utenlandsadopterte barns språkutvikling er lite entydige. Noen studier tyder på at barna har en rask tilegnelse av sitt nye språk og at de raskt 'tar igjen' sine jevnaldrende ikke-adopterte etter kort tid i adopsjonsfamilien (Dalen & Rygvold, 2006; Glennen, 2007; Delcenserie et al., 2013). På den andre siden er det flere forskningsrapporter som konkluderer med at det er forsinkelser i barnas andre førstespråkutvikling (Gauthier & Genesee, 2011; Roberts et al., 2005; Tirella et al., 2006; Hough og Kaczmarek, 2011), og at mange får en del vansker knyttet til skriftspråket, særlig leseforståelse (Hough & Kaczmarek, 2011; Rygvold og Theie, 2016). Varierende resultater fra ulike studier kan henge sammen med metodiske forskjeller mellom studiene. Det kan også knyttes til adopsjonsalder og adopsjonsland (Roberts et al., 2005), preadopsjonelle forhold (Hough & Kaczmarek, 2011), og at barna erfarer en brå endring i språk og kultur (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010).

God leseforståelse er avgjørende for at lesing skal kunne benyttes som et redskap for læring. I følge "the simple view of reading" (Gough & Tunmer, 1986) er både avkodingsferdigheter og språkforståelse nødvendige forutsetninger for dette. Hvor mye av variasjonen i leseforståelse de to komponentene i denne modellen predikerer, varierer blant annet avhengig av alder. Hos yngre lesere, vil avkodning spille en viktigere rolle for leseforståelsen, mens for eldre barn med en mer automatisert avkodning synes språkforståelse å være en viktigere faktor (Ouellette & Beers, 2010; Lervåg & Aukrust, 2010). For å få en dyp forståelse av det som leses, kreves det også at informasjon fra teksten smeltes sammen med det eleven vet om innholdet fra før (Duke, Pressley & Hilden, 2004; Kintsch, 1998), og at eleven benytter dype leseforståelsesstrategier (Bråten, 2007b).

Røttene til gode leseferdigheter ligger i de språklige ferdighetene som barnet utvikler før skolestart. I motsetning til en- og tospråklig utvikling har utenlandsadopterte barn en såkalt avbrutt språkutvikling. Det vil dermed være interessant å undersøke hvorvidt leseforståelsen varierer mellom utenlandsadopterte og ikke-adopterte barn, og hvorvidt variasjoner i avkodning og ordforråd kan forklare forskjeller i leseforståelsen. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling utformet: *Hvordan er leseforståelsen hos utenlandsadopterte elever i 8. klasse sammenlignet med jevnaldrende norskfødte elever?*

3 Metode

Dette kapitlet gir en beskrivelse av framgangsmåten som er benyttet for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Problemstillingen er som følger: *"Hvordan er leseforståelsen til utenlandsadopterte elever i 8. klasse sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte?"*

3.1 Forskningsdesign

Studien er som tidligere nevnt en del av et større kvantitativt forskningsprosjekt. Innenfor kvantitativ forskningsmetode har man et ønske om å lære noe om en større gruppe av individer (populasjon) ved å studere en mindre gruppe av dem (utvalg). Hensikten er dermed å belyse en tendens på gruppenivå. Metoden innebærer ofte et stort utvalg fordi man har et ønske om å kunne generalisere funn til en større populasjon.

Innenfor denne metoden benyttes et ikke-eksperimentelt design, som går ut på å belyse et fenomen uten at uavhengige variabler manipuleres av forskeren. Denne typen undersøkelser kalles også deskriptive studier (Kleven, 2002b). Denne designtypen gir imidlertid dårlige muligheter for å trekke konklusjoner om kausalitet. Kausale sammenhenger må derfor gjøres med varsomhet, da det ikke er kontrollert for eventuelle uavhengige variabler som kan påvirke resultatet. Eventuelle gruppeforskjeller mellom adopterte og norskfødte ungdommer kan dermed ikke med sikkerhet knyttes til utenlandsadopsjon. Studien kan allikevel betraktes som en kausal komparativ studie, da hensikten er å sammenligne to gruppers ferdigheter (leseforståelse) på bakgrunn av en gitt variabel; utenlandsadopsjon. Med denne typen design blir antatt årsak omtalt som uavhengig variabel, og antatt effekt som avhengig variabel (Gall et al., 2007). I denne studien deles gruppene inn i adopterte og ikke-adopterte, og ut fra dette vil man anta å kunne se variasjoner på avhengig variabel.

3.2 Utvalg

Utenlandsadopterte ungdommer er målpopulasjonen som det refereres til i forskningsproblemet og som dermed er av primær interesse. Informantene i undersøkelsen kan ikke inkludere alle individene som forskningsproblemet gjelder, men utgjør kun et utvalg av disse. Det er dette utvalget som undersøkelsen tar utgangspunkt i, og det er derfor viktig at utvalget er mest mulig representativt for målpopulasjonen. Dersom utvalget er representativt for populasjonen, kan resultatene generaliseres til denne populasjonen med rimelig god sikkerhet. Utvalget er valgt ut fra visse kriterier, som gjerne beskriver populasjonen man ønsker å undersøke.

Studien er en del av et større longitudinelt forskningsprosjekt og inkluderer derfor de samme informantene som ble kartlagt da de var 4 og 7 år gamle, men med noe frafall. I utgangspunktet ble 40 utenlandsadopterte barn og 80 norske kontrollbarn rekruttert til prosjektet. Adoptivbarna ble rekruttert gjennom en av de tre norske adopsjonsbyråene, og adopsjonsalderen varierer fra 3 til 47 måneder. Informasjon om barnas bakgrunnshistorie er imidlertid begrenset utenom opprinnelsesland og adopsjonsalder. På forhånd ble det satt visse utvalgs-kriterier for begge gruppene. Adoptivbarna ble valgt ut fra følgende kriterier:

- Født i perioden 2001-2003
- Enspråklige adoptivforeldre
- Ingen rapportering om språkvansker, hørselshemming eller andre forhold som kan påvirke språktilegnelsen

De ikke-adopterte barna utgjør en kontrollgruppe i prosjektet. De ble kontaktet gjennom adoptivbarnas barnehager. Kontrollbarna ble valgt ut fra følgende kriterier:

- Kjønn og alder så nær den adopterte som mulig
- Norsk som morsmål
- Ingen rapportering om språkvansker, hørselshemming eller andre forhold som kan påvirke språktilegnelsen.

Tredje og siste kartleggingsrunde ble ferdigstilt i løpet av februar 2017 da barna gikk i 8.klasse. På dette tidspunktet var barna henholdsvis 13 og 14 år gamle. Data ble samlet inn fra totalt 85 informanter. 38 av disse er utenlandsadopterte ungdommer (27 jenter og 11 gutter) og kontrollgruppen består av 47 jevnaldrende norskfødte ungdommer (33 jenter og 14 gutter). De utenlandsadopterte ungdommene er adoptert fra 7 forskjellige land hvor majoriteten er fra Kina (57,9%). *Tabell 1* gir en oversikt over adopsjonsland og kjønn.

Tabell 1: Adopsjonsland og kjønn

| Adopsjonsland | Jente | Gutt | Antall | % |
|----------------------|--------------|-------------|---------------|-------------|
| Colombia | 2 | 4 | 6 | 15,8% |
| Etiopia | 1 | 0 | 1 | 2,6 |
| Kina | 22 | 0 | 22 | 57,9% |
| Korea | 1 | 3 | 4 | 10,5% |
| Peru | 1 | 2 | 3 | 7,9% |
| Nepal | 0 | 1 | 1 | 2,6% |
| Polen | 0 | 1 | 1 | 2,6% |
| Total | 27 | 11 | 38 | 100% |

3.3 Prosedyre

Kartleggingen fant sted på skolen til den enkelte elev, i skoletiden eller umiddelbart etter skoletid alt etter hva som var ønskelig fra foreldre og lærere. Ungdommene ble kartlagt individuelt i en sammenhengende økt med en varighet på 1-1,5 time per elev. De ble kartlagt enten av meg eller av prosjektleder, og har tidligere blitt kartlagt av andre masterstudenter. Både jeg og tidligere masterstudenter fikk grundig trening i testmaterialets prosedyrer på forhånd av kartleggingen.

I forkant av denne siste kartleggingsrunden ble det sendt ut informasjonsbrev fra prosjektleder til ungdommenes foreldre (se vedlegg 1). Foreldrene var godt kjent med prosjektet fra tidligere kartleggingsrunder. Brevet inneholder informasjon om kartleggingens omfang og ungdommenes rolle. Foreldrene ble bedt om å gi tilbakemelding på om de ønsket at barnet skulle delta (se vedlegg 2). For å avtale tidspunkt for kartleggingen ble skolen til den enkelte elev kontaktet, og tidspunkt ble avtalt i samarbeid med rektorer og lærere. Skolene stilte opp med tilgjengelige rom hvor kartleggingen kunne finne sted. Foreldrene ble

informert om kartleggingstidspunktet på forhånd, og ble bedt om å gi tilbakemelding dersom tidspunktet ikke skulle passe. Jeg har bidratt med kartlegging av 3 informanter (1 adoptert og 2 ikke-adopterte), skåret deres testresultater og vært i kontakt med en av skolene for å avtale tidspunkt for kartleggingen. Resultatet fra den ene kartleggingen resulterte i et informasjonsmøte med elevens kontaktlærer og foreldre, hvor jeg og prosjektleder deltok.

3.4 Kartlegging

Studien har en klinisk tilnærming og evaluerer barnas språkmestring ved bruk av normerte og ikke-normerte språktester. Testene i undersøkelsen er valgt for å belyse oppgavens problemstilling og ut fra tidligere kartlegging. Følgende kartleggingsverktøy er benyttet:

- *Språk 6-16* (Ottem & Frost, 2010). Deltestene *Setningsminne*, *Ordspenn* og *Begreper*
- *Neale Analysis of Reading Ability II (NARA II)* (Neale, 1999)
- *Clinical Evaluation of Language Fundamentals, 4th edition (CELF-4)* (Semel, Wiig & Secord, 2003). Deltestene *Likheter* og *Tallhukommelse*
- *Carlstens leseprøve for 8.klasse* (Carlsten, 2002)
- *WISC-III* (Wechsler, 2003). Deltesten *Ordforklaringer*
- *Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)* (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999)
- *British Picture Vocabulary Scale II (BPVS, 2nd edition)* (Dunn, Whetton & Burley, 1997)

Alle ungdommene ble testet med kartleggingsverktøyene nevnt ovenfor, men på grunn av oppgavens problemstilling er kun resultater fra noen av disse inkludert. Nedenfor gis en kort innføring i testene som resultatene baserer seg på.

3.4.1 Leseforståelse

NARA II

Dette er en leseforståelsestest bestående av syv korte tekster som eleven skal lese høyt. For hver tekst blir det stilt spørsmål om innholdet som eleven skal svare på. Svarene danner utgangspunktet for leseforståelsesskåren. Testen har en bratt progresjon, som vil si at vanskelighetsgraden øker raskt. Den er oversatt til norsk, men uten norske normer, og blir

derfor kun anvendt i forskningssammenheng her i landet. I tillegg blir også lesehastighet og lesefeil notert og skåret. Testen blir avsluttet ved feil svar på alle spørsmålene tilknyttet en historie.

3.4.2 Språkforståelse

BPVS II (*British Picture Vocabulary Scale 2nd edition*)

Denne testen tar sikte på å måle ordforståelse i form av impressivt ordforråd og er oversatt fra engelsk til norsk. Den norske utgaven av testen er normert på norske barn i alderen 4-15 år (Lyster et.al., 2010). Eleven blir vist fire bilder og skal peke på det bildet han/hun mener passer til ordet som testleder leser opp. Den norske oversettelsen av BPVS-II har blitt brukt mye i tidligere forskning hvor den har vist seg å ha god reliabilitet og validitet (Lervåg & Aukrust, 2010).

