

Språkferdigheter til internasjonalt adopterte barn i 1.klasse

Katrine Dypevik Jansen og Eirin Kristina Ravndal



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Våren 2013

Språkferdigheter til internasjonalt adopterte barn i 1.klasse

Katrine Dypevik Jansen & Eirin Kristina Ravndal

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Forskningsresultater knyttet til språkkompetansen til internasjonalt adopterte barn er sprikende. Flere peker i retning av at adoptivbarna klarer seg godt, mens andre ser at en del barn strever. Flere forskningsresultater viser til at de adoptivbarna raskt lærer seg sitt nye morsmål, noe som kan henge sammen med gode imitasjonsferdigheter og god fonologisk kompetanse. Derimot kan det se ut til at enkelte adoptivbarn strever i skolealder, en teori til dette er at barna møter et mer situasjonsuavhengig «skolespråk» der. Vansker med skolespråket kan være skjulte og kan innvirke på barnas skoleprestasjoner.

Hva som kan ligge til grunn for hvordan språkferdighetene utvikler seg er vanskelig å si. De fleste adoptivbarn har opplevd et brudd i sin naturlige språkutvikling og flere kan ha levd under et mindre optimalt miljø før adopsjonen. Likevel kalles adoptivbarn ofte for «løvetannbarn» fordi de har en positiv utvikling til tross for sine utfordringer i starten av sitt liv. For å oppnå en optimal utvikling kan de ha behov for hjelp og beskyttelse, i denne diskusjonen er kanskje adoptivfamilien den viktigste. Andre forhold som kan påvirke språktilegnelsen kan være personlighet, temperament, adopsjonsalder, adopsjonsland eller kognitive forutsetninger for språktilegnelse.

For å forklare hvordan språkinnlæringen til internasjonalt adopterte barn er unik, beskrives noen grunnleggende teorier om hva språk er og hvordan språket er bygd opp. Her presenteres også en kort beskrivelse av typisk språkutviklingen hos norskfødte og minoritetstospråklige barn. Hensikten er å vise at barn er en sammensatt gruppe når det gjelder de ulike faktorene som kan påvirke den språklige utviklingen.

I denne oppgaven ligger fokuset på å forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan er språkferdighetene til internasjonalt adopterte barn i 1.klasse, sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

Utgangspunktet for analysene er data fra prosjektet «Adopsjon og migrasjon: læring, identitet og kompetanse» hos Anne-Lise Rygvold, Monica Dalen og Steinar Theie ved Universitetet i Oslo. Dette gir gode muligheter til å undersøke språkferdighetene til en adoptivgruppe nærmere. Prosjektet gir innsyn i adoptivgruppens skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen, samt muligheten til å sammenligne vurderinger foretatt av foreldre og lærere. For å besvare

problemstillingen brukes kvantitativ metode med deskriptiv og analytisk statistikk. For å utføre analysene på en troverdig måte benyttes SPSS. Informantene er foreldre og lærere til et utvalg bestående av 17 adoptivbarn og 14 kontrollbarn. Utvalget består av 23 jenter og 5 gutter i 1.klasse. Samtlige av de adopterte barna ankom Norge med en forholdsvis lav adopsjonsalder (under to år) og de fleste kom opprinnelig fra Kina. Datamaterialet ble samlet gjennom spørreskjema, ett til foreldrene og ett til lærerne. Begge spørreskjemaene inneholder flere spørsmål som omfatter adoptivbarnas utvikling og sosial fungering. Spørsmålene som omhandler språkferdigheter, skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen anses som mest relevante i forhold til å besvare den aktuelle problemstillingen.

Oppgavens hovedfunn

I denne undersøkelsen er det fem funn som har utmerket seg som spesielt interessante. Det er både ønskelig og nødvendig å fremheve at man skal vise forsiktighet med å trekke sikre konklusjoner basert på denne undersøkelsen. Adopsjonsutvalget er for lite til at resultatene kan generaliseres til en større populasjon, likevel kan analysene gi betydningsfull informasjon det aktuelle utvalget.

Det **første hovedfunnet** som trekkes frem er at adoptivbarna synes å ha noe svakere språkferdigheter enn sine norskfødte jevnaldrende. Dette kommer tydeligst frem i lærerundersøkelsen, der språkferdighetene til adoptivbarna vurderes som svakere enn kontrollgruppens. Forskjellen mellom de to gruppene er størst innen området som måler barnas semantiske ferdigheter. Adoptivbarna i denne undersøkelsens utvalg ser også ut til å ha en større spredning innad i gruppen.

En sammenligning av svarene til lærerne og foreldrene, viser at foreldrene vurderer språkferdighetene til adoptivbarna som bedre enn det lærerne gjør. Denne forskjellen utgjør det **andre hovedfunnet**. Svarene fra foreldreundersøkelsen viser en lavere gjennomsnittskåre og en mindre spredning enn resultatene fra lærerundersøkelsen. Også her er forskjellen tydeligst på området som måler semantiske ferdigheter. Noe av forklaringen kan være at foreldrene foretar vurderinger basert på barnets hverdagspråk, mens lærerne baserer sine vurderinger ut fra skolespråket. Dersom dette er tilfellet kan resultatene tyde på at barna har et bedre hverdagspråk enn skolespråk. Selv om foreldrene vurderer adoptivbarna til å prestere bedre enn det lærerne gjør, presterer de likevel svakere enn kontrollgruppen. Vurderingene understøtter oppgavens første funn – at de adopterte barna synes å ha noen språklige utfordringer i 1.klasse.

Det **tredje og fjerde hovedfunnet** er at adoptivbarna ser ut til å mestre skolespråket og at de har et adekvat funksjonsnivå i skolen. I lys av denne oppgavens resultater innen språkferdigheter, kan funnene vurderes som overraskende. Det ble forventet at de tilsynelatende semantiske vanskene ville få enkelte følger for skolespråkmestring eller funksjonsnivå i skolen.

Det siste og **femte hovedfunnet** tyder på at det er større forskjeller mellom adopterte barn og kontrollbarn, enn det er mellom gutter og jenter. Funnet skiller seg fra tidligere undersøkelser, som har antydnet at det er større forskjeller mellom språkferdigheter og skoleprestasjonene til gutter og jenter, enn det er mellom adopterte barn og kontrollbarn.

Konklusjon

Oppgavens funn synes å peke i retning av at adoptivbarna har størst vansker innen det semantiske området, og noe større vansker med å motta og formidle et budskap enn det kontrollgruppen har. Det ser også ut til at adoptivbarna har en større spredning innad i gruppen. I midlertidig synes adoptivgruppen å mestre skolespråket og har et adekvat funksjonsnivå i skolen. Resultatenes årsak er ikke entydige, da det kan knyttes til alt fra individuelle forskjeller, tilfeldige forskjeller eller gruppeforskjeller. Oppgavens analyser er ikke signifikante, men observasjonene kan bistå til en begynnende evidens og en mulig støtte for en senere generalisering. Det er gjennom undersøkelsene innhentet betydningsfull informasjon som gjelder for utvalget, noe som kan sees som en verdi i seg selv.

Forord

Vi nærmer oss slutten av masterprogrammet for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Det har vært to intense og lærerike år hvor vi har vært så heldig å fordype oss i logopedi. Dette er et spennende fagfelt som vi gleder oss over å få begynne å jobbe med.

Vi er to studenter som har valgt å skrive masteroppgaven sammen, noe vi anser som en svært nyttig prosess. Vi har hatt stor glede av å kunne diskutere, reflektere og løse problemer sammen med en annen person med lik bakgrunn og felles interesse for fagfeltet. Å samarbeide på denne måten vil kunne gi oss verdifulle erfaringer som senere kan benyttes i en fremtidig arbeidssituasjon. Vi takker hverandre for god støtte, fleksibelt samarbeid og morsomme stunder.

Vi ønske å rette en takk til Anne-Lise Rygvold, Monica Dalen og Steinar Theie i forskergruppen «Adopsjon og migrasjon: læring, identitet og kompetanse» ved Universitetet i Oslo, for at vi fikk tilgang til deres materiale. Muligheten var helt unik og har ført til at vi kan levere fra oss en oppgave med en spennende problemstilling.

Å skrive denne oppgaven har vært utfordrende, tidskrevende og frustrerende til tider. Vi ønsker å takke våre venner for deres interesse og vår familie for deres forståelse, støtte og verdifulle råd underveis.

Til slutt rettes en stor takk til vår veileder Anne-Lise Rygvold for inspirerende og motiverende veiledning, tilbakemeldinger og faglige innspill.

Oslo 24.05.13

Katrine Dypevik Jansen & Eirin Kristina Ravndal

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Oppgavens tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Oppgavens struktur.....	3
2	Språk	4
2.1	Språk som system.....	5
2.2	Språkutviklig	8
2.3	Grammatisk utvikling.....	10
2.4	Stadier i språkutviklingen.....	11
2.4.1	Førspråklig fase.....	12
2.4.2	Småbarnsalder (1-3 år).....	13
2.4.3	Førskolealder (3-5 år).....	14
2.4.4	Skolealder (6år+).....	15
2.4.5	Skriftspråk.....	18
2.5	Språkvansker	21
2.6	Tospråklig utvikling	23
3	Internasjonalt adopterte barn	26
3.1	Forskning om adopsjon	29
3.2	En unik språkutvikling	29
3.2.1	Språklig mestring	31
3.2.2	Språklige utfordringer	32
3.3	Preadopsjonelle forhold.....	34
3.3.1	Historie og helse.....	34
3.3.2	Adopsjonsalder.....	36
3.4	Resiliens og postadopsjonelle forhold.....	37
3.4.1	Egenskaper og ferdigheter i barnet selv	38

3.4.2	Nettverk.....	39
4	Metode og forskningsdesign.....	45
4.1	Utvalg.....	46
4.2	Spørreskjema.....	49
4.2.1	Spørreskjema til lærere.....	50
4.2.2	Spørreskjema til foreldrene.....	52
4.3	Om analyse.....	52
4.4	Vitenskapsteori.....	54
4.4.1	Induktivisme og deduktivisme.....	54
4.4.2	Kritisk realisme.....	55
4.4.3	Validitet.....	56
4.4.4	Reliabilitet.....	58
4.4.5	Etske betraktninger.....	59
5	Resultater og drøfting.....	61
5.1	Vurdering av adoptivbarna foretatt av foreldre og lærere.....	61
5.2	Adopterte barn sammenlignet med kontrollgruppen i lærerundersøkelsen.....	66
5.2.1	Språkferdigheter.....	66
5.2.2	Skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen.....	71
5.3	Gutter sammenlignet med jenter i lærerundersøkelsen.....	75
6	Oppsummering og konklusjon.....	78
6.1	Sammenfatning av forskningsresultater.....	78
6.2	Beskrivelse av denne undersøkelsen.....	79
6.3	Oppgavens hovedfunn.....	80
6.4	Konklusjon.....	82
6.5	Tanker om undersøkelsen og veien videre.....	82
	Litteraturliste.....	84
	Vedlegg.....	94

Modeller

Modell 1: <i>Språk som system</i> , Bloom og Lahey 1978 (tegnet fritt)	5
Modell 2: <i>Isfjellmetaforen</i> , Cummins 1984 (tegnet fritt)	16
Modell 3: <i>Et triangulært rammeverk for leseutvikling</i> , Snowling og Hulme 2005 (tegnet fritt)	18
Modell 4: <i>Adopterte barn fra Kina, Colombia og Sør-Korea 1980-201</i> Statistisk sentralbyrå 2012	27
Modell 5: <i>Adopterte etter kjønn og tidligere statsborgerskap.</i> Årsgjennomsnitt 2007-2011. Statistisk sentralbyrå 2012	28
Modell 6: <i>Adopsjonsland i utvalget</i> (tegnet fritt)	47

Tabeller

Tabell 1: <i>Oversikt over antall barn i utvalget foredlet etter kjønn</i>	47
Tabell 2: <i>Minimum- og maksimumskåre fordelt på skalaer</i>	51
Tabell 3: <i>Resultater fra frekvensfordelingen fordelt på de ulike delskalene</i>	61
Tabell 4: <i>Foreldre og læreres svar fra spørreskjemaet</i>	62
Tabell 5: <i>Lærernes svar fra spørreskjemaet; språkferdigheter</i>	66
Tabell 6: <i>Resultater av korrelasjonsanalyser</i>	70
Tabell 7: <i>Lærernes svar fra spørreskjemaet; skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen</i>	71
Tabell 8: <i>Forskjeller mellom gutter, jenter, adoptiv barn og kontrollbarn</i>	76

1 Innledning

I det følgende gjennomgås oppgavens tema, problemstilling og struktur.

1.1 Oppgavens tema

Denne oppgaven omhandler internasjonal adopsjon og språk, samt analyser knyttet til hvordan foreldre og lærere til en gruppe adoptivbarn vurderer deres språkferdigheter og funksjonsnivå i 1.klasse.

I de senere årene har det blitt gjennomført flere større studier om internasjonalt adopterte barn både i Norge og utlandet. Studiene er knyttet opp mot faktorer som språkutvikling, læring, skoleprestasjoner, identitet og sosial utvikling (NOU:21, 2009). Norske studier viser at adopterte barna som gruppe, har en mye større spredning i språkkompetansen enn sine ikke-adopterte jevnaldrende. Noen adoptivbarn synes å ha bedre språkferdigheter enn kontrollgruppen, mens andre skårer betydelig svakere (Dalen & Rygvold 1999,2004, Hvistendahl 2006).

Studier av internasjonalt adopterte barn som gruppe, viser også sprikende resultater. Flere peker i retning av at adoptivbarn mestrer språket godt, til dels også over aldersnivået (Roberts, Pollock, Krakow, Price, & Fulmer 2005, Scott, Roberts & Krakow 2008, Pollock 2005, De Geer 1992, Dalen & Rygvold 2004). Andre studier viser at en del barn strever med språktilegnelsen (Gauthier og Genesse 2011). Dette kan spesielt sies å gjelde i skolealderen (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999), noe som gjør denne alderen interessant for oss.

I litteraturen skilles det ofte mellom et situasjonsavhengig «hverdagsspråk» og et situasjonsuavhengig «skolespråk» (Cummins 1984, Bernstein 1973, Wold 1996, Hagtvet 2004). Undersøkelser tyder på at det er vanskeligere å mestre et situasjonsuavhengig språk og at dette kan innvirke på skoleprestasjonene til internasjonalt adopterte barn. Selv om barnas hverdagsspråk kan fremstå som godt, kan det likevel ha mer underliggende vansker med skolespråket (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999).

Hva som kan ligge til grunn for hvordan språkferdighetene til internasjonalt adopterte barn utvikler seg er vanskelig å si. Alle har opplevd en eller flere separasjoner som har ført til en

stor livsendring. De brytes opp fra en kultur og et miljø og vokser opp i et helt nytt land i en helt ny familie med et helt nytt språk. Dette innebærer et avbrekk i den naturlige språkutviklingen noe som gjør den unik (De Geer 1992, Dalen & Sætersdal 1992, Glennen 2002, Rygvold 2012). Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008) påpeker at det fremdeles er for lite forskning knyttet til adoptivbarnas språkbrudd, og at man derfor ikke kan si noe sikkert om hvordan bruddet senere påvirker språkutviklingen. Dette belyser viktigheten av å få kartlagt problematikken ytterligere. For å forklare hvordan språkinnlæringen til internasjonalt adopterte barn er unik, beskriver vi først noen grunnleggende teorier om hva språk er, hvordan språket er bygd opp og hvordan språk typisk utvikles.

Det er imidlertid vanskelig å si noe om betydning av et språkbrudd dersom man ikke har tilstrekkelig kunnskap om de preadopsjonelle forholdene (Rygvold, 2012). Kanskje har barna vært utsatt for vold og mishandling, krig, underernæring eller annen omsorgssvikt (Dalen & Sætersdal, 1999). Flere kan også ha blitt funnet utenfor et barnehjem eller blitt gitt bort av en ugift mor (Kallevik & Jansen, 2006). Forskning viser at institusjonsforhold, kombinert med helse og ernæringsmessige risikofaktorer, kan skape et mindre optimalt miljø for tidlig utvikling (Glennen, 2002). Likevel blir internasjonalt adopterte barn ofte kalt for «løvetannbarn» fordi de mot alle odds klarer å sprengre grenser for det mulige (Dalen & Sætersdal, 1992). Men i kampen trenger barna hjelp og beskyttelse, og i denne diskusjonen anses kanskje adoptivfamilien som den viktigste aktøren (Kallevik & Jansen, 2006).