WISC III: Ordforklaringer

Hensikten med denne deltesten er å måle dybdeforståelse, eller ekspressivt ordforråd, hos barn/unge i alderen 6-16 år. Eleven blir bedt om å forklare hva ulike ord er (hund, sykkel, brev). Ordene som presenteres har en stigende vanskelighetsgrad. Riktig definisjon av et ord gis 2 poeng og definisjonen som viser vag kunnskap av ordets betydning blir gitt 1 poeng. Testen avsluttes etter fem 0-poengsvar på rad. Testen er normert for svenske barn/unge, men er oversatt til norsk.

3.4.3 Avkoding

TOWRE

Dette er en lesetest som måler elevens ordavkodingsferdighet, det vil si ferdighet til å lese teknisk. Å ha god avkodingsferdighet blir som nevnt ansett som grunnleggende for leseforståelsen (Gough & Tunmer, 1986; Hulme & Snowling, 2009). Eleven blir bedt om å lese to lister med innholdsord og to lister med non-ord (tøyseord). Testen måler hvor mange ord eleven klarer å avkode nøyaktig innenfor en tidsramme på 45 sekunder per liste. Ordene øker i vanskelighetsgrad og varierer fra enstavelsesord til flerstavelsesord. TOWRE har ikke norske normer og blir derfor kun brukt i forskning her i landet. Den er imidlertid tilpasset på norsk og har vist seg å gjøre reliable og valide målinger (Lervåg & Aukrust 2010; Brinchmann, Hjetland & Lyster, 2015).

NARA II: Nøyaktighet

Denne deltesten inngår i kartleggingsverktøyet NARA II og har til hensikt å måle nøyaktighet i ordavkodingen. Når eleven leser en tekst blir antall lesefeil notert. Det er antall lesefeil som danner nøyaktighetsskårene. Testen blir avsluttet ved 'for mange' avkodingsfeil. NARA har ingen norske normer, men brukes i forskningssammenheng for å sammenligne grupper.

3.5 Validitet og reliabilitet

I forskning vil vi aldri være helt sikre på våre slutninger og tolkninger, men vi forsøker å oppnå best mulig sikkerhet ved å være kritiske og systematiske i vår tenkning og bruk av metoder (Lund, 2002). Å vurdere ulike sider av studiens gyldighet (validitet) og pålitelighet/nøyaktighet (reliabilitet) er viktig for å oppnå større sikkerhet i gjennomførelse og resultater

3.5.1 Validitet

For å kunne belyse problemstillingen er det viktig at de relevante slutningene har en høy grad av sikkerhet eller *validitet*. Denne validiteten er en funksjon av de empiriske metodeprosedyrene som brukes i undersøkelsen og av teori og tidligere forskningsresultater. Det vil her være snakke om grad av validitet, da det ikke vil være mulig å oppnå perfekt validitet i empirisk forskning (Lund, 2002).

Cook og Campbell (1979) referert i Lund (2002) har utarbeidet et generelt validitetssystem for kausale undersøkelser. Systemet er vanlig å bruke som en metodologisk referanseramme innen kvantitativ forskning, og vil derfor være aktuell å bruke her. Systemet omfatter fire kvalitetskrav eller typer av validitet: statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. For hver validitetstype finnes det mulige feil eller trusler som gjør det vanskelig å oppnå valide slutninger. Selv om validitetssystemet er utarbeidet for kausal forskning, er deler av systemet også relevant for beskrivende undersøkelser. Denne studien inneholder deskriptive slutninger, men kan betraktes som en kausal komparativ studie i og med at

hensikten er å sammenligne resultater mellom to grupper på bakgrunn av en gitt variabel; utenlandsadopsjon.

3.5.2 Statistisk validitet

Undersøkelsen vil ha god statistisk validitet dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel eller tendensen er statistisk signifikant og rimelig sterk. Statistisk invaliditet betyr at tendensen eller sammenhengen kan skyldes samplingsfeil, som betyr at sammenhengen ikke representerer noe systematisk, eller at tendensens størrelse er liten (Lund, 2002). I et slikt tilfelle kan heller ikke indre validitet være oppfylt. Statistisk validitet vurderes som en slags nødvendig betingelse for de andre kvalitetskravene. Statistisk validitet vurderes ut fra to operasjoner. Den ene dreier seg om i hvilken grad man kan si at antatt årsak og effekt samvarierer, og den andre om hvor sterk den eventuelle korrelasjonen er. En trussel som kan påvirke den statistiske validiteten er når man feilaktig antar at årsak og effekt samvarierer, når de i realiteten ikke gjør det, en såkalt "type I-feil". En annen trussel vil være å feilaktig anta at årsak og effekt ikke samvarierer når de faktisk gjør det, ofte kalt en "type II-feil".

Signifikansen er grenseverdien som er satt for hvor stor sannsynlighet det er for at resultatet skal komme av en tilfeldighet. I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig med et signifikansnivå på $<.05$ (Gall et al., 2007). Det betyr at det er $<5\%$ sannsynlighet for at slutningen er feil.

Formålet med denne studien er å sammenligne leseforståelsen hos to grupper. For to utvalg er det vanlig å bruke en såkalt t-test. Den brukes for å vurdere om det finnes en signifikant forskjell på gruppens gjennomsnittskåre på en variabel. Ved å bruke t-test kan man utprøve en gitt nullhypotese. T-testen avgjør da om nullhypotesen skal opprettholdes eller forkastes. Dersom signifikansnivået er på $.05$ eller lavere, forkastes nullhypotesen og man kan med relativt god sikkerhet påvise at antatt årsak og effekt samvarierer. Dette signifikansnivået tilsier at det er $<5\%$ sjans for at slutningen ikke er reell.

En t-test måler imidlertid ikke styrken i den signifikante slutningen. Å estimere statistisk styrke vil være viktig, så særlig i tilfeller hvor man oppnår ikke-signifikante resultater (Lund, 2002). For å få signifikante utslag er man avhengig av et stort utvalg. Et lite utvalg kan gjøre

det vanskelig å påvise signifikante forskjeller. I denne undersøkelsen er ikke utvalget særlig stort, og derfor er det relevant å vurdere målingens effektstørrelse. Denne effektstørrelsen blir vurdert ved bruk av Cohens d . Denne vurderes som velegnet fordi den beregner effektstørrelsen uavhengig av størrelsen på utvalget.

3.5.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet forklares som ” den grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven, 2002a, s.150).

Begrepsvaliditet uttrykker da samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført ”måling”. Både definisjon av variabler, operasjonalisering og regler for måleprosedyren kan påvirke begrepsvaliditeten på ulike måter. Det kan imidlertid være vanskelig å finne målbare variabler for et teoretisk begrep fordi det ofte finnes så mange

Truslene mot begrepsvaliditet kan deles inn i to hovedgrupper: tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil (Kleven, 2002a). Tilfeldige målingsfeil er feil som oppfører seg tilfeldig, på samme måte som det man kaller flaks og uflaks. De oppfører seg ikke konsistent, men opptrer slik at det jevner seg over tid. Dagsformen til informantene er et eksempel på en tilfeldig målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil har særlig betydning for reliabilitet, og blir nærmere diskutert senere i kapittelet. Systematiske målingsfeil er feil som har en tendens til å gjenta seg og som påvirker i samme retning ved gjentatte målinger. Noe som kan medføre systematiske målingsfeil er for eksempel bruk av lite egnede kartleggingsverktøy. Kleven (2002a) framhever to ulike kilder til systematiske målingsfeil. Den ene er når begrepet omfatter aspekter som ikke operasjonaliseringen greier å ivareta, og at operasjonaliseringen dermed bare får med noe av det begrepet vi er interessert i. Den andre er når operasjonaliseringen får med noe som egentlig er irrelevant for begrepet. Ulike måter å operasjonalisere begrepet på, har ulike sterke og svake sider ved at de fanger opp ulike sider ved begrepet og får med ulike typer irrelevant variasjon.

Spørsmål om begrepsvaliditet kan knyttes til i hvilken grad de målene som brukes i undersøkelsen på leseforståelse og språklige ferdigheter virkelig er representative indikatorer på innholdet i disse begrepene, og i hvilken grad målene kan påvirkes av andre begreper som er irrelevante i sammenhengen. I denne studien er det benyttet kartleggingsverktøy som blir

mye brukt i pedagogisk forskning, noe som kan bidra til å redusere sannsynligheten for systematiske målingsfeil. For å kunne vite om en test virkelig gir en adekvat måling av et begrep, er det nødvendig med en grundig analyse av begrepet som skal operasjonaliseres. I denne studien må man derfor arbeide med spørsmålet: Hva er egentlig leseforståelse?

Leseforståelse kan sies å være et komplekst begrep som omfatter en rekke språklige elementer. Begrepet kan derfor være vanskelig å måle. I denne studien blir leseforståelse forstått på bakgrunn av modellen ”The simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986), hvor ordavkodning og språkforståelse trekkes fram som grunnleggende for å oppnå adekvat leseforståelse. Modellen gir en svært enkel beskrivelse av leseforståelse, men har fått støtte gjennom en rekke empiriske studier (Hulme et al., 2015; Catts et al., 2015). I en masteroppgave er det nødvendig å gjøre visse avgrensninger, og derfor er enkelte faktorer som kan anses som viktige for leseforståelse ikke inkludert. En slik avgrensning kan derfor bidra til å svekke begrepsvaliditeten.

Tester som har til hensikt å måle leseforståelse har vist seg å korrelere i liten grad (Keenan, Betjemann & Olson, 2008). Dette gjenspeiler kompleksiteten i begrepet og hvor vanskelig det derfor kan være å operasjonalisere det. Leseforståelse blir kartlagt med hjelp av lesetesten NARA II, som er designet for å måle leseferdigheter i form av leseforståelse, ordavkodning og lesehastighet. I denne studien vurderes leseforståelse alene på bakgrunn av antall riktige svar som informanten gir. Lesehastighet er ikke inkludert i denne vurderingen, noe som kan medføre systematiske målingsfeil og en trussel mot begrepsvaliditeten i oppgaven.

God begrepsvaliditet vil også innebære en operasjonalisering av begrepene ordavkodning og språkforståelse. Det må være en viss grad for samsvar mellom denne operasjonaliseringen og de teoretiske begrepene. For å måle ordavkodning benyttes kartleggingsverktøyet TOWRE og NARA II: Nøyaktighet. Begge testene vurderer nøyaktighet i ordavkodningen ved å beregne antall riktige ord som blir lest, og de har begge en stigende vanskelighetsgrad. Testene er ulike ved at TOWRE omfatter lesing av isolerte ord, både innholdsord og non-ord, og er dermed mer rettet mot avkodning på fonem-nivå. Resultatene fra de to deltestene som inngår i TOWRE blir i denne studien slått sammen fordi en høy korrelasjon mellom disse tyder på at de måler det samme. Deltesten ”nøyaktighet” i NARA II måler leserens ordavkodningsferdigheter i sammenhengende tekst. Å inkludere to ulike mål på ordavkodning kan være en fordel ved at man får en bredere innsikt i informantenes avkodningsferdigheter.

Språkforståelse er et komplekst begrep som kan være vanskelig å måle på en adekvat måte. Språkforståelse kan forklares som evnen til å forstå talte ord og ytringer, der ordforråd har vist seg å ha særlig betydning for leseforståelse (Hagtvet et al., 2011). I denne studien blir språkforståelse kartlagt med hjelp av BPVS og WISC III: Ordforståelse. Disse er relativt ulike i hvordan de måler ordforråd. Å inkludere begge testene gjør at man får dekket både det reseptive og ekspressive ordforrådet. Testene er anerkjent i forskning og antas å gi en god dekning for ungdommenes ordforråd. De inkluderer imidlertid ikke grammatisk og syntaktisk kompetanse, og anses derfor ikke som fullstendig dekkende for begrepet språkforståelse. Når viktige sider ved språkforståelse ikke inkluderes i kartleggingen kan dette påvirke begrepsvaliditeten.

3.5.4 Indre validitet

Indre validitet handler om hvorvidt sammenhengen kan fortolkes kausalt som påvirkning av uavhengig variabel på avhengig variabel (Lund, 2002). Med andre ord er indre validitet definert som en kausal relasjon mellom to sett av operasjonaliseringer. Undersøkelsen vil dermed ha god indre validitet dersom man kan trekke en holdbar slutning om at sammenhengen eller tendensen er kausal. I denne studien er indre validitet en særlig svakhet, da det er umulig å trekke helt sikre konklusjoner om årsaksforholdet. I ikke-eksperimentelle design prøver man å studere tingenes tilstand slik den er og kontrollerer ikke for eventuelle uavhengige variabler som kan påvirke resultatet (Kleven, 2002b). Det man da kan gjøre er å vurdere alternative tolkninger av resultatet. I denne prosessen er det sentralt å lete etter mulig skjulte variabler som kan tenkes å fungere som ”tredjevariabler”.

Faktorer som kan svekke indre validitet kan knyttes til barnas modning, dvs. endring som skyldes biologiske eller miljømessige forhold (Lund, 2002). Denne trusselen er særlig viktig i studier av barn og ungdom i vekstperioder. Dersom de to gruppene (utenlandsadopterte og ikke-adopterte) modnes ulikt i kartleggingsperioden vil gruppedifferansen bli påvirket og modning vil da representere en trussel. At utenlandsadopterte ungdommer skårer lavere/høyere enn ikke-adopterte ungdommer vil altså ikke i seg selv være noe bevis for at årsaken ligger i faktoren utenlandsadopsjon.

En annen trussel mot indre validitet knyttes til hvorvidt utvalget kan betraktes som representativt. Dette vil ha betydning både for studiens indre validitet og ytre validitet. I denne studien er det foreldrene til informantene som har meldt sin interesse for prosjektet. Årsaker til hvorfor foreldrene ønsker at sine barn skulle delta har vi ikke kunnskap om. Det kan allikevel tenkes at det kan eksistere en tendens hos gruppen som førte til at de ønsket deltakelse. En slik tendens kan for eksempel være gode språklige ferdigheter hos barna. Dette kan representere trekk ved utvalget, men er ikke nødvendigvis karakteristisk for populasjonen. Utvalget kan derfor være lite representativt. Det kan dermed være vanskelig å si om gruppenes resultater kan knyttes til utenlandsadopsjon eller om det er andre tendenser ved utvalget som påvirker resultatene. Det er imidlertid utformet visse utvalgsriterier i forskningsprosjektet, noe som kan styrke studiens indre validitet. Da barna ble rekruttert i fireårsalder ble evnetester benyttet i kartleggingen. Dermed kan man utelukke at variasjoner i resultatene kan ha sammenheng med forskjeller i IQ.

3.5.5 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvor sikkert vi kan generalisere resultatene til de relevante individene som forskningsproblemet impliserer. I denne studien vil en slik generalisering gjelde utenlandsadopterte ungdommer i Norge. For å sikre seg god ytre validitet bør utvalget være mest mulig representativt for populasjonen det skal generaliseres til (Lund, 2002). Jo skjevere utvalget er i forhold til populasjonen, desto større er risikoen for at generaliseringen er ugyldig. Trekking av et tilfeldig utvalg fra populasjonen er en måte å gardere seg mot denne trusselen på. Utvalget i denne studien er derimot basert på selvseleksjon, ved at barna er plukket ut på bakgrunn av foreldrenes interesse for prosjektet.

Utenlandsadopterte skiller seg fra hverandre på en rekke områder og det er vanskelig å betrakte de som en homogen gruppe. Dette gjør at generalisering av funn fra denne gruppen kan være vanskelig. I tillegg er fordelingen av utvalget ut fra opprinnelsesland noe ubalansert. Utvalget består i stor grad av barn adoptert fra Kina, da disse utgjør 57,9% av utvalget. De resterende i utvalget består av adopterte fra Colombia, Etiopia, Korea, Peru, Nepal og Polen. Kina var lenge det største giverlandet, men i løpet av de senere årene har det blitt adoptert flere barn fra andre land (SSB, 2017). Dette betyr at utvalget kan ha representert en reell tendens i samfunnet da barna ble rekruttert, men er ikke like representativt for

utenlandsadopterte som kommer til Norge i dag. En annen faktor som kan skape et lite representativt utvalg er at barn som er adoptert fra Kina synes å ha svært gode språklige ferdigheter sammenlignet med barn og unge som er adoptert fra andre land (Dalen & Rygvold, 2006). Det kan være vanskelig å vurdere hvorvidt dette påvirker resultatene i denne studien, da barnas ferdigheter ikke blir sammenlignet på bakgrunn av opprinnelsesland.

Utvalget er også ubalansert når det gjelder kjønn, hvor det er et større antall jenter enn gutter. Dette kan ses i sammenheng med at Kina utgjorde det største giverlandet da informantene ble rekruttert og at denne kjønnsfordelingen var representativt for populasjonen den gang. I dag er det imidlertid et større antall gutter enn jenter som blir adoptert (SSB, 2017). Det kan dermed være problematisk å generalisere funn fra denne studien da jenter har vist å ha bedre resultater enn gutter på språklige oppgaver (Aukrust, 2005).

En annen trussel mot studiens ytre validitet angår frafall i utvalget. Det er naturlig at det oppstår noe frafall av informanter når man skal følge en gruppe mennesker over flere år. Frafall av informanter må allikevel trekkes frem som en mulig trussel mot studiens ytre validitet, da dette kan føre til et mindre og mer sårbart utvalg. Det kan også bety at utvalget blir mer ensidig ved at informantene som gjenstår deler en felles tendens. Dette kan resultere i at utvalget blir mindre representativt for populasjonen. Frafall kan også være problematisk når man skal sammenligne elevenes ferdigheter på to ulike tidspunkter: 8. klasse og 2. klasse. Dette gjelder særlig hvis man inkluderer alle testskårene fra 2. klasse og ikke eliminerer resultatene fra de informantene som har falt fra. Frafallet kan dermed ha redusert statistisk styrke og gjort ytre validitet mer problematisk.

Ytre validitet omhandler imidlertid ikke bare utvalg av individer. Kunnskapen vi har fra andre undersøkelser eller kilder vil også være bestemmende for hvor sikkert man kan generalisere i en undersøkelse. Det er den samlede kunnskapen basert på informasjon i og utenfor undersøkelsen som er avgjørende for validitet av en generalisering (Lund, 2002).

3.5.6 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002a). Spørsmålet om reliabilitet er derfor et spørsmål om hvor nøyaktig eller konsistent en test måler det den måler. Dersom målingene er konsistente, vil samme person få tilnærmet samme resultat ved gjentatte målinger, forutsett at personen ikke har forandret seg i mellomtiden. Spørsmålet om *hva* det er testen måler, regnes derfor for irrelevant i reliabilitetsteori.

Det er vanskelig å tilrettelegge for like testsituasjoner for alle informanter. Reliabiliteten kan dermed variere fra situasjon til situasjon. I denne studien er kartleggingen gjennomført på skolen til den enkelte elev, da kartlegging på andre arenaer som elevenes private hjem eller ved universitetet ble ansett som både forstyrrende og upraktisk. Testing på den enkelte skole ble derfor ansett for å være den beste løsningen. På de forskjellige skolene kan det allikevel være variasjoner knyttet til kvaliteten på testrommene som var tilgjengelig. Støy, innsyn og forstyrrelser var faktorer som oppstod og som kan ha påvirket testsituasjonen for enkelte elever. Det er dermed visse forhold ved den praktiske gjennomføringen som kan ha påvirket reliabiliteten.

Ulike testledere kan medføre en annen risiko for svekket reliabilitet. I dette forskningsprosjektet har kartleggingsverktøyet blitt nøye gjennomgått av alle testledere i forkant av testing. Ulike testledere kan allikevel ha påvirket testsituasjonen for informantene, noe som videre kan ha påvirket resultatene. I tillegg til testrom og ulike testledere kan variabler som dagsform og motivasjon hos ungdommene være med å påvirke deres prestasjoner.

Bruk av formelle kartleggingsverktøy vil være mer pålitelig enn kartlegging ved uformell samtale. Et standardisert verktøy vil minske mulighetene for at den voksne som utfører kartleggingen påvirker informanten og vil dermed være mer reliabelt. Dårlig test- eller målingsreliabilitet reduserer statistisk styrke og er dermed en trussel mot statistisk validitet (Kleven, 2002a). Dårlig testreliabilitet er også en trussel mot begrepsvaliditet og medfører at testen ikke måler et begrep på en valid måte. I kartleggingsverktøyet som brukes i denne studien er det utformet klare retningslinjer for gjennomføring og hvordan svarene skal vurderes. På denne måten har datainnsamlingen foregått systematisk, uavhengig av hvilken

testleder som har gjennomført kartleggingen, noe som er med på å styrke prosessens reliabilitet.

3.6 Etiske hensyn

Forskningsetikken setter fokus på det arbeidet som blir utført av de som har et profesjonelt vitenskapelig ansvar (Befring, 2007). Etter at den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ble opprettet i 1990, har vi fått relativt detaljerte retningslinjer for forskningsetiske hensyn. Formålet med disse retningslinjene er å gi forskere kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. De skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. De skal også bidra til å forebygge vitenskapelig uredelighet (NESH, 2016). I denne redgjørelsen blir det fokusert på de etiske retningslinjene som er mest relevant for denne studien.

I empirisk forskning hvor personer deltar som informanter, er det et krav at alle skal samtykke i deltakelsen på et fritt og informert grunnlag (Befring, 2007). Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakerens frihet og selvbestemmelse. At samtykket er *fritt*, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig frihet. Et slikt press kan komme fra autoritetspersoner som forskeren har vært i kontakt med, i dette tilfellet fra foreldrene. At samtykket er *informert*, betyr at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. Ettersom deltakerne i denne undersøkelsen er under 15 år, er det innhentet formelt samtykke fra foreldrene. Informantene deltok imidlertid av egen fri vilje, og stod fritt til å avbryte deltakelsen på hvilket som helst tidspunkt.

Barn og unge som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse. Det betyr at deres behov og interesse må tas hensyn til. Det er derfor viktig at forskeren har tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold i forskningen til den aldersgruppen som skal delta (Gall et.al., 2007). Selv om samtykke i denne undersøkelsen er innhentet fra foreldrene, er det viktig å behandle barna som selvstendige individer. Når barnet fyller 12 år, skal det legges stor vekt på hva barnet selv mener. I tillegg til formelt samtykke fra foreldre, er det da nødvendig at barna selv aksepterer deltakelse. I denne undersøkelsen har informantene blitt

informert om at det er frivillig og delta, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. I denne studien var det noen elever som valgte å ikke delta, og dette ble selvsagt respektert. Man må allikevel ta høyde for at det kan oppstå en interessekonflikt mellom barn og foresatte. Barn er ofte mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne er, og de opplever gjerne at de ikke kan protestere. Når mindreårige deltar i forskning, vil også kravet om konfidensialitet være viktig. Samtidig kan det oppstå situasjoner hvor forskeren er juridisk eller etisk forpliktet til å videreformidle taushetsbelagte opplysninger, for eksempel til barnets foresatte. I dette forskningsprosjektet ble kartleggingsresultatene til den enkelte elev videreformidlet til elevens foresatte i ettertid. Tanken bak dette er at informantene skal ha en "nytte" av å delta og at undersøkelsen skal bidra til informasjon for deres beste. Det vil også anses som uetisk å ikke gi tilbakemelding, særlig om det oppdages at eleven strever og har behov for tettere oppfølging på skolen.

Utenlandsadopterte barn i Norge representerer en veldig liten del av befolkningen, og kan derfor betraktes som en sårbar gruppe. Det kan tenkes at enkeltpersoner som inngår i denne gruppen kan ønske å ikke bli forsket på fordi de frykter at det kan føre til at gruppen som helhet kan framstå i et uheldig lys. Derfor legges det særlig vekt på kravene om informasjon og samtykke. Forskeren må uansett være forsiktig med å konstruere inndelinger som gir grunnlag for urimelig generalisering, da dette kan føre til stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper (NESH, 2016). I denne studien blir ikke informantens ferdigheter vurdert på bakgrunn av opprinnelsesland. Det kan tenkes at en slik inndeling kunne ha ført til utilsiktede konsekvenser for de som adopteres fra bestemte land. Det kan være vanskelig å forutsi slike konsekvenser, men de må allikevel tas høyde for. Det vil alltid være en fare for å stigmatisere adopterte barn når man fokuserer særskilt på dem. Men uten kunnskap og informasjon kan reelle utfordringer lett avvises eller oversees.