1.2 Problemstilling

Ved å få data fra forskergruppen «Adopsjon og migrasjon: læring, identitet og kompetanse» hos Anne-Lise Rygvold, Monica Dalen og Steinar Theie ved Universitetet i Oslo, fikk vi gode muligheter til å undersøke språkferdighetene til en adoptivgruppe nærmere. Prosjektet gav også innsyn i deres skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen, samt anledning til å sammenligne vurderinger foretatt av foreldre og lærere.

Følgende problemstilling ble laget:

Hvordan er språkferdighetene til internasjonalt adopterte barn i 1.klasse, sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

- *Er det forskjell på hvordan foreldre og lærere vurderer adoptivbarnas språkferdigheter?*
- *Vil adoptivbarnas språkferdigheter påvirke deres faglige funksjonsnivå i skolen?*

For å besvare problemstillingen ble det valgt å bruke kvantitativ analyse med deskriptiv og analytisk statistikk. Tilgangen til datamaterialet ble gjort tilgjengelig gjennom det overnevnte prosjektet til Rygvold, Dalen og Theie. Resultatene for denne undersøkelsen vil bli presentert gjennom tabeller, grafiske fremstillinger og bli drøftet i metodedelen.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt i 6 kapitler. Kapittel 2 og 3 er teoribakgrunn. I kapittel 2 presenteres noen grunnleggende teorier om hva språk er og hvordan språket er bygd opp. Deretter beskrives de fasene som trekkes frem som særlig relevante for den typiske språkutvikling hos norskfødte, samt tospråklige barn. Hovedvekten vil legges på de norskfødte barna. I dette kapitlet beskrives også spesifikke språkvansker (SSV). Kapittel 3 omhandler internasjonalt adopterte barn. Både norske og internasjonale forskningsresultater vil bli presentert. Kapittel 4 redegjør for metode og forskningsdesign. Her vil denne undersøkelsens utvalg og måleinstrument presenteres samt vitenskapelige spørsmål og etiske betraktninger. I kapittel 5 presenteres og drøftes undersøkelsens resultater. Først en gjennomgang av resultatene fra foreldrenes og lærernes vurderinger av adoptivbarna språkferdigheter. Deretter følger en presentasjon av adoptivbarnas språkferdigheter, skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen sammenlignet med kontrollgruppen. For å bygge tiltro til oppgavens resonneringer sammenlignes funnene i denne undersøkelsen med norske og internasjonale forskningsresultater. Avslutningsvis vil kapittel 6 konkludere med hvilke hovedfunn som synes å være gjeldene for det aktuelle utvalget, samt en kort oppsummering av oppgaven.

2 Språk

For senere å kunne forklare hvordan språkinnlæringen til internasjonalt adopterte barn er unik, vil første del av teoribakgrunnen presentere noen grunnleggende teorier om hva språk er og hvordan språket er bygd opp. Her presenteres den typiske språkutviklingen hos norskfødte og minoritetstospråklige barn. Hensikten er å vise at barn er en sammensatt gruppe når det gjelder de ulike faktorene som kan påvirke den språklige utviklingen. Her redegjøres det også for hva spesifikke språkvansker (SSV) er, fordi man underveis må ta høyde for at noen av de internasjonalt adopterte barna det er forsket på, på lik linje med andre barn, kan ha slike vansker.

Samlet sett er hovedhensikten med teoribakgrunnen å opparbeide et grunnlag for senere å kunne forklare resultatene for denne undersøkelsen og understøtte dem med relevant teori og forskning.

Å tilegne seg språk er en viktig del av et barns liv. Språk finnes i alle menneskelige kulturer og det brukes i det meste av menneskelig aktivitet. Vi bruker språk i alt vi gjør, om vi krangler med naboen, handler i butikken, kikker på tv eller oppdrar barna våre (Tetzchner, Feilberg, Hagtvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith 1993). Språk finnes over alt. Det finnes i aviser, butikkvinduer, reklameplakater, gatenavn og vi hører det kontinuerlig rundt oss. Det kan skilles på språk i skriftlig og muntlig form. Skriftspråket tilegnes gjennom å lære å avkode grafiske tegn og talespråket gjennom å avkode lydbølger. Talespråket er det språket man tilegner seg først og er grunnlaget for å lære seg skriftspråket (Sveen 2011, Clark 2009). Språk er et komplekst system bestående av mange lyder som kan kombineres for å lage utallige forskjellige ord med forskjellig betydning. Dette gjør igjen at man kan utveksle ideer, innhente informasjon, fortelle vitser, holde taler og være i dialog i sosiale settinger og relasjoner (Clark 2009, Bishop 1997). Mennesker lærer seg språklydene og den detaljerte informasjonen de bringer, fordi vi har et ønske om å lære om verden rundt oss. Vi søker informasjon om andre mennesker ved at deres tanker blir gjort tilgjengelige for oss gjennom språk. Det å være i dialog med andre kan føre til at vi tenker nye tanker som vi ikke kunne resonert oss frem til selv (Pinker, 1999).

Når man bruker språket sammen med andre er det snakk om en kommunikasjon. Å kommunisere betyr å dele eller gjøre noe felles. Enhver intensjonell eller ikke-intensjonell overføring av følelser, informasjon og holdninger er eksempler på kommunikasjon (Tetzchner

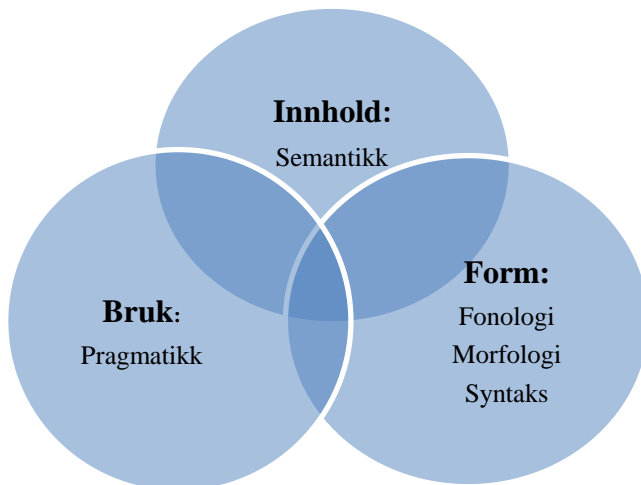
m.fl., 1993). Ifølge Rommetveit (1972) er det vanlig å anta at den som kommuniserer har til hensikt å formidle noe til en annen person (Rommetveit, 1972, Pinker 1999).

Språket kan studeres fra forskjellige synsvinkler. Nedenunder vil vi beskrive hvordan språket er bygd opp som system og hvordan det brukes i kommunikasjon med andre.

2.1 Språk som system

A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals of communication (Bloom & Lahey, 1978:4).

Modell 1: Språk som system (fritt tegnet)



Bloom og Lahey (1978) deler språket i tre dimensjoner: *innhold, form og bruk*. De tre dimensjonene overlapper hverandre og er nødvendige for å kunne delta i en meningsfull kommunikasjon med andre. Språket består av ord som representerer noe annet, dette kan være ting, følelser og hendelser. Betydningen av ord og setninger kan knyttes opp til semantikk, som er en del av språkets innhold. Språkets form kan deles i komponentene: fonologi, morfologi og syntaks, mens pragmatikk handler om språket i bruk (Bloom & Lahey, 1978). Hva ordene betyr, er det personene i et samfunn som har bestemt. Ordne kan kombineres på forskjellige måter, men det er det bestemte reglene for. Mennesker som ikke kjenner reglene kan få vanskeligheter med å kommunisere (Pinker, 1999).

De forskjellige språklige komponentene påvirker hverandre, men man kan også beskrive dem separat. For å få en god oversikt, vil vi i det følgende gi en kort beskrivelse av de ulike sidene ved språket.