Det finnes også etiske dilemmaer knyttet til innsamling av data ved bruk av tester (Gall et al., 2007). Det er for eksempel mange mennesker som sliter med angst for testsituasjoner. I en testsituasjon risikerer man at deltakeren blir nervøs eller redd for å prestere dårlig. Dette kan føre til stress både før og under testsituasjonen. Det er derfor viktig at testleder er varsom overfor den som gjennomgår testing og tilrettelegger for en trygg atmosfære. En testsituasjon vil også være preget av maktforholdet mellom testleder og informant (Befring, 2007). Dette kan oppleves som ubehagelig og stressende for mange. Grunnprinsippet i etikken er at makten brukes til det beste for informanten og ikke for oss selv.

Forskere og forskningsinstitusjonene skal fremme normer for god vitenskapelig praksis (NESH, 2016). Dette handler om å være redelig, dvs. at forskeren er til å stole på. Det innebærer at man er i stand til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet. Forskningsmaterialet bør også gjøres tilgjengelig for etterprøving (NESH, 2016). Dette betyr at andre forskere skal komme frem til et tilnærmet likt resultat ved bruk av de samme verktøyene.

4 Resultater

Data fra kartleggingen er statistisk bearbeidet og anvendt i analyser knyttet til områder som inngår i undersøkelsen. Analysen bygger på data fra tredje og siste kartleggingsrunde i et longitudinelt forskningsprosjekt, da informantene gikk i 8. klasse. Dette omfatter måling og sammenligning av leseforståelse, inklusivt språklige ferdigheter, på gruppenivå. Deretter presenteres en korrelasjonsanalyse som beskriver grad av samvariasjon mellom variablene.

4.1 Analyse

Problemstillingen besvares ved bruk av deskriptiv statistikk og t-tester. ”Deskriptiv statistikk omfatter prinsipp, metoder og teknikker som gir oversikt ved å få fram hovedstrukturen i et tallmateriale” (Befring, 2007, s.175). Med andre ord bruker man deskriptiv statistikk til å beskrive den informasjonen man rent faktisk har funnet i undersøkelsen – i utvalget. Dette omfatter beregning av aritmetisk gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) for de to gruppene, differansen mellom de to gjennomsnittene og korrelasjon. Gjennomsnittet (M) beskriver tyngdepunktet, eller sentraltendensen, i fordelingen. Standardavvik (SD) beskriver hvordan resultatene fordeler seg rundt gjennomsnittet, om de ligger i nærheten eller om de ligger veldig spredt.

Får man en differans på leseforståelsen mellom gruppene, er det naturlig å tolke differansen som et estimat på gruppeforskjeller. Forutsetningen for dette er imidlertid at differansen er statistisk signifikant. For å vurdere om det finnes en signifikant forskjell på gruppenes gjennomsnittskåre benyttes student t-test for uavhengig utvalg. Dette er fordi designet omfatter to uavhengige persongrupper fordelt over to betingelser. Statistisk signifikant betyr at det er lite sannsynlig at forskjellene har oppstått ved tilfeldighet. Gruppendifferansen må også være av en viss størrelse. For å vurdere styrken på sammenhengen er Cohens d benyttet. Cohens d blir gjerne brukt i forskning hvor hensikten er å sammenligne grupper med ulik antall (Cohen, 1992), og vil derfor være relevant for denne analysen. Estimering av statistisk styrke er særlig relevant i tilfeller hvor sammenhengen ikke er signifikant, dette fordi en høy Cohens d kan medføre type II-feil, som betyr at man opprettholder en falsk nullhypotese. Med Cohens d utgjør .2 en liten effektstørrelse, .5 en moderat effektstørrelse og .8 en høy effektstørrelse (Cohen, 1992).

Tallmaterialet er bearbejdet ved bruk av matematiske metoder gjennom dataprogrammet SPSS. Dataprogrammet har da utført de statistiske beregningene som resultatene tolkes ut fra. Analysen blir presentert i tabeller innenfor hvert tema.

4.1.1 Leseforståelse

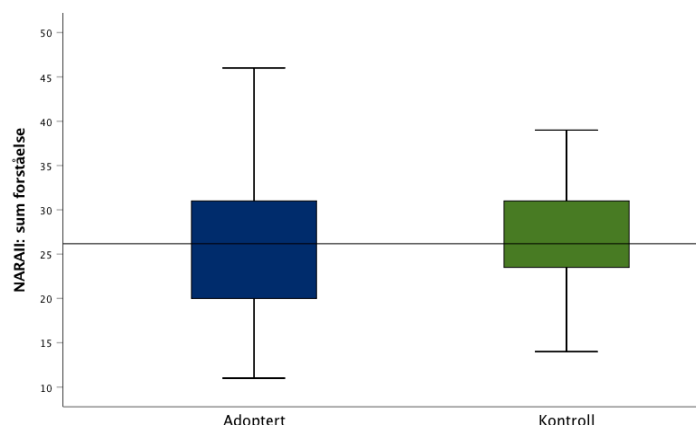
Leseforståelse er målt ved hjelp av lesetesten NARA II. Resultatene blir presentert i to deler. I første del blir grupperesultatene på leseforståelse presentert (tabell 2). Deretter presenteres resultatene på de forskjellige tekstoppavene som inngår i kartleggingsverktøyet (tabell 3). Resultatene blir analysert på bakgrunn av gruppenes gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), signifikans og Cohens *d*.

Tabell 2: NARA II Leseforståelse. Gjennomsnitt, standardavvik, signifikans og Cohens *d*.

| Leseforståelse | Utvalg | M | SD | Forskjell på gjennomsnitt | Signifikans | Cohens <i>d</i> |
|----------------|--------|-------|------|---------------------------|-------------|-----------------|
| Adopterte | 38 | 25.39 | 7.84 | -1.41 | .35 | -.21 |
| Ikke-adopterte | 47 | 26.81 | 5.90 | | | |

Tabellen indikerer at kontrollgruppen har en noe bedre leseforståelse enn de utenlandsadopterte, men forskjellen mellom gruppene er relativt liten (-1.41). Selv om gjennomsnittet for kontrollgruppen er noe høyere enn hos adoptivgruppen, utgjør det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene ($t=-.95$, $df=83$, $p=.35$). Cohens *d* viser en liten effektstørrelse ($d=-.21$), som kan tyde på at det er en liten, men reell forskjell mellom gruppene. Signifikansmålet ligger derimot godt over det som er akseptabelt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, og dermed opprettholdes nullhypotesen. Forskjellen mellom gruppene blir derimot tydelig når man ser på spredningen i resultatene. Dette illustreres i figur 1.

Figur 1: NARA II. Totalgjennomsnitt og spredning



Figuren viser at et større antall av kontrollbarna ligger mer samlet rundt det totale gjennomsnittet ($M=26.18$), markert med horisontal linje, sammenlignet med adoptivgruppen. Det er imidlertid spredningen i resultatene som utgjør den store gruppeforskjellen. Her viser de utenlandsadopterte større variasjon i leseforståelse ($SD=7.84$), sammenlignet med kontrollgruppen ($SD=5.90$). Figuren illustrerer at resultatene i adoptivgruppen strekker seg helt fra de laveste til de høyeste frekvensene i datasettet. For å få en nærmere innsikt i gruppenes leseforståelse, er resultatene også sammenlignet på deltestnivå. Disse resultatene presenteres i tabell 3.

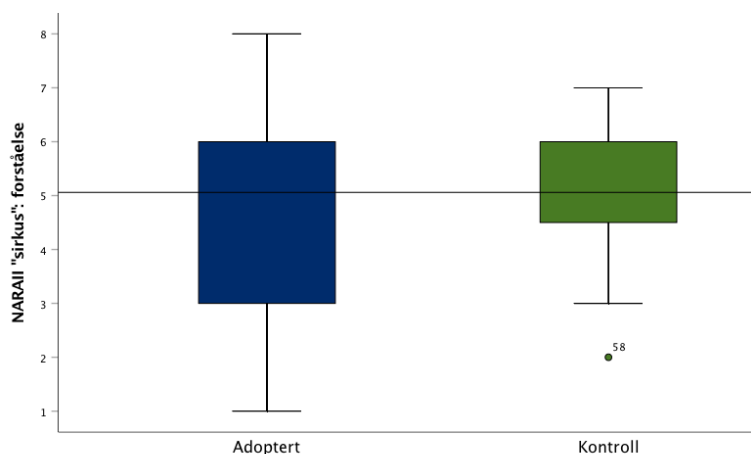
Tabell 3: NARA II Leseforståelse deltester: Gjennomsnitt, standardavvik, signifikans og Cohens d .

| NARAII: deltester | Adoptert/ Kontroll | M | SD | Forskjell på gjennomsnitt | Signifikans | Cohens d |
|-------------------|-----------------------|------|-------|---------------------------|-------------|------------|
| Katt | Adoptert | 3.61 | .68 | | | |
| | Kontroll | 3.64 | .64 | -.03 | .82 | -.045 |
| Pakken | Adoptert | 6.11 | 1.41 | | | |
| | Kontroll | 5.98 | 1.44 | .13 | .68 | .091 |
| Sirkus | Adoptert | 4.66 | 1.71 | | | |
| | Kontroll | 5.38 | 1.29 | -.725 | .03* | -.48 |
| Dragen | Adoptert | 3.61 | 2.01 | | | |
| | Kontroll | 3.51 | 1.67 | .095 | .81 | .05 |
| Ekspedisjonen | Adoptert | 1.39 | 1.65 | | | |
| | Kontroll | 1.91 | 1.44 | -.52 | .13 | -.34 |
| Everest | Adoptert | 2.68 | 1.905 | | | |
| | Kontroll | 3.09 | 1.68 | -.40 | .31 | -.23 |
| Trekkfuglene | Adoptert | 3.34 | 1.92 | | | |
| | Kontroll | 3.49 | 1.67 | -.15 | .71 | -.08 |

*Signifikant på .05 nivå.

Tabellen viser at det er minimale forskjeller i gruppenes resultater på de individuelle deltestene i NARA II. Utfra gruppenes gjennomsnitt (M) ser vi at adoptivgruppen skårer noe høyere på deltestene ”Pakken” og ”Dragen”, mens kontrollgruppen skårer høyere på de resterende deltestene. Forskjellene mellom gruppene er imidlertid små og ikke signifikante, med unntak av deltesten ”Sirkus”. Her finner vi en signifikant forskjell mellom gruppene, der kontrollgruppen viser en signifikant høyere leseforståelse sammenlignet med adoptivgruppen ($t=-2.22$, $df=67$, $p=.03$). Fordi $p < .05$ kan vi forkaste nullhypotesen om at det ikke eksisterer en forskjell på gruppenes leseforståelse. Dette støttes også av Cohens d , som viser en moderat effektstørrelse ($d=-.48$). Dette tyder på at det er en reell tendens i utvalget. Det må allikevel påpekes at dette er en gruppeforskjell vi kun finner på én av de syv deltestene. Gruppeforskjellene på denne deltesten blir nærmere illustrert i figur 2.

Figur 2: NARA II ”Sirkus”. Totalgjennomsnitt og spredning



Figur 2 illustrerer forskjellen på gruppenes leseforståelse, målt med deltesten ”Sirkus”. Vi ser at en stor del av resultatene i adoptivgruppen ligger under totalgjennomsnittet ($M=5.06$), mens resultatene i kontrollgruppen ligger mer samlet rundt gjennomsnittet. Spredningen hos adoptivgruppen er vesentlig større enn hos kontrollgruppen, og strekker seg fra de laveste til de høyeste frekvensene.

4.1.2 Språkforståelse

Språkforståelse blir i denne studien beskrevet som evnen til å forstå talte ord og ytringer, hvor særlig ordforråd synes å ha stor betydning for leseforståelsen. Det er derfor viktig at ordforråd blir inkludert i analysen. Dette omfatter både reseptiv ordforråd (målt med BPVS) og ekspressivt ordforråd (målt med WISC III: Ordforklaringer). Gruppenes resultater på disse testene blir presentert i tabell 4.