Fonologi: Begrepet fonologi kommer av det greske ordet *phone* som betyr «lyd eller stemme» og *logos* som betyr «lære» (Høigård, 2011). Fonologi er en beskrivelse av hvordan språklyder danner systemer og mønstre i forskjellige språk. Det er regler for hvilke lyder som kan kombineres for å lage betydningsfulle ord i det aktuelle språket. Dersom man bytter ut en lyd i et ord, vil ordet få en helt ny betydning. Det er også forskjell på språk og tale. Fonologien er en del av vår språklige kognitive utrustning, mens talen er en fysisk aktivitet. På fagspråket kalles den fysiologiske plasseringen av språklydene for fonetikk. Fonologi og fonetikk står i sterk sammenheng med hverandre for å kunne kommunisere på en forståelig måte (Pinker 1999, Gleason & Ratner 2009, Sveen, 2011). Den fonologiske utviklingen hos barn, handler om at barnet oppdager språklydssystemet og at de klarer å produsere alle språklydene. For at barnet skal mestre det, må det først og fremst ha en hørsel som fungerer. Deretter må det beherske og identifisere lydene som språklyder. For å lære språklydene imiterer barnet voksentale, gjennom erfaring klarer barnet å knytte hver enkelt lyd opp til riktig fonetiske plassering (Bishop, 1997).

For å kunne foreta en god fonologisk analyse må barnet kunne identifisere og diskriminere talestrøm. Å identifisere betyr å skille språklyder ut fra andre lyder og å produsere de samme lydene gjennom imitasjon. Diskriminasjon derimot, handler om å kunne skille ut hvilke ord som ligner hverandre i lydkombinasjon. Det handler om å høre at «katt» og «hatt» er to ganske like ord med unntak av den første lyden. Barn kan lære seg ord gjennom imitasjon, men etter hvert som vokabularet øker trenger det en mer «økonomisk» måte å lagre ordene på i sitt leksikon. For at denne prosessen skal bli effektiv vil det være nødvendig å foreta en diskriminasjon og lagre ordene sammen med andre ord som ligner. På den måten kjenner barnet den fonetiske plasseringen til flere av lydene og ordet blir lettere å hente frem. Når barnet har opparbeidet seg et system for hvordan det effektivt kan lagre nye ord og kjenner den fonetiske plasseringen, vil det være enklere å huske ordets betydning og lagre det i langtidsmindet (Bishop, 1997).

Morfologi: Denne siden av språket handler om hvordan ord kan bøyes og settes sammen for å lage nye ord. I mange språk er ordbøyning en viktig del av grammatikken. Det er forskjell på «en fugl» og «flere fugler» fordi betydningen blir ulik. I de fleste språk kan man lage nye ord

ved å sette sammen to kjente ord. For eksempel blir ordene «brann» og «bil» til «brannbil» (Pinker 1999, Gleason & Ratner 2009). En grunn til at vi mennesker søker slike systemer og forenklinger, kan være at vi ikke har kapasitet til å huske alle ord. Morfologi gjør at vi lettere kan gruppere ordene og raskere få tak i betydningen. Vi gjenkjenner for eksempel et ord som substantiv, verb eller adjektiv basert på ordets form. Barn utvider sin morfologiske kompetanse ved at de baserer seg på allerede lærte morfologiske regler. I denne prosessen kan de bruke en rekke ukjente ordformer og bøyingsalternativer som vi ikke har hørt før. Dette kan tyde på at barnet i tillegg til å imitere talen til voksne, har begynt å analysere ordene og utvikle grammatikken (Rommetveit 1978, Pinker 1999, Clark 2009, Høigård 2011).

Syntaks: Innenfor den moderne lingvistikken sees grammatikk som et kognitivt mentalt fenomen, forankret hos den enkelte språkbruker. Syntaks er grammatikk på setningsplanet. Det vil si de reglene som regulerer hvordan setninger bygges opp, hvilke ord og ledd som er mulige og hvilke som ikke er det. Det handler ikke bare om hvordan man skal lage setninger, men også om å klare å omforme setninger i utallige kombinasjoner (Bishop 1997, Gleason & Ratner 2009). Reglene ser ikke ut til å være noe vi bevisst tenker på når vi snakker og det kan være vanskelig å gi en beskrivelse av setningsstrukturene i sitt eget morsmål. En grunn til det kan være at reglene læres av erfaring og intuisjon. For mennesker som skal lære seg et nytt språk kan semantikken oppleves som spesielt utfordrende fordi de mangler denne erfaringen (Sveen, 2011).

Pragmatikk: Det er forskjell på lingvistiske språkferdigheter og det å vite hvordan man bruker språket i en sosial sammenheng. Pragmatikk handler om å bruke språket for å uttrykke egne intensjoner og meninger, samt å forstå hva andre ønsker å formidle (Gleason & Ratner 2009). «Hva mener du med det?» Ordet «betydning» henger sammen med innhold/semantikk, mens ordet «mening» er forankret i den sammenhengen ytringen forekommer i. Pragmatikk handler om å tolke språklige uttrykk gjennom måten ting blir ytret på og situasjonen det skjer i. I kommunikasjon tilhører semantiske og pragmatiske aspekter sammen i en større helhet, og begge to er nødvendige for at vi skal kunne forstå hverandre (Bishop 1997, Sveen, 2011).

Semantikk: Som nevnt ovenfor, handler semantikken om innhold og betydning av ord, uttrykk og setninger. Betydningen kan også endre seg i forhold til situasjonen de blir sagt i. Et ord har både et uttrykk og en betydning. Uttrykket er det man ser eller hører gjennom skrift eller lydbølger, mens betydningen er det som forstås gjennom å se eller høre ordet. Man kan ikke høre en betydning, den må forstås. Hva personer forstår og hvilken betydning de tillegger

ordene er vanskelig å vite, fordi ordene er en del av personens kognitive utrustning. Alle mennesker har et mentalt leksikon som er unikt for den enkelte. Leksikonet er et lager av ord og uttrykk som personen har tilgjengelig (Gleason & Ratner 2009, Clark 2009, Sveen, 2011). Ord man har lært og som man kjenner betydningen til, lagres i personens leksikon i langtidsmminnet. Ordene er vevd inn i et nett av assosiasjoner og følelser. Personlig erfaring og den aktuelle situasjonen, vil ha en betydning for hva den enkelte legger i betydningen av ord og setninger. Vokabularet til mennesker består av de ordene som er lagret i personens leksikon. Ordene er organisert i et hierarki og er knyttet til hverandre gjennom det semantiske nettverket (Gleason & Ratner, 2009). Ord man ikke kjenner betydningen av, vil kunne oppleves som nonord. Ved innlæringen av et fremmedspråk, kan mange ord oppleves som nonord frem til vi har tillagt ordet en betydning (Høigård, 2011). Når barn skal tilegne seg nye ord, må de identifisere de meningsfulle mønstrene ut i fra den kontinuerlige strømmen av tale. Deretter må de knytte en representasjon til lydstrømmen og lagre det som et ord i sitt leksikon (Bishop, 1997).

2.2 Språkutvikling

Ifølge Tetzchner m.fl. (1993) består språkforståelsen til barn av en lingvistisk forståelse og en situasjonsforståelse. Den tidlige språkforståelsen ser ut til å være knyttet opp mot situasjonsforståelsen og kan dermed være vanskelig å få undersøkt. Situasjonsforståelsen er knyttet opp mot konkrete objekter og personer, mens den lingvistiske forståelsen er mer abstrakt. Situasjonsforståelsen kan knyttes opp mot handlinger som skjer «her og nå», mens den lingvistiske forståelsen kan knyttes til det som skjedde «der og da» (Tetzchner m.fl. 1993). Det kan se ut som om det er forskjell på hvordan barn og voksne forstår språk. Voksne innehar en større begrepsforståelse og en større evne til å se på språket fra et lingvistisk perspektiv. Barnets språk er under kontinuerlig utvikling og det ser ut til å gjennomgå forskjellige stadier i språkforståelsen sin (Tetzchner m.fl. 1993, Clark 2009, Gleason & Ratner 2009).

Vygotsky (1956) var opptatt av den mentale utviklingen til barn, ikke som en biologisk modningsprosess, men som en sosiokulturell prosess. Han mente at barnets begrepstenkning ble dannet av ytre påvirkninger og at språktilegnelsen kunne betraktes som en sosial konstruksjon. Gjennom sin teori om «den nærmeste utviklingssonen» (det barnet mestrer ved hjelp av voksenstøtte), er det miljøet rundt barnet som støtter dets utvikling frem til det blir

mer selvstendig. På den måten argumenterer han for at barnets ferdigheter først er sosiokulturelle, for så senere å bli internalisert i barnet selv. Han mente at språkutvikling og begrepsdanning er en kontinuerlig prosess der barnet gjennomgår flere stadier, før det stadiet der språk og tanke blir satt i forbindelse med hverandre (Kozulin 2001, Bråten 2005).