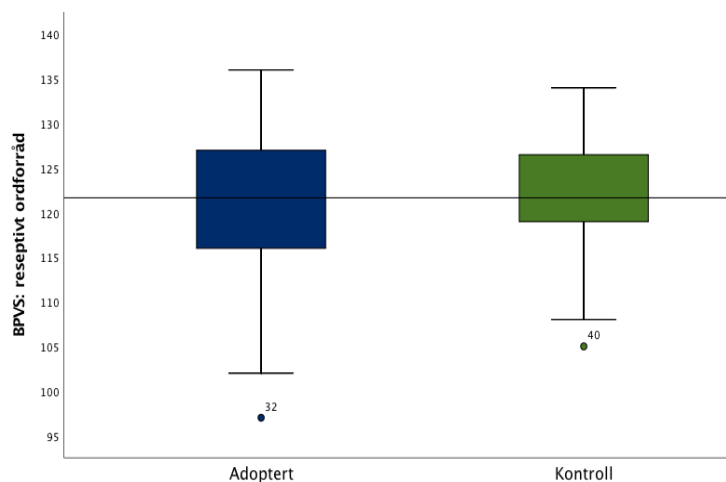
Tabell 4: Språkforståelse. Gjennomsnitt, standardavvik, signifikans og Cohens *d*

| Semantisk Kunnskap | Adoptert/ Ikke-adoptert | M | SD | Forskjell på gjennomsnitt | Signifikans | Cohens <i>d</i> |
|-----------------------|----------------------------|--------|------|------------------------------|-------------|-----------------|
| BPVS: | | | | | | |
| Reseptivt ordforråd | Adoptert | 120.89 | 8.92 | -1.41 | .41 | -.18 |
| | Ikke-adoptert | 122.30 | 6.79 | | | |
| WISC III: | | | | | | |
| Ekspressivt ordforråd | Adoptert | 34.00 | 6.84 | .66 | .60 | .11 |
| | Ikke-adoptert | 33.34 | 4.80 | | | |

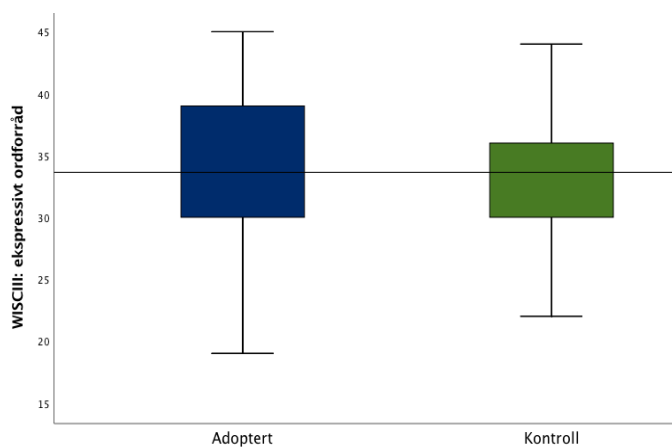
Tabellen viser at det er reseptivt ordforråd hvor gruppene skiller seg mest fra hverandre. Gjennomsnittet (M) indikerer at kontrollgruppen skårer høyere enn adoptivgruppen, men forskjellen er imidlertid ikke signifikant ($t=-.82$, $df=83$, $p=.41$). Dette understrekes også ved den lave effektstørrelsen ($d=.18$). Vi ser imidlertid at adoptivgruppen har en større spredning i sine resultater ($SD=8.92$), sammenlignet med kontrollgruppen ($SD=6.79$).

På ekspressivt ordforråd er gruppeforskjellen mindre, men også her er det en vesentlig større spredning i resultatene til adoptivgruppen ($SD=6.84$) sammenlignet med kontrollgruppen ($SD=4.80$). De adopterte synes å ha et noe bedre ekspressivt ordforråd enn kontrollgruppen, men på grunn av stor spredning får gruppen et lavt gjennomsnitt. Vi ser også at forskjellen mellom gruppene ikke er signifikant ($t=.52$, $df=83$, $p=.60$), noe som gjenspeiles i den lave effektstørrelsen ($d=.11$). Gruppenes resultater på reseptivt ordforråd (BPVS) er nærmere illustrert i figur 3, og deres ekspressive ordforråd (WISC III) er illustrert i figur 4.

Figur 3: BPVS. Totalgjennomsnitt og spredning



Figur 4: WISC III. Totalgjennomsnitt og spredning



Figurene viser at det er en vesentlig forskjell mellom gruppene når det kommer til variasjon i språkforståelsen. Adoptivgruppen viser større spredning i sine resultater sammenlignet med kontrollgruppen, både når det gjelder reseptivt og ekspressivt ordforråd.

4.1.3 Ordavkoding

Gode ordavkodningsferdigheter blir som nevnt ansett som en grunnleggende forutsetning for leseforståelse (Gough & Tunmer, 1986). I vurdering av leseforståelsen bør derfor ordavkoding være inkludert. Ordavkoding blir i denne undersøkelsen målt med testene TOWRE og NARA II: Nøyaktighet. TOWRE måler evnen til å avkode enkeltord, mens NARA II måler evnen til å avkode ord i fortløpende tekst. Gruppenes ordavkodningsferdigheter blir presentert i tabell 5.

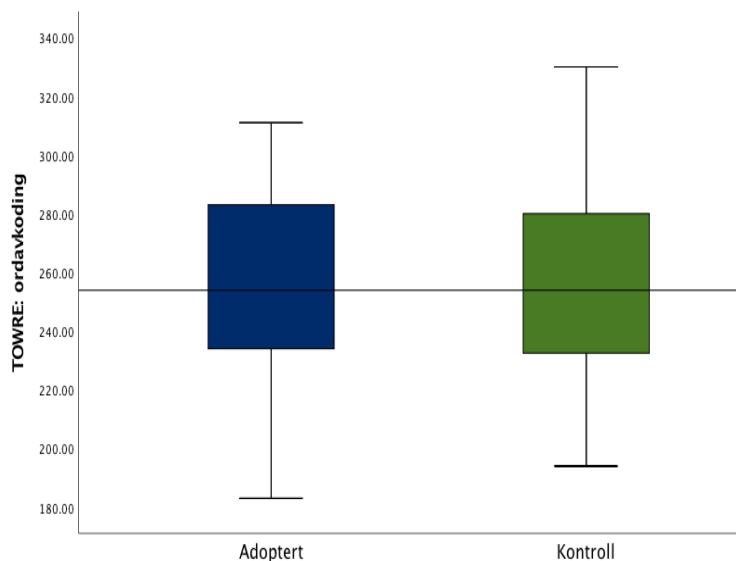
Tabell 5: Ordavkoding: Gjennomsnitt, standardavvik, signifikans og Cohens *d*.

| Avkoding | Adoptert/ Kontroll | M | SD | Forskjell på gjennomsnitt | Signifikans | Cohens <i>d</i> |
|-------------------------|-----------------------|--------|-------|------------------------------|-------------|-----------------|
| TOWRE | Adoptert | 253.92 | 39.86 | .03 | .99 | .003 |
| | Kontroll | 253.89 | 37.82 | | | |
| NARA II: Nøyaktighet | Adoptert | 104.47 | 15.25 | -4.04 | .15 | -.32 |
| | Kontroll | 108.51 | 10.14 | | | |

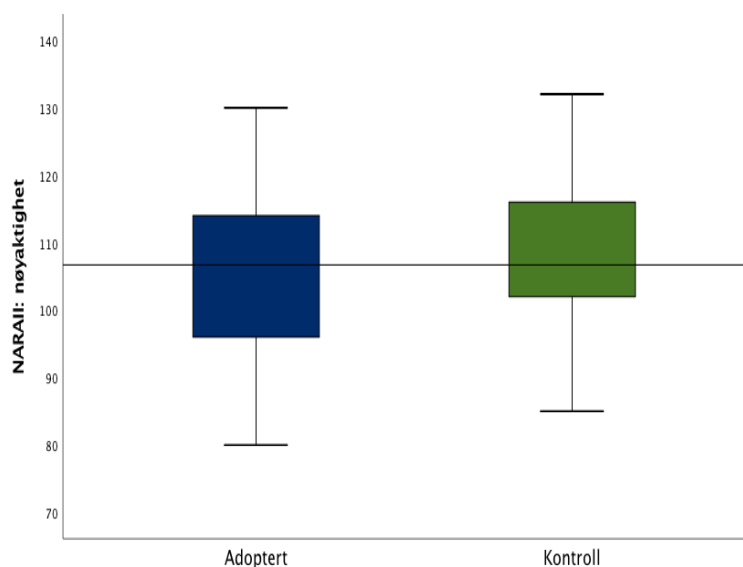
Tabellen indikerer at gruppene skårer tilnærmet like når ordavkoding blir målt med TOWRE. Avkodningsferdigheter målt med NARA II tyder derimot på at de adopterte har en noe svakere avkoding (M=104.47) sammenlignet med kontrollgruppen (M=108.51). Med andre ord synes gruppene å skåre tilnærmet likt på avkoding av enkeltord, men noe ulikt når det kommer til avkoding av ord i fortløpende tekst. Forskjellene mellom gruppene anses allikevel som relativt små og ikke signifikante, verken på ordavkoding målt med TOWRE ($t=.003$, $df=83$, $p=.99$) eller med NARA II ($t=-1.46$, $df=83$, $p=.15$). Cohens *d* tilsier at det ikke er noen vesentlig forskjell mellom gruppene på TOWRE ($d=.00$). Gruffeforskjellen synes å være større på NARA II slev om effektstørrelsen allikevel blir liten ($d=-.32$).

Standardavviket tyder på at adoptivgruppen har en større spredning i sine resultater sammenlignet med kontrollgruppen. Dette ser vi både når ordavkoding måles med TOWRE og NARA II. For å vite mer om hvordan resultatene fordeler seg i de to gruppene, blir resultatene nærmere illustrert i figur 5 og 6.

Figur 5: TOWRE. Totalgjennomsnitt og spredning



Figur 6: NARAI Nøyaktighet. Totalgjennomsnitt og spredning



Tabell 5 viser at spredningen i resultatene på TOWRE er tilnærmet lik i de to gruppene, selv om kontrollgruppen har resultater som strekker seg høyere enn hos adoptivgruppen. I tabell 6 er det en stor del av adoptivgruppen som ligger under totalgjennomsnittet ($M=106.71$), mens i kontrollgruppen er det flere som ligger over gjennomsnittet. Her er det også en vesentlig større spredning i resultatene til adoptivgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Det er på NARAI at gruppene skiller seg mest fra hverandre.

4.2 Korrelasjon mellom ulike variabler

Korrelasjon er et mål som viser sammenheng, eller samvariasjon, mellom to variabler. Korrelasjonskoeffisienten er tallet som forteller oss i hvilken grad de to variablene samvarierer. Dersom man har en høy grad av samvariasjon mellom variablene, så kan man bruke denne sammenhengen mellom dem til prediksjon. Det vil si at man kan beregne verdien av den ene variabelen på grunnlag av verdien av den andre variabelen. Pearsons r korrelasjon har en verdi mellom -1 og 1 med null som midtpunkt. Dersom koeffisienten er 1 samvarierer de to variablene fullstendig, dvs. når den ene stiger stiger også den andre. Er koeffisienten 0 er det ingen samvariasjon mellom de to, og er koeffisienten -1 er det en negativ sammenheng (den ene variabelen synker når den andre stiger).

Korrelasjonskoeffisienten viser relasjonen mellom to variabler, men gir ikke informasjon om korrelasjonens retning. Dette fordi i ikke-eksperimentelt design har man ikke kontrollert for eventuelle utilsiktede variabler som kan påvirke korrelasjonen. (Kleven, 2002b). Tolkning bør derfor ta utgangspunkt i teori. Analysen presenterer korrelasjoner mellom leseforståelse, språkforståelse og ordavkodning. Korrelasjonene i de to gruppene blir presentert hver for seg, men tolkes sammen.