Tenkningen blir språklig og talen blir intellektuell (Bråten, 2005 s 28).

Barnet opererer først med det Vygotsky (1956) kaller for «komplekser», som er subjektive og primitive antagelser om ord og begreper sammenheng. Barnet får ofte positiv respons på bruk av «komplekser» i samtale med voksne, men dette vil si at barnet begynner å bruke begreper før de egentlig har forstått dem selv. Barnet får en større begrepsdybde etter hvert som det blir eldre og får mer erfaring (Bråten, 2005). Vygotsky (1956) mente at barn opererer med både spontane og vitenskapelige begreper. Spontane begreper er «kontekstbundet» og har rot i barnets hverdags erfaringer. Vitenskapelige begreper kommer fra skoleundervisningen og er «dekontekstualisert», mer abstrakte og logisk organiserte. For å lære vitenskapelige begreper bør barnet først ha utviklet spontane begreper å bygge videre på. Utviklingen av spontane begreper vil bidra til økt systematisering og bevissthet i måten å tenke på (Bråten 2005).

Vygotsky påsto at språkutviklingen til barn ble utviklet gjennom det sosiale samspillet for senere å bli et individuelt verktøy hos den enkelte språkbruker. Teorien står i kontrast til Piaget (1959) som mente at språket hovedsakelig var egosentrisk, fordi det utviklet seg fra det individuelle til det sosiale. Den påvirkningen som voksne utsetter barnet for, vil ikke sette sitt preg på barnet, det må assimileres, det vil si omformes av barnet selv. Det at barndommen er styrt av barnets egosentriske tenkemåte, gjør at det tar tid før språket kan anses å være av sosial karakter (Piaget, 1959).

I dag er det vanlig å mene at barn utvikler språket i samspill med sine omgivelser. Språkutvikling sees både en sosiokulturell og en kognitiv prosess. Alle barn som utvikler språket sitt normalt følger de samme utviklingstrinnene, men de påvirkes også av sine omgivelser. Selv om barn følger de samme stadiene, kan omgivelsenes påvirkning føre til at det er forskjeller på barns ordforråd, begrepsdybde og grammatisk kompetanse (Hartelius m.fl.2008, Gleason & Ratner 2009).

2.3 Grammatisk utvikling

Psykolingvisten Chomsky (1976) hevdet at barn er pre-programmert for tale, noe som betyr at de rent biologisk var skapt for å lære språkssystemet. Han mente blant annet at det kom til syne gjennom hvordan barn selv tilegnet seg det syntaktiske systemet, grammatikken i språket. Når barnet for eksempel sier «gådde» i stedet for «gikk», tyder det på at barnet har tilegnet seg et bøyingsmønster for hvordan verb vanligvis bøyes, men at det ikke har lært unntakene enda. Chomsky (1976) mente det var et tegn på at barnet selv konstruerte reglene i språket.

Fenomenet ble kalt for LAD (Language Acquisition Device). LAD betyr at barnets lingvistiske kompetanse var der fra starten av og at alt barnet trenger for å utvikle språket, er å være i et språklig miljø (Chomsky 1976, Bruner 1983).

Gjennom sine studier av spebarn i samspill med sine mødre, la Bruner (1983) merke til at utviklingen til spebarna handlet mye om å organisere, strukturere sin hverdag og søke etter mønstre. Teorien er i samsvar med Chomskys teori (1976) som peker i retning av at barn har en medfødt evne til å søke etter et lydmønster, som igjen fører til at språkssystemet utvikles. Men til forskjell fra Chomsky (1976) hevdet Bruner (1983) at det var helt nødvendig at barnet hadde kjennskap til miljøet og verden rundt seg, for at språket skulle gi barnet mening. Han argumenterte også for at barnet var avhengig av at språkutviklingen ble støttet av en voksenperson, fordi språket ble utviklet i dialog med andre (Bruner, 1983). Bruners teori om at språk utvikles gjennom dialog, støttes av Rommetveit (1972) når han påpeker at barnet lærer språket i samhandling og kommunikasjon med voksne. Ukjente ord får et tydeligere meningsinnhold etter hvert som barnet hører ordet i flere forskjellige kontekster via voksentalen. Det at mor for eksempel navngir objekter eller hendelser, som er ukjente for barnet, vil støtte en organisering av barnets språktilegnelse. Ord barnet aldri har hørt før vil kunne få en mening gjennom å bli plassert inn i et begreps- og assosiasjonsnettverk, som senere blir forankret i barnet. Rommetveit (1972) påpeker at språkinnlæring er tilegnelse av menneskets menings- og kulturfellesskap. Systemet består av flere regler og koder som må tilegnes og starter lenge før barnet begynner å si sine første ord.

Pinker (1999) støtter Chomsky sin teori (1976) om at barnet selv søker etter mønstre i sin språkutvikling. Han påpeker at språket er bygd opp av ord og regler, men at det brukes og læres på forskjellig måte. Han mener ord læres gjennom å koble sammen lyd og mening, mens reglene for bøyninger innen grammatikken, er mer avansert. Hvordan barn lærer seg

grammatikken kan sees gjennom deres utvikling av regelrette og uregelrette bøyingsregler. De regelrette verbene har lik endelse, noe som forenkler muligheten for å lære bøyingsmønsteret. Bøyingsreglene for uregelrette verb er mer uforutsigbare, de læres gjennom erfaring og må huskes som et enkelt ord. At barn konsekvent bøyer verb som om de skulle være regelrette, mener Pinker viser at barnets språk ikke er ren imitasjon av voksentalen. Derimot søker barn mønstre som forenkler læringen av grammatikken, noe som forsterker teorien om at denne forenklingen er nødvendig for å komme videre i språkutviklingen (Pinker, 1999).

2.4 Stadier i språkutviklingen

Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo, har nylig gjennomført en undersøkelse av den tidlige kommunikative utviklingen til norske barn. Foreldre gjennomførte besvarelsen av undersøkelsen som omhandlet kommunikative gester, både ekspressivt (hva barnet sier) og impressivt (hva barnet forstår), samt ordforråd og grammatikk. Det var foreldre til om lag 6 500 barn som deltok i undersøkelsen. Resultatene viste at det på alle de fire områdene var en signifikant økning i samsvar med økende alder og at utviklingskurvene var bratte. Kurvene viste også en bred variasjon blant barnas utvikling. På flere av områdene antydte resultatene at jentene var litt lengre fremme i utviklingen enn guttene. Resultatene viste at norske barn trolig gjennomgår to språklige spurter, en i produktivt ordforråd (i løpet av andre leveår) og en i morfosyntaktisk utvikling (i løpet av tredje leveår). Dette samsvarer med tilsvarende undersøkelser som er gjennomført i andre land (Kristoffersen, Simonsen & Gram 2012).

Videre presenteres en kort beskrivelse av den typiske språkutviklingen hos norskfødte barn, fra fødsel og frem til tidlig skolealder. Denne oppgaven omhandler språkferdigheter i 1.klasse og det er derfor her hovedfokuset skal ligge. Det utgangspunktet barna har for læring på dette trinnet er preget av de tidligere fasene i deres språklige utvikling. Her vil det være store individuelle forskjeller mellom barn, men vi anser det likevel som betydningsfullt å presentere de ulike fasene. På grunn av oppgavens omfang, er det valgt å dele den typiske språkutviklingen inn i førspråkligfase, småbarnsalder, førskolealder og skolealder, men det eksisterer også en rekke andre inndelinger og begreper på området.

2.4.1 Førspråklig fase

Denne fasen varer fra fødselen av og frem til barnet sier sine første ord. Her legges det viktige grunnlaget for å utvikle språk, tale og kommunikasjonsferdigheter (Tetzchner m.fl.1993).

Rommetveit (1979) belyser betydningen av mors tale til barnet på stallebordet. Lydaktiviteten i språket er vevd sammen med motorisk aktivitet, handling og kroppskontakt. Han fremhever språklydssamspillet som viktig for det intime kommunikasjonssamspillet mellom mor og barn. Barn bør få «bade» i språklyd og kroppskontakt og at dette er avgjørende for den senere språklige, sosiale og generelle utviklingen (Rommetveit, 1972). Barn blir født inn i et språklig og sosialt samfunn og er omgitt av språklyder i sine omgivelser. I begynnelsen er det avgjørende for barnet at det klarer å skille ut hvilke lingvistiske sammensetninger som gir hvilke betydninger. Ofte tilpasser foreldre og søsken sitt taletempo, stemmeleie og antall ord når det prater til barnet, noe som vil være med på å forenkle denne prosessen for barnet. Etter hvert som barnet vokser til og lærer flere ferdigheter og nye ord, vil også det språklige miljøet rundt barnet avanseres. Barnets interaksjon med voksne er av betydning for å utvikle språklige ferdigheter. Kvaliteten på samspillet legger grunnlaget for gode språk- og kommunikasjonsferdigheter (Clark 2009, Høigård 2011).

Det nyfødte barnet veksler på å sove, spise og være våken. Barnet signaliserer ofte sine behov gjennom gråt. Når det er våkent og uten ubehag, vil barnet være mottagelig for kommunikasjon gjennom blikkontakt og tidlig imitasjon (Tetzchner m.fl. 1993). Barnet foretrekker å høre den menneskelige stemmen fremfor andre lyder, og å se på ansiktet i stedet for andre gjenstander. Dette gjør det enklere for barnets omsorgspersoner å oppsøke barnets blikk og starte en dialog på et tidlig tidspunkt (Gleason & Ratner, 2009). Det sosiale smilet kan sees fra rundt 4-ukersalder og spiller en viktig rolle i foreldrenes opplevelse av kontakt med barnet. At barnet gir omsorgspersoner en respons, kan føre til et ønske om å fortsette samspillet. Når barnet reagerer med smil eller gråt, tillegger foreldrene signalene mening ved at de overfortolker betydningen. Denne villigheten til å tillegge barnets signaler mening, anses som en viktig drivkraft i barnets kommunikative utvikling (Tetzchner m.fl. 1993).

Etter hvert begynner barnet med vokalisering, som er godlyder som barnet lager når det er i våken tilstand. Barnet starter med åpne vokaler som A og Å og bruker etter hvert lyder som ligger lenger bak i munnen, som K og G. Det neste stadiet kalles bablingsstadiet og varer fra omtrent 6-10 måneder. Bablingen starter med lange segmenter av konsonantvokal lignende

lyder og går etter hvert over i mer konsonantvokalstavelser som ligner hverandre. Konsonantvokalstavelser etter hverandre kalles for reduplisert babling. Rundt 1-årsalderen trer barnet inn i et nytt stadium, ikke-reduplisert babling, som består av mer varierte bablelyder med større variasjon i intonasjon og trykkmønster. Reduplisert babling er mer lik talen til voksne. De første ordene produseres rundt 1-årsalder, men det er en flytende overgang mellom den redupliserte bablingen og ordene. De første ordene er gjerne knyttet opp mot nære personer eller nære ting. I sin utforskning etter ord bruker barnet flere førspråklige kommunikasjonsmidler som mimikk, peking og gester (Tetzchner m.fl. 1993, Gleason & Ratner 2009).

2.4.2 Småbarnsalder (1-3 år)

De første ordene er ofte konkrete substantiv, de tilegnes langsomt og flere kan være utydelige og vanskelig å forstå. Substantivene er knyttet opp mot her og-nå situasjoner, der barn og voksne setter ord på det de holder på med sammen (Gleason & Ratner, 2009). Den situasjonsavhengige dialogen mellom voksne og barn preger denne fasen. At de voksne snakker sakte og benevner gjenstander, hjelper barnet å lære nye ord og begreper (Høigård, 2011). De første 25-50 ordene tilegnes relativt langsomt, men i slutten av barnets første leveår skjer den første ordforrådsspurten. Nå har barnet tilegnet seg nok substantiver og verb til å begynne å kombinere dem. I slutten av barnets andre leveår begynner barnet å sette to ord sammen (Strømquist 2008, Gleason & Ratner 2009). De første ordkombinasjonene handler ofte om en handling som en av barnets nære personer gjennomfører. Ordkombinasjonene er preget av en telegramstil der kun innholdsord blir vektlagt, som for eksempel «mamma bil, pappa ball». Ofte tolker foreldrene ytringen til barnet i forhold til situasjonen og utfyller setningen «Ja, mamma skal kjøre bil og pappa skal sparke ball». Denne utvidete ytringen kan barnet nyttiggjøre seg av i senere liknende situasjoner (Rommetveit 1972, Gleason & Ratner 2009). I begynnelsen kan det se ut til at barnet forholder seg til en ubøyd grunnform av verb og substantiver. Det er først i 2-3-årsalderen at barnet begynner å oppdage fortidsformer, som morfologiske og syntaktiske regler. I starten gjør barnet regelrette bøyninger, men gjennom stadige justeringer forsvinner denne overgeneraliseringen og barnet lærer seg at det finnes unntak fra reglene (Høigård, 2011). Overgangen til å kunne sette ord sammen i kombinasjoner ses som et sentralt skille i språkutviklingen til barn, og det henger sammen med den kognitive utviklingen for øvrig (Tetzchner m.fl.1993). Språket blir gradvis mer avansert, ved 3-årsalderen har barnet trolig utviklet både grunnleggende

grammatikkferdigheter og ordforråd nok til å ha en samtale med en voksen person (Strømqvist, 2008). Barnet befinner seg nå i sin andre språkspurt – den morfosyntaktiske utviklingen.

2.4.3 Førskolealder (3-5 år)

Rundt 3-årsalderen kan barnet vanligvis uttale de fleste vokaler og konsonanter i språket. Uttalen er ikke hundre prosent riktig, men den er forståelig. Engelske barn kan helt opp til 8-årsalder fremdeles ha vanskeligheter med enkelte lyder (Gleason & Ratner, 2009). Det er ikke bare barnas uttale som bedres i løpet av førskolealderen, dette er også en fase hvor språket er i kraftig vekst. Barnets språklige kompetanse utvides fra bruk av enkeltord til komplekse setninger bestående av mange ord, bøyninger og sammensetninger. Fra barnet er 18 måneder til det er 6 år gammelt lærer det seg omtrent 9 nye ord hver dag (Bishop, 1997). En engelsk 5-åring har trolig et vokabular fra mellom 4000-5000 ord. Denne utviklingen fortsetter med 2000-4000 nye ord i året i løpet av skolealderen (Gleason & Ratner 2009).

Barn lærer seg språket gjennom flere ledd. I begynnelsen kan det se ut som om hvert ord lagres som en helhet, knyttet opp mot et objekt. Etter hvert som barnet utvikler seg, lærer nye ord og lagrer flere ordformer, vil det lettere oppfatte likheter og forskjeller. På denne måten kan barnet oppdage at et ord er bygd opp av flere enheter som kan kombineres på ulike måter. Barnet kan da få til å analysere ordformene i mindre deler og får en større språklig bevissthet (Strømqvist, 2008). Vokabularet til barnet utvikler seg både i «bredde» og i «dybde». Bredde betyr antallet ord barnet kan, mens dybde refererer til fonologisk, morfologisk og syntaktiske ferdigheter samt assosiasjoner knyttet opp mot ordet (Gleason & Ratner, 2009). De voksne rundt barnet er fremdeles viktige modeller for å utvide bredden og dybden i språket. Ved at de voksne utvider setninger og utdyper begreper gjennom å gi forklaringer, oppnår barnet en større bevissthet og kompetanse. Den kognitive og sosiale utviklingen som foregår parallelt med språkutviklingen, har også en sterk betydning.