4.2.1 Korrelasjon mellom ordavkodning, språkforståelse og leseforståelse

”The simple view of reading”, og studier som tar utgangspunkt i denne, vektlegger viktigheten av ordavkodning og språkforståelse for å oppnå adekvat leseforståelse (Gough & Tunmer 1986). På bakgrunn av dette vil det være relevant å se på hvordan disse ferdighetene korrelerer med leseforståelse for hver av gruppene. Korrelasjoner i adopsjonsgruppen blir presentert i tabell 6, og korrelasjonene til kontrollgruppen blir presentert i tabell 7.

Tabell 6: Korrelasjoner for gruppen utenlandsadopterte.

| Korrelasjoner: Utenlandsadopterte | WISC III: Ekspressivt ordforråd | BPVS: Reseptivt ordforråd | TOWRE: Avkoding | NARA II: Nøyaktighet |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------------|
| NARA II: Leseforståelse | .68** | .51** | -.006 | .097 |

**Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå

Tabell 7: Korrelasjoner for kontrollgruppen.

| Korrelasjoner: Kontrollgruppe | WISC III: Ekspressivt ordforråd | BPVS: Reseptivt ordforråd | TOWRE: Avkoding | NARA II: Nøyaktighet |
|----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------------|
| NARA II: Leseforståelse | .36* | .19 | .05 | -.007 |

* Korrelasjonen er signifikant på .05 nivå

Ut fra tabellene ser vi at den eneste variabelen som korrelerer signifikant med leseforståelse for begge grupper er ekspressivt ordforråd (WISC III). Hos gruppen utenlandsadopterte forklarer ekspressivt ordforråd variansen i leseforståelse med 46% ($r^2 = 0,46$).

Signifikansnivå på $<.01$ tilsier at det er liten sannsynlighet for type-1 feil, å avvise en sann nullhypotese. I kontrollgruppen er korrelasjonen mellom leseforståelse og ekspressivt ordforråd noe svakere ($r=.36$) enn hos adoptivgruppen ($r=.68$). Korrelasjonen mellom ekspressivt ordforråd og leseforståelse forklarer en varians på 13% i variablene hos kontrollgruppen ($r^2 = 0,13$). Denne korrelasjonen har en lavere signifikansverdi ($p=.05$) enn hos gruppen utenlandsadopterte.

Vi ser en markant forskjell mellom gruppene på sammenhengen mellom leseforståelse og reseptivt ordforråd (BPVS). Det viser seg å være en signifikant korrelasjon hos de utenlandsadopterte ($r = .51$) og ingen korrelasjon hos kontrollgruppa ($r=.19$). Dette betyr at

korrelasjonen mellom leseforståelse og reseptivt ordforråd forklarer 26% ($r^2 = 0,26$) av variasjonen i variablene i adoptivgruppen. Dette er en signifikant korrelasjon på $<.01$ nivå.

Det er ingen signifikant korrelasjon mellom ordavkoding og leseforståelse i noen av gruppene. I kontrollgruppen er det en noe høyere korrelasjon mellom leseforståelse og ordavkoding målt med TOWRE ($r=.05$). Med NARA II ser vi en motsatt tendens, hvor korrelasjonen mellom ordavkoding og leseforståelse er noe høyere hos de utenlandsadopterte. Ingen av disse korrelasjonskoeffisientene utgjør en signifikant sammenheng.

4.3 Oppsummering av hovedfunn

Analysen indikerer at det ikke er en signifikant forskjell på leseforståelsen mellom adoptivgruppen og kontrollgruppen. Kun på en av de syv deltestene som inngår i NARA II finner vi en signifikant forskjell, hvor adoptivgruppen skårer vesentlig lavere enn kontrollgruppen. Når det gjelder språkforståelse ser det ut til at det er reseptivt ordforråd som utgjør den største gruppeforskjellen, hvor adoptivgruppa synes å skåre lavere enn kontrollgruppa, men denne forskjellen er ikke signifikant. Gruppene synes å skåre tilnærmet likt på avkoding av enkeltord (TOWRE), men noe ulikt når det kommer til avkoding av ord i fortløpende tekst (NARA II: Nøyaktighet). Forskjellene mellom gruppene er imidlertid relativt små og ikke-signifikante. Forskjellen mellom gruppene blir tydelig når man ser på spredningen i resultater, da det er en vesentlig større spredning i resultatene til adoptivgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Dette finner man igjen på samtlige tester som inngår i undersøkelsen.

Det ble ikke funnet en signifikant korrelasjon mellom ordavkoding og leseforståelse i noen av gruppene. Tabellene viser derimot en signifikant korrelasjon mellom ekspressivt ordforråd (WISC III) og leseforståelse, både i adoptivgruppen og kontrollgruppen. Denne korrelasjonen ser imidlertid ut til å være høyere for adopsjonsgruppen. Det er også en betydelig forskjell mellom gruppene på sammenhengen mellom leseforståelse og reseptivt ordforråd (BPVS). Her finner vi en signifikant korrelasjon hos adopsjonsgruppen og en ikke-signifikant korrelasjon hos kontrollgruppen.

5 Diskusjon

I denne studien er likheter og forskjeller i leseforståelsen mellom utenlandsadopterte og jevnaldrende norskfødte elever i 8. klasse undersøkt, samt hvordan ordavkoding og ordforråd korrelerer med leseforståelse for de to gruppene. I dette kapitlet blir resultatene diskutert i lys av teori og empiri. Drøftingen blir presentert under oppgavens problemstilling.

5.1 Hvordan er leseforståelsen til utenlandsadopterte elever i 8. klasse sammenlignet med jevnaldrende norskfødte elever?

Leseforståelse

De deskriptive dataene fra NARA-II indikerer at de utenlandsadopterte har en noe svakere leseforståelse enn kontrollgruppen, selv om forskjellen er relativt liten og ikke signifikant. På en av deltestene, "Sirkus", er det imidlertid en signifikant forskjell mellom gruppene, hvor adoptivgruppen har en vesentlig svakere leseforståelse enn kontrollgruppen. Det kan være problematisk å trekke en konklusjon om gruppens leseforståelse på bakgrunn av en enkelt deltest. Dette fordi de andre deltestene som inngår i kartleggingsverktøyet ikke viser samme tendens, og at NARA ikke er ment for å deles opp på denne måten (Spooner et al., 2004). Det er allikevel interessant at gruppene skiller seg fra hverandre i så stor grad på denne ene deltesten. Det er ikke noe som tilsier at teksten er spesielt utfordrende, da den ikke stiller høyere krav til inferens sammenlignet med de første deltestene. I tillegg er setningene relativt korte sammenlignet med tekstene som kommer etter. NARA har en bratt stigning i vanskelighetsgrad og de tre siste tekstene ("Ekspedisjonen", "Everest", "Trekkfuglene") anses som de mest krevende. Det er allikevel små forskjeller mellom gruppene på disse. En mulig forklaring er at "Sirkus" kan oppleves som en brå overgang fra "lett" til "vanskelig", da den inneholder mer informasjon sammenlignet med de to første deltestene.

Det finnes en tett sammenhengen mellom språkferdigheter i førskolealder og senere leseferdighet (Catts & Kamhi, 2005). At adoptivgruppen skårer lavere enn kontrollgruppen kan derfor ha en sammenheng med resultatene fra den første kartleggingen ved fireårsalder,

da de adoptivbarna hadde en signifikant svakere språkforståelse enn kontrollgruppen (Rygvold, 2009). Forskjellene mellom grupperesultatene i 2. klasse og 8. klasse (se tabell 8 og 9) indikerer imidlertid at de adopterte i stor grad har tatt igjen jevnaldrende ikke-adopterte i takt med tilstrekkelig eksponering av sitt nye språk. I 2. klasse var det en signifikant forskjell på gruppenes leseforståelse, hvor 13,5% av adoptivbarna og 9,9% av kontrollbarna skåret minst 1 sd under gruppenes gjennomsnitt (Rygvold, 2012). Ved kartlegging i 8. klasse er leseforståelsen jevnere mellom gruppene og forskjellen betydelig mindre. Denne utviklingen kan være et resultat av en forsinket språkutvikling hos denne gruppen. Flere studier tekker frem språklige forsinkelser som en mulig konsekvens av utenlandsadopsjon (Gauthier & Genesee, 2011; Roberts et al., 2005; Tirella et al., 2006; Hough og Kaczmarek, 2011), og at slike forsinkelser kan følge barna godt inn i skolealder. Det kan derfor tenkes at dette også er gjeldende for utvalget i denne studien og at dette kan ha bidratt til en svak leseforståelse i 2. klasse. Flere studier tyder imidlertid på at språkforsinkelsene reduseres i takt med økt eksponering (De Geer, 1992; Scott et al., 2008; Roberts et al., 2005), noe som kan forklare gruppens positive utvikling.

Forskjellen i gruppenes leseforståelse i 8. klasse blir tydelig når man ser på spredningen i resultatene (se figur 1). Adoptivgruppen viser en betydelig større spredning i sin leseforståelse sammenlignet med kontrollgruppen. Det er med andre ord stor variasjon i leseforståelse hos de utenlandsadopterte elevene. Det kan tenkes at den store variasjonen i utenlandsadoptertes språkferdigheter kan knyttes til at barna erfarer en brå endring i språk og kultur (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). Mange barn kan også ha levd under ugunstige forhold før adopsjonen, noe som kan bidra til at gruppen utenlandsadopterte barn er i risikozonen for en forsinket språkutvikling (Croft et al., 2007; Loman et al., 2009). Kvaliteten og varigheten på institusjonsopphold kan imidlertid variere. Stor spredning i resultater kan og henge sammen med utviklingsmessige forskjeller mellom barn som har vært på en institusjon helt frem til adopsjonen, sammenlignet med barn som har hatt sine første levemåneder og år i fosterhjem. Fosterhjem blir generelt ansett som mer gunstig for barns utvikling sammenlignet med institusjonsopphold (Nelson et al., 2007). Det må imidlertid understrekes at konsekvensene av preadopsjonelle forhold i denne studien er uvisse, da vi ikke har tilstrekkelig kunnskap på dette området.

Ungdommene i denne studien er også ulike når det kommer til opprinnelsesland, noe som kan henge sammen med spredning i resultater. Dalen og Rygvold (1999) har sammenlignet

språklige ferdigheter hos barn adoptert fra Korea og Colombia. Resultatene tyder på at barn fra Korea hadde bedre språklige ferdigheter sammenlignet med de som var adoptert fra Colombia. Også barn som er adoptert fra Kina synes å oppnå adekvate språkferdigheter på linje med ikke-adopterte jevnaldrende barn (Scott et al., 2008; Dalen & Rygvold, 2006; Glennen & Masters, 2002). Barn adoptert fra Kina ser ut til å ha 'tatt igjen' sin jevnaldrende ikke-adopterte i tidlig skolealder også når det gjelder skriftspråklige ferdigheter, blant annet leseforståelse (Scott et al, 2008). I denne studien er resultatene ikke sammenlignet på bakgrunn av opprinnelsesland, da utvalget varierer stort med hensyn til hvilke land barna er adoptert fra. Ungdommene som er adoptert fra Kina og Korea utgjør imidlertid totalt 68,4% av utvalget i denne studien, noe man må ta høyde for.

Ordavkoding

Det viser seg å være små forskjeller i avkodingsferdighetene mellom gruppene. Gruppene ser ut til å skåre tilnærmet likt når det kommer til avkoding av enkeltord (TOWRE). Gruppene skårer imidlertid mer ulikt når det kommer til avkoding av ord i fortløpende tekst (NARA II Nøyaktighet). Her skårer adoptivgruppen noe dårligere enn kontrollgruppen og viser også stor spredning i resultater. Cohens d bekrefter inntrykket fra de deskriptive dataene: Det er større forskjeller mellom utvalgene på NARA II ($d=-0.32$) enn på TOWRE ($d=0.003$). Det betyr at når de adopterte elevene skal lese en tekst, er lesingen deres mindre nøyaktig enn kontrollgruppens. Dette er noe overraskende fordi sammenhengende tekst synes å støtte avkodingen (Hulme & Snowling, 2009; Catts & Kamhi, 2005). I NARAII kan man bruke ord i kontekst som støtte for å forstå, mens TOWRE er et renere avkodingsmål. Resultatet kan derfor tyde på at kontrollgruppen kan ha bedre forutsetninger for å utnytte kontekst i sin leseforståelse. Forskjellen mellom gruppene var imidlertid ikke signifikante og må derfor tolkes med varsomhet. Det kan tenkes at et enda større utvalg kunne ført til signifikante forskjeller mellom gruppene på denne variabelen.

En intervensjonsstudie konkluderer med at konteksten eller setningen støtter lesenøyaktigheten hos de fleste barn, men i mindre grad hos barn som strever med leseforståelsen (Snowling & Nation, 1998, ref. i Hulme & Snowling, 2009). Denne konklusjonen kan bidra til å belyse funnet i denne studien som viser at adoptivgruppen har en noe svakere leseforståelse og lesenøyaktighet enn kontrollgruppen. Det må også påpekes at tekstene i NARA har en bratt innholdsmessig progresjon med mange lavfrekvente, uvanlige ord, og at dette kan bidra til at det er vanskelig å utnytte setningskonteksten.

Resultatene på TOWRE tyder på at adoptivgruppen har etablert gode fonologiske ferdigheter. Samme tendens så man også ved kartleggingen i 2. klasse, da adoptivgruppen viste seg å ha bedre avkodingsferdigheter enn kontrollbarna (Rygvoid, 2012). Dette sammenfaller med funn som viser at utelandsadopterte barn utvikler fonologiske ferdigheter på linje med jevnaldrende ikke-adopterte kort tid etter adopsjonstidspunktet (Pollock & Price, 2005).

Språkforståelse

De utenlandsadopterte elevene har blitt mindre eksponert for norsk enn kontrollgruppen. På tross av dette skiller gruppene seg lite fra hverandre i språkforståelse, målt med WISC III (ekspressivt ordforråd) og BPVS (reseptivt ordforråd). Dette bekreftes av de lave effektstørrelsene som begge er under $d=2$. Resultatene fra kartleggingen i 8. klasse viser samme tendens som resultatene fra første og andre kartleggingsrunde (se Rygvoid, 2012). Det er ingen signifikant forskjell mellom gruppenes ordforråd på noen av kartleggingstidspunktene, hverken i reseptivt ordforråd eller ekspressivt ordforråd. Dette kan tyde på at de utenlandsadopterte barna har en utvikling av ordforrådet som tilsvarer kontrollbarnas. Dette samsvarer med funn som viser at tilegnelsen av det nye morsmålet hos utenlandsadopterte barn ser ut til å følge samme utviklingsmønster som man finner i vanlig språkutvikling (Glennen & Masters, 2002; Gauthier & Genesee, 2011), og at utenlandsadopterte barn ser ut til å vise kontinuerlig fremgang i ordforråd over tid (Delcenserie & Genesee, 2014). Det må også påpekes at adoptivforeldrene i denne studien er enspråklige norske, noe som bidrar til en omfattende eksponering for norsk.

Selv om adoptivgruppen skårer innenfor aldersnormen, har de noe svakere skårer enn kontrollbarna på BPVS, som måler reseptivt ordforråd. Det er med andre ord en større forskjell mellom gruppene på breddekunnskap enn på dybdekunnskap. Det er vanskelig å si hvorfor det er slik. Årsaken kan ligge i de ulike testene, da BPVS i seg selv inneholder mer komplekse ord sammenlignet med WISC. Dalen og Rygvoid (2012) påpeker at "hull" i ordforrådet til adopterte barn kan ha sammenheng med at språktilegnelsen har vært så rask at barnet ikke har fått utforsket ord og begreper godt nok. Ordforståelsen hos de adopterte ser imidlertid ikke ut til å være overflattisk og uten dybdekunnskap. Dette ser man ut fra resultatene på WISC, som viser at adoptivgruppen har et noe høyere gjennomsnitt enn kontrollgruppen. Gruppeforskjellene er imidlertid ikke signifikante, hverken på BPVS eller WISC, og resultatet må derfor tolkes varsomt.

Adoptivgruppen har imidlertid en større spredning i språkforståelsen sammenlignet med kontrollgruppen, både når det gjelder ekspressivt ordforråd og reseptivt ordforråd. En mulig forklaring kan være at de utenlandsadopterte ble eksponert for norsk i nokså ulik alder. Adopsjonsalderen i denne studien varierer stort – fra 3 til 47 måneder. De første leveårene synes å ha stor betydning for språkforståelsen, og dermed kan det tenkes at variasjon i språkforståelsen kan knyttes til ungdommenes adopsjonsalder. Det kan imidlertid være vanskelig å konkludere med en slik sammenheng, da forskningen på dette området viser ulike resultater. Noen studier tyder på at alder alene ikke har en avgjørende betydning for språklig utvikling og mestring (Verhulst et al., 1990; Dalen & Rygvold, 1999), mens andre studier konkluderer med at adopsjonsalder er en risikofaktor (Glennen & Masters, 2002; Roberts et al., 2005; Scott et al., 2011). Scott og kollegaer (2011) har analysert resultater fra 22 studier og fant at adoptivbarna presterte dårligere når adopsjonsalderen oversteg 12 måneder. Rygvold og Dalen (1999) fant imidlertid ingen sammenheng mellom adopsjonsalder og språkmestring. I denne studien blir ikke språkferdigheter vurdert på grunnlag av adopsjonsalder, men man kan ikke utelukke at dette kan ha medvirket til variasjonen i adoptivgruppens resultater.

Korrelasjoner

Korrelasjonsanalysen er viktig fordi den kan gi informasjon om hvorfor gruppen utenlandsadopterte viser noe svakere leseforståelse enn kontrollgruppen. Den kan også bidra med en forklaring på de store spredningene i resultatene. Korrelasjonskoeffisienten kan imidlertid ikke fortelle noe om årsaken til samvariasjonen – altså hva som påvirker hva. Vi har dermed et retningsproblem i forhold til spørsmålet om kausalitet. Vurdering av hvordan avkoding og språkforståelse påvirker leseforståelsen må derfor vurderes på bakgrunn av teori og empiri.

Som nevnt tidligere indikerer resultatet på NARA Nøyaktighet at kontrollgruppen har en mer nøyaktig ordavkoding og derfor kan ha bedre forutsetninger for å utnytte kontekst i sin leseforståelse. Dette kommer imidlertid ikke frem av korrelasjonsanalysen, hvor sammenhengen mellom ordavkoding og leseforståelse er meget svak i begge grupper. Det er generelt ingen signifikante korrelasjoner mellom avkodingsmålene (TOWRE og NARA nøyaktighet) og leseforståelse ($r = .006 - r = .097$) i noen av gruppene. En mulig årsak er at ungdommene i begge gruppene i stor grad har utviklet automatiserte avkodingsferdigheter,

og at avkodningsferdigheter dermed forklarer leseforståelsen i liten grad. Dette støtter antakelsen om at avkodning og forståelse er tettere relatert til hverandre tidlig i leseutviklingen, men står mer adskilt senere når forståelsen bli mer avhengig av grunnleggende kunnskap og ordforråd (Ouellette & Beers, 2010).

På sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse ser vi en betydelig større variasjon mellom utvalgene. Ekspressivt ordforråd er den eneste variabelen som korrelerer signifikant med leseforståelse for begge grupper. Med andre ord ser de elevenes leseforståelse på dette klassetrinnet ut til i stor grad å være avhengig av ordforråd, noe som er i tråd med annen forskning som viser at ordforråd spiller en viktig rolle for leseforståelsen hos eldre lesere (Snow et al., 2005; Ouellette & Beers, 2010; Lervåg & Aukrust, 2010). Denne korrelasjonen er imidlertid høyere i adoptivgruppen ($r = .68^{**}$) enn i kontrollgruppen ($r = .36^{*}$), som indikerer at ekspressivt ordforråd i større grad forklarer variansen i leseforståelse hos adoptivgruppen enn hos kontrollgruppen. Det er også en forskjell mellom gruppene på sammenhengen mellom reseptivt ordforråd og leseforståelse, hvor korrelasjonen er signifikant i adoptivgruppen ($r = .51^{**}$) og ikke-signifikant i kontrollgruppen ($r = .19$). Forskjellen mellom gruppene kan indikere at de utenlandsadopterte elevene støtter seg til flere språklige ferdigheter enn de jevnaldrende ikke-adopterte elevene. Dette kan henge sammen med at disse elevene har en språkutvikling som skiller seg fra en normal språkutvikling ved at de har tilegnet seg et nytt språk etter adopsjon og gradvis har 'mistet' sitt første morsmål (de Geer, 1992; Gindis, 2005).

Korrelasjonene bidrar imidlertid ikke med informasjon om forholdets retning. Det kan tenkes at det er leseforståelse som påvirker det ordforrådet, og kanskje i større grad hos adoptivgruppen enn hos kontrollgruppen. Det kan være vanskelig å vurdere retningen på en slik korrelasjon fordi leseforståelse og ordforråd kan ha et gjensidig påvirkningsforhold (Stahl & Nagy, 2006; Catts & Kamhi, 2005). Det må også påpekes at en signifikant korrelasjon innebærer at det med stor sannsynlighet er en korrelasjon i populasjonen som er forskjellig fra 0, men ikke at den nødvendigvis er så stor som den vi fant i utvalget.

6 Oppsummering og avslutning

6.1 Hovedfunn

Resultatene fra undersøkelsen viser at det er en liten til moderat forskjell mellom gruppene på ordavkodning målt med NARA II ($d=0.32$). Resultatene på ordforrådstestene gir et annet inntrykk hvor resultatene er jevnere på tvers av gruppene. Dette gjenspeiles også i effektstørrelsene som alle er under 0.2. På resultatene fra leseforståelsestesten ser man et mønster som ligner det fra ordavkodning med NARAII nøyaktighet, hvor de utenlandsadopterte skårer noe lavere enn kontrollgruppen ($d=0.21$). Det kan derfor tenkes at disse to variablene henger tett sammen. En lite nøyaktig ordavkodning i fortløpende tekst ser ut til å påvirke forståelsen av det som leses.

Forskjellene mellom gruppene er mindre i 8. klasse sammenlignet med tidligere kartleggingsrunder, men de utenlandsadopterte elevene skårer fortsatt lavere enn kontrollgruppen på leseforståelse. Dette kan tyde på at gruppeforskjellene fra tidligere tidspunkt fortsatt henger igjen når elevene går i 8 klasse. Selv om forskjellene mellom gruppene ikke er signifikant, bør man allikevel være oppmerksom på at de kan ha en risiko for vansker med språk og lesing.

Som det fremgår av tabellene er det en stor spredning i adoptivgruppens resultater både på leseforståelse, ordforråd og ordavkodning målt med NARAII. Dette er i tråd med det man vet om ordforrådsutviklingen i internasjonal sammenheng; det er svært store individuelle forskjeller (Hart & Risley, 1995). De individuelle forskjellene ser imidlertid ut til å være større hos de utenlandsadopterte ungdommene sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte. Spredningen i adoptivgruppens resultater sammenfaller med resultater fra en rekke andre undersøkelser (Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Scott, 2009; Dalen & Rygvold, 1999). Dette styrker antakelsen om at dette er en tendens man finner i denne gruppen.