Barn mellom 3 og 5 år øker sine ferdigheter til å forestille seg ting og til å ta perspektivet til andre gjennom sosialt samspill. Sett i kombinasjon med evnen til å tenke mer abstrakt, kan dette føre til at språket blir mer situasjonsuavhengig. Vekslingen mellom den sosiale, kognitive og språklige utviklingen, fører også til at ferdighetene til barnet omorganiseres når det gjelder innholds- og form siden av språket. Her har språkmiljøet rundt barnet en stor betydning. Barn som er omgitt av et rikt språkmiljø og bevisste voksne, vil trolig få en større

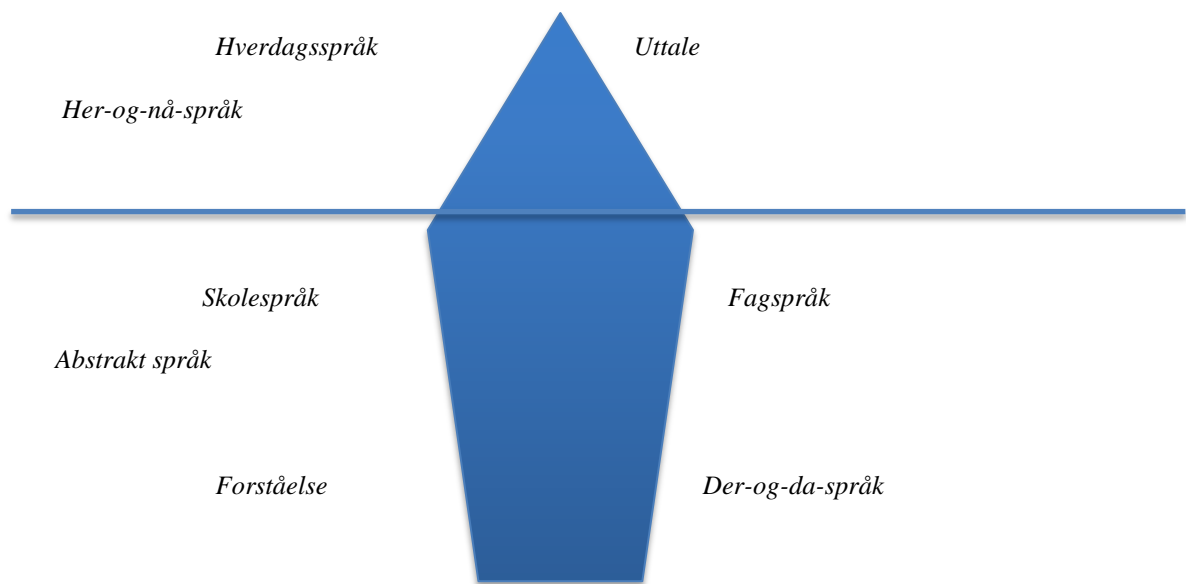
bredde og dybde i språket, noe som kan føre til at barn stiller til skolestart med ulikt grunnlag for videre læring (Gleason & Ratner 2009, Strømquist 2008). Ifølge Aukrust (2005) viser en rekke resultater at det foreligger sammenhenger mellom kvaliteten av det språklige miljøet barnet tilbys i førskolealder og senere tekstforståelse på skolen. Barn som får optimale muligheter til å utvikle fonologisk bevissthet og et godt talespråk før skolestart, synes å være best rustet til å kunne lese tekster for å tilegne seg kunnskap.

Selv om grunntrekkene i språket legges tidlig, fortsetter språkutviklingen gjennom hele barndommen. Etter hvert som barnet modnes møter det en større verden, der språkferdighetene spiller en stadig viktigere rolle for den sosiale og den kognitive utviklingen (Gleason 2009, Melzi & Ely 2009). Barnet er nå i ferd med å tilegne seg det mer situasjonsuavhengige skolespråket, noe vi i det følgende skal redegjøre nærmere for.

2.4.4 Skolealder (6år+)

Så langt er det sett på førskolebarnet og det er – slik det argumenteres for innledningsvis – helt nødvendig i en oppgave med språk som tema. Selve grunnlaget for språket legges i førskolealderen og er derfor en periode i livet med større betydning for språket enn kanskje tidligere antatt (Wagner, Strømquist & Uppstad, 2008). Litteraturen skiller ofte mellom ulike språk som barn og unge har behov for å mestre. Cummins (1984) bruker begrepene BISC (som står for Basic Interpersonal Language Proficiency) og CALP (som står for Cognitive Academic Language Proficiency). Hagtvet (2004) skiller mellom situasjonsavhengig- og situasjonsuavhengig språk, mens Wold (1996) beskriver det som et kontekstualisert versus dekontekstualisert språk. Uavhengig av betegnelse er betydningen bak den samme. Hensikten er et ønske om å skille mellom et situasjonsavhengig hverdagspråk og et mer situasjonsuavhengig og abstrakt skolespråk. De to typene av språkferdigheter har Cummins (1984) illustrert i en modell kalt isfjellmetaforen.

Modell 2: Isfjellmetaforen (fritt tegnet)



Denne modellen illustrerer at det kun er toppen av isfjellet vi «ser» av en persons språkkompetanse (hverdagsspråket), mens den største og mest komplekse delen ligger under selve overflaten (skolespråket). Skolespråket er dermed langt vanskeligere å «få øye på» enn hverdagsspråket.

I de tidligere nevnte fasene er det hovedsakelig hverdagsspråket som utvikles. Dette språket antas å være ferdig utviklet innen barnet har nådd skolealder. Utviklingen av skolespråket derimot, starter hovedsakelig ved interaksjon i hjemmet og fortsetter gjennom hele skolegangen og gjerne resten av livet (Cummins, 1984). Når barn nærmer seg skolealder, begynner de å forstå de språklige tvetydighetene i vitser, gåter, rim og regler. Verbal humor gjør at barna reflekterer over språket, noe som igjen fører til at de oppnår en sterkere språklig bevissthet (Rygvoid 2006, Melzi & Ely 2009). Språklig bevissthet betyr at begrepene blir mer sikre og stabile og at barna blir mer oppmerksomme på det språket de hører og bruker (Hagtvet 2004, Høigård 2009). Det innebærer blant annet en forståelse av at ord kan være like på flere måter og at en mening kan deles opp i enkeltord (Rygvoid, 2006).

På skolen vil barna også møte krav fra både jevnaldrende og lærere om å kommunisere på en betydningsfull og forståelig måte om faktorer som er frigitt fra konteksten (Melzi & Ely 2009, Gleason 2009). Kravene kan sees i sammenheng med det Cummins (1984) kaller for *abstrakt språk* og *der-og-da-språk*, fordi barnet må ta i bruk ord og uttrykk som ikke er konkrete. Av læreren vil barnet bli spurt om å beskrive fenomener som ikke er til stede, noe som gjør at

barnet må kunne formidle fortellinger fra fortiden og kunne beskrive ting som skal skje i fremtiden (Melzi & Ely, 2009). Barnet må nå lære å forstå og formidle presise beskjeder kun ved bruk av språket (Rygvdold, 2006).

På skolen blir undervisningsformen lett lærerstyrt fordi det foregår en form for lærer-elev-dialog der hele klassen, eller i alle fall hele gruppen, blir bedt om å gjøre det samme (Høines, 2001). Det å kunne følge klasseromsundervisning eller å oppfatte beskjeder som blir gitt til hele klassen, krever nok så mye rent språklig (Wagner m.fl., 2008). For å kunne følge med i undervisningen på skolen, særlig etter de første trinnene, må eleven beherske språket på dette nivået (Gleason, 2009). De må forstå muntlige beskjeder som blir gitt til hele klassen, uten at de nødvendigvis kobles til en aktivitet der og da (Rygvdold 2006, Dalen & Sætersdal 1999, Cummins 1984). Etter hvert er det nødvendig med en videreføring slik at eleven lærer å løse oppgavene alene, eller i samarbeid med andre medelever (Høines, 2001). Det undervisningspregete skolespråket, kan sees i sammenheng med det Cummins (1984) kaller for *fagspråk* i modellen over.

I tillegg til at barn oppnår en dypere språklig bevissthet gjennom verbal humor, undervisning og ulike krav, vil nye kognitive ferdigheter og intellektuell fungering gjøre det mulig å undre seg over språket i seg selv og formulere seg mer avansert enn før (Gleason, 2009). Etter hvert vil barna mestre å bruke språket som tankeredskap ved problemløsning i intellektuelle krevende situasjoner, uten hjelp av kontekstuelle ledetråder (Høigård 2009, Hagtvatn 2004, Gleason 2009).

Bernstein (1973) påpeker at de to typene av språktilegnelse kan avhenge av ulike sosiolingvistiske koder. Han mente at elever fra arbeiderklassen bruker et språk som er kontekststøttet, preget av enkel grammatikk og med korte setninger (hverdagsspråk). Elever fra middelklassen synes å beherske et mer formelt språk som er kontekststøttet, preget av mer kompleks grammatikk og setningsoppbygging (skolespråk). Han var opptatt av at skolesystemet på den måten favoriserte middelklassebarn og at de derfor hadde større mulighet for å lykkes. Imidlertid er teorien en del av hans tidlige forskning og er kritisert og modifisert i ettertid. Likevel finner vi den interessant fordi den omhandler forskjeller mellom hverdagsspråk og skolespråk.