I korrelasjonsanalysen er det ordforrådet som synes å forklare største del av variasjonene mellom gruppene. Ordforrådet er imidlertid lite utslagsgivende for individuelle forskjeller når man ser på testresultatene fra WISC III og BPVS. Korrelasjonene mellom de ulike variablene

viser dermed et annet mønster enn det man finner i testresultatene. Ekspressivt ordforråd korrelerer signifikant med leseforståelse for begge grupper, noe som bekrefter påstanden om at ordforråd spiller en viktig rolle for leseforståelsen, særlig hos eldre lesere (Snow et al., 2005; Ouellette & Beers, 2010; Lervåg & Aukrust, 2010). Når det gjelder sammenhengen mellom reseptivt ordforråd og leseforståelse er korrelasjonen signifikant i adoptivgruppen og ikke-signifikant i kontrollgruppen. Det kan være vanskelig å finne en forklaring på dette. En mulig forklaring er at de utenlandsadopterte elevene støtter seg til flere språklige ferdigheter sammenlignet med de ikke-adopterte elevene og at dette kan ha sammenheng med en sen språkutvikling.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Ved bruk av et ikke-eksperimentelt design kan man med relativt god sikkerhet konstatere om det eksisterer forskjeller mellom gruppene, men årsaksforhold er det vanskelig å si noe om. Andre begrensninger i denne studien er at gruppene har skjev kjønnsfordeling, og man kan ikke utelukke at det kan være ulikt tempo i gutters og jenters språkutvikling. Videre bør tolkningen av resultatene ta hensyn til at utvalgene har ulik størrelse. Det er spesielt få informanter i gruppen med utenlandsadopterte elever. At det er relativt få elever også i kontrollgruppen, gir mindre statistisk styrke, og øker risikoen for at reelle sammenhenger mellom variablene ikke kommer frem i analysene. Når det gjelder de utenlandsadopterte elevene er det viktig å være bevisst på at dette er en heterogen gruppe med hensyn til språkferdigheter, som gjør at man ikke uten videre kan generalisere resultatene til andre utenlandsadopterte elever. Vi vet for eksempel lite om elevenes tidligere erfaringer. Mange utenlandsadopterte elever kan ha opplevelser og erfaringer før adopsjonen som kan påvirke utviklingen (Hough & Kaczmarek, 2011; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Tirella et al., 2006).

Leseforståelse er elementært for å oppnå skolefaglig fremgang, og svak mestring kan skape en negativ spiral som betyr at eleven går glipp av verdifull læring som skjer gjennom lesing. Det er viktig av praktiske grunner at foreldre, lærere og andre omsorgspersoner forstår barns typiske språkutvikling, samt preadopsjonelle og postadopsjonelle forhold som kan påvirke utviklingen. De store individuelle forskjellene man finner i de utenlandsadopterte elevenes leseforståelse vil i praksis innebære at de både er blant de sterkeste og svakeste i

klasserommet. Stor variasjonen i leseferdigheter vil derfor kreve en omfattende tilnærming som passer for varierte elevgrupper, og stimulerer både avkodningsferdigheter og språkforståelse.

Litteraturliste

- Aram, D. M., Morris, R., & Hall, N. E. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 580-591.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Hentet 9. mars 2017, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Adopsjon - til barnets beste. En utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. NOU 2009:21. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading psychology*, 24(3-4), 323-335.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- Bos, K. J., Fox, N., Zeanah, C. H., & Nelson, C. I. (2009). Effects of early psychosocial deprivation on the development of memory and executive function. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 3(16), 1-7.
- Botvar, P. K. (1999). *Norsk i sinn, utenlandsk i skinn. Unge adoptertes levekår og livsforhold*. Oslo: Diakonhjemmet Høgskolesenter.
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N., & Lyster, S. A. (2015). Lexical quality matters: Effects of word knowledge instruction on the language and literacy skills of third- and fourth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 165-180.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bufdir. (2015, 3. mars). *Adoptere fra utlandet gjennom en organisasjon*. Hentet 11. januar 2017, fra Bufdir https://www.bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/
- Carlsten, C. T. (2002). *Leseproeve 8. Klasse bokmål*. Oslo: Damm & Sønn AS.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *The Connection Between Language and Reading Disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing, 28*(9), 1407-1425.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science, 98*-101.
- Croft, C., Beckett, C., Rutter, M., Castle, J., Covert, E., & Groothues, C. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally- deprived and non-deprived adoptees: Language as a protective factor and a vulnerable outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(1), 31-44.
- De Geer, B. (1992). *Internationally Adopted Children in Communication. A developmental study*. Lund University: Department of Linguistics.
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UiO.
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (2006). Educational achievement in adopted children from China. *Adoption Quarterly, 9*(4), 45-58.
- Dalen, M., & Rygvold, A.L. (2012): Internasjonale adopsjoner i Norge, I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Dalen, M., & Sætersdal, B. (1992). *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning – Opplæring – Identitetsutvikling*. Doktoravhandling. Universtitetet i Oslo.
- Delcenserie, A., Genesee, F., & Gauthier, K. (2012). Language abilities of internationally adopted children from China during the early school years: Evidence for early age effects? *Applied Psycholinguistics 34*(3), 541-568.
- Delcenserie, A., & Genesee, F. (2014). Language and memory abilities of internationally adopted children from China. *Journal of Child Language, 41*(6), 1195-1223.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning language with literacy: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Duke, N. K, Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with Reading Comprehension. I C. A. Stone, E. R. Sillman, B. J. Ehren, & K. Apel (Red.), *Handbook of Language and literacy – Development and disorders* (501-520). New York: The Guilford Press.
- Dunn, L., Whetton, C., & Burley, J. (1997). BPVS-II. The British Picture Vocabulary Scale. Windsor: NFER-Nelson.
- Eigsti, I. M., Weitzman, C., Schuh, H., DeMarchena, A., & Casey, B. J. (2011). Language and cognitive outcomes in internationally adopted children. *Development and Psychopathology, 23*, 629-646.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research*. USA: Pearson education.
- Gauthier, K., & Genesee, F. (2011). Language Development in Internationally Adopted Children: A Special Case of Early Second Language Learning. *Child Development*, 82(3), 887-901.
- Gindis, B. (2005). Cognitive, language and educational issues of children adopted from overseas orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4(3), 291-315.
- Glennen, S. (2007). Predicting Language Outcome for Internationally Adopted Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50(2), 529-548.
- Glennen, S., & Masters, G. M. (2002). Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 417-433.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Griffiths, Y. M., & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 34-43.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S. A., Melby-Lervåg, M., Næss, K. A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Klem, M., & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - en metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 76(1), 34-49.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore; Paul H. Brookes.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Hough, S. D., & Kaczmarek, L. (2011). Language and Reading Outcomes in Young Children Adopted from Eastern European Orphanages. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 51-74.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. United Kingdom Wiley-Blackwell.

- Hwa-Froelich, D. A., & Matsuo, H. (2010). Communication Development and Differences in Children Adopted From China and Eastern Europe. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 41*(3), 349-366
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi – fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Juffer, F., & van Ijzendoorn, M. H. (2005). Behaviour Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees. A Meta-analysis. *JAMA, 293*(20), 2501-2515.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading, 12*(3), 281-300.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: University press.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286).
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron, 67*(5), 713-727.
- Lervåg, 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.
- Lindblad, F., Hjern, A., & Vinnerljung, B. (2003). Inter-country adopted children as young adults - A Swedish cohort study. *American Journal of Orthopsychiatry, 73*(2), 190-202.
- 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 & Behavioral Pediatrics, 30*(5), 426-434.
- Lund, 2002. Metodiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Oslo: Unipub.
- 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.
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive - individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Hentet 5. April 2017 fra: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- Neale, M. (1999). *Neale Analysis of Reading Ability - revised*. London: GL Assessment.
- Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science*, *318*(5858), 1937-1940.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 22. August 2017 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nicoladis, E., & Grabis, G. (2002). Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China. *International Journal of Bilingualism*, *6*(4), 441-454.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A Handbook*. London: Routledge.
- Ottem, E., & Frost, J. (2010). *Språk 6-16: Screening test: Manual*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A Not-So-Simple View of Reading: How Oral Vocabulary and Visual-Word Recognition Complicate the Story. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *23*(2), 189-208.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357-383.
- Pierce, L. J., Chen, J. K., Genesee, F., & Klein, D. (2015). Past experience shapes ongoing neural patterns for language. *Nature Communications*, *6*(10073).
- Pollock, K. E., & Price, J. R. (2005). Phonological skills of children adopted from China: implications for assessment. *Seminars in Speech and Language* *26*(1), 54-63.
- Raaska, H., Lapinleimu, H., Sinkkonen, J., Salmivalli, C., Matomaki, J., Makipaa, S., & Elovainio, M. (2012). Experiences of school bullying among internationally adopted children: Results from the Finnish adoption (FINADO) study. *Child Psychiatry and Human Development*, *43*(4), 592-611.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Roberts, J. A., Pollock, K. E., Krakow, R., Price, J., Fulmer, K. C., & Wang, P. (2005). Language Development in Preschool-Age Children Adopted from China. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*, *48*(3), 93-107.
- Rygvold, A. L. (2009). Språkutvikling hos internasjonalt adopterte førskolebarn. *Norsk tidsskrift for logopedi*, *55*(4), 5-11.

- Rygvold, A. L. (2012). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 58(4), 7-14.
- Rygvold, A. L., & Theie, S. (2016). Internationally Adopted Children's Reading Comprehension in Second Grade. *Adoption Quarterly*, 19(3), 166-187.
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 351-378.
- Scott, K., Roberts, J. A., & Krakow, R. (2008). Oral and written Language Development of Children Adopted From China. *American Journal of Speech-Language pathology*, 17(2), 150-160.
- Scott, K. (2009). Language Outcome of School-Aged Internationally Adopted Children. A Systematic Review of the Literature. *Topics in Language Disorders*, 29(1), 65-88.
- 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.
- Selman, P. (2015). *Kay Tables for Intercountry Adoption: Receiving States 2003-2012; States of Origin 2003-2012*. Hentet 9. februar fra <https://assets.hcch.net/upload/selmanstats33.pdf>
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language Fundamentals (Celf-4)*. San antonio-Orlando-Boston: The Psychological corporation. Harcourt Brace & Company.
- Spooner, A. L. R., Baddeley, A. D., & Gathercole, S. E. (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 187-204.
- SSB. (2016, 2. juni). *Adopsjoner, 2015*. Hentet 11. januar 2017, fra SSB <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2016-06-02>
- SSB. (2017, 1. juni). *Laveste adopsjonstall på nesten 60 år*. Hentet 27. Januar 2017, fra SSB <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/laveste-adopsjonstall-pa-nesten-60-ar>
- Stahl, S., & Nagy, W. (2006). *Yeaching word meanings*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. I B. Kamil, Mosenthal & Pearson (Red.). *Handbook of Reading Research, 2th edition* (s.418-452).
- Verhulst, F. C., Althaus, M., & Bierman, H. (1990). Problem behavior in International Adoptees. *Journal of American Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 94-103.

- Vinnerljung, B., Lindblad, F., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees - A Swedish national cohort study. *International Social Work, 53*(4), 510-527.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Tirella, L. G., Chan, W., & Miller, L. C. (2006). Educational Outcomes of Children Adopted from Eastern Europe, Now Ages 8-12. *Journal of Research in Childhood Education, 20*(4), 245-254.
- Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (1999). *TOWRE: Test of word reading efficiency*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-III*. The Psychological Corporation: Assessio.

Vedlegg

Vedlegg 1: Foreldrebrev

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

November 2016

Kjære foreldre!

Takk for at dere tidligere har latt deres sønn/datter delta i språkundersøkelsen ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 (13) år” hvor adoptivbarnas språkutvikling blir sammenlignet med tilsvarende utvikling hos norskfødte barn. for å registrere likheter og forskjeller i språkmestring og -utvikling.

I tillegg til kartlegging av barnas språk både da de var 4 år og da de gikk i 2.klasse var målsettingen at de skulle følges opp da de gikk i 6.klasse, På grunn av diverse omstendigheter var det ikke mulig å gjennomføre denne kartleggingen.

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

Den nye godkjenningen gjør at jeg kan følge opp gruppens språklige utvikling en tredje gang, når ungdommene går i 8.klasse. Språket til drøyt 50 barn, adopterte og ikke-adopterte elever ble kartlagt i desember 2014 og januar/februar 2015. Innværende år og januar 2016 håper jeg å få kartlagt nesten alle av de som har vært med i studien, men noen få blir med i den siste kartleggingen neste år. Denne oppfølgingen er en unik anledning til å få kunnskap om både adopterte og norskfødte barns språklige utvikling fra småbarns- til ungdomsalder.

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

med norskfødte barn og hadde like god språkforståelse som dem. I 2.klasse strevet imidlertid de adopterte noe mer med leseforståelse enn de norskfødte barna. Det vil derfor være interessant å registrere om de, på samme måte som med språkforståelsen, har 'tatt igjen' sine jevnaldrende og har like god leseforståelse som dem når de går i 8.klasse

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

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

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

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

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

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

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Rygvold

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