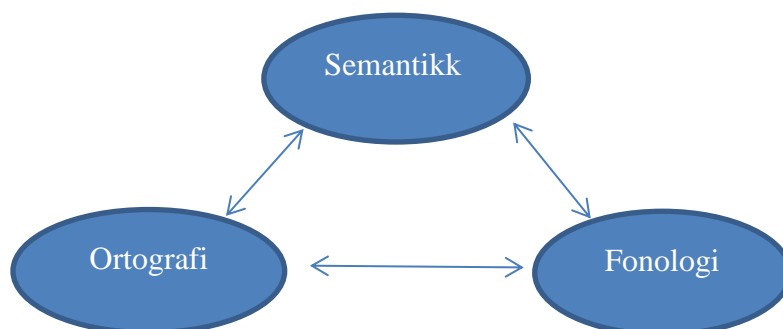
Uavhengig av klasseskille vil både utviklingen av hverdagsspråket og skolespråket være med på å øke ordforrådet, samt styrke barnets muligheter for å produsere lengre og

sammenhengende ytringer. Videre fører det til at barnet etter hvert bruker varierte sjangre med utvidet diskurs og oppnår en enda dypere språklig bevissthet (Melzi & Ely 2009). Men språktilegnelsen i skolealder stanser ikke her, da ferdighetene også er nært knyttet til mestringen av skriftspråket (Sveen 2011, Wagner m.fl. 2008). I samsvar med målet om en god skoleutvikling for alle barn, inkluderer dette naturligvis barnas suksess i møte med lesing og skriving (Wagner m.fl. 2008).

2.4.5 Skriftspråk

De siste 20-30 årene har det blitt gjennomført flere studier som har undersøkt sammenhengen mellom de tre faktorene – tidlig språkutvikling, senere skriftspråkutvikling og læring. De aller fleste studiene peker i retning av at de barna som begynner på skolen med et godt språk, drar større nytte av det språklige opplæringstilbudet enn de barna som begynner med et svakt språk (Wold 1996, Dalen & Sætersdal 1999, Aukrust 2005, Wagner, Strömqvist & Uppstad (2008). Et godt vokabular og en god språklig bevissthet blir trukket frem som svært viktige forutsetninger for den skriftspråklige tilegnelsen (Wagner m.fl. 2008, Kulbrandstad 2003, Aukrust 2005). Skriftspråklige samspill og lærerstyrt undervisning vil være helt avgjørende her (Høigård 2009, Wagner m.fl. 2008). Sistnevnte understreker skolespråkets betydning. Motsatt er det også slik at skriftspråket bidrar til at talespråket videreutvikles, for eksempel i vokabular (Rygvoild 2006, Gleason 2009, Chall 1996, Snow 1983). Ifølge Snow (1983, 1991) kan gode semantiske forutsetninger fungere som gode forutsetninger for lesing. Hun mener at fonologisk bevissthet kan kobles opp mot tidlig avkodning, mens gode ferdigheter innen skolespråket styrker leseforståelsen. Hume og Snowling (2005) påpeker at avkodning handler om å knytte sammen fonologi og ortografi og at faktorene senere kobles opp mot semantikk. Forholdene er illustrert i modellen nedenunder.

Modell 3: Et triangulært rammeverk for leseutvikling (fritt tegnet)



Modellen viser sammenhengen mellom de tre områdene som viktige forutsetninger for lesing (Snowling & Hulme, 2005).

Ifølge Elsness (2003) har man gjennom forskningsrapporter fått avtegnet en normalutvikling gjennom tre grove stadier, som både gjelder lese- og skriveutviklingen. Selv om rapportene ofte benytter forskjellige betegnelser for de ulike stadiene, vil *beskrivelsen* i liten grad avvike fra hverandre. For å avgrense oppgaven, samt holde fokuset på problemstillingen, finner vi det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en slik generell inndeling som vi underveis vil knytte opp mot med mer omfattende teori. For å avgrense ytterligere velger vi å behandle lesing og skriving under ett, fordi mye av relevansen for leseutviklingen skjer parallelt med at barna skriver. Likevel er de ikke identiske prosesser og det finnes flere barn som er gode til å lese, men som strever med å skrive og stave og omvendt (Hagtvet 2004). Noen barn skriver og leser allerede i førskolealderen, mens andre ikke lærer det før de begynner på skolen (Hagtvet 2004, Rygvold 2006).

I det følgende brukes betegnelsene: visuell lesing/visuell skriving, fonologisk lesing/fonologisk skriving og ortografisk lesing/ortografisk skriving (Elsness, 2003).

Avslutningsvis vil vi presentere et stadium som handler om den mer avanserte lesingen som foregår på de høyere alderstrinnene (Chall, 1996). Stadiene i skriveutviklingen beskriver hvilke strategier barna bruker for å realiserte uttalte ord i en *skriftlig* kode, mens stadiene i leseutviklingen belyser hvilke strategier de bruker for å *avkode* ordene i en skrevet tekst (Elsness, 2003).

Visuell lesing/visuell skriving: På dette stadiet har ikke barnet oppdaget forbindelsen mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav), men har imidlertid skjønnet at skrift betyr noe (Elsness, 2003). Enkelte barn *skriverabler* litt annerledes enn når de tegner, noe som viser at de har fått en begynnende forestilling om at skriving skiller seg fra tegning (Høigård, 2009). Flere barn leser også gjennom kontekst, ved at de for eksempel peker på en melkekartong og sier *melk*, uavhengig av hvilke bokstaver som står der (Elsness 2003, Høigård 2009). Etter hvert flytter barnet oppmerksomheten bort fra konteksten og mot selve ordbildet. Nå har barnet dannet seg et visuelt bilde av det skrevne ordet og husker hvilke ord det er. I begynnelsen er ordene uanalyserte fordi barnet leser ordet som en helhet, og ikke vet hvorfor akkurat disse bokstavene danner akkurat dette ordet. Etter en stund oppdager de at helheten kan deles opp og settes sammen igjen i nye kombinasjoner etter et visst system (Høigård 2009, Hagtvet 2004, Elsness 2003).

Fonologisk lesing/fonologisk skriving: Det er her lesingen og skrivingen begynner. Barna mestrer nå mer eller mindre en fonologisk lesing og/eller skrivestrategi (Elsness, 2003). Barnet kan i prinsippet koble ordenes fonem med relevante grafem. Sammen med språklig bevissthet er denne forbindelsen mellom fonem og grafem, ekstremt viktig for elevens forståelse av det alfabetiske prinsipp (Elsness 2003, Kulbrandstad 2003, Hagtvvet 2004, Melzi & Ely 2009). For å lære å lese og skrive alfabetisk, må elevene kunne dele talte ord i fonemer og forstå sammenhengen mellom fonemenere i talen og bokstavene i skriften. Når elevene mestrer dette, har de knekt den alfabetiske koden (Kulbrandstad 2003, Elsness 2003). Å knekke koden er et sentralt mål i skolen når man i begynneropplæringen skal få barna til å nytte fonetiske lese- og skrivestrategier (Hagtvvet, 2004). Økende skriftspråklige ferdigheter vil føre til at eleven begynner å gjenkjenne de vanligste bokstavkombinasjonene og oppfatte dem som en enhet (Elsness, 2003).

Ortografisk lesing/ortografisk skriving: I stadiet *ortografisk skriving*, begynner barnet å beherske de fleste rettskrivningsreglene og de øvrige konvensjonene er gjeldende for korrekt skriftspråk (Høigård 2009, Elsness 2003). Barnet begynner å forstå at det ikke alltid er en direkte sammenheng mellom de språklydene vi hører, og de bokstavene vi skriver (Elsness, 2003). Når barnet endrer sitt skrivemønster fra lydrett staving (JÆI, GØJ) til ortografisk staving (JEG, GØY), tyder det på at barnet er i ferd med å tilegne seg en stavestrategi som er mer avansert og ortografisk basert. I begynnelsen vil de ofte overdrive eller feil anvende den nye strategien, slik de tidligere overdrev og feil anvendte «gådde» for «gikk» i sine nye tilegnede taleformer. Å instruere barna i reglene for ortografisk skriving er også et sentralt mål i skolen (Hagtvvet, 2004). Først og fremst læres ortografi (voksenstaver) gjennom øynene og man kan derfor ikke forvente at et barn kan skrive ortografisk før det har blitt en erfaren leser (Høigård 2009, Hagtvvet 2004).

En *ortografisk lesestrategi* betyr at når vi skal lese et lagret ord, vil dette ordet eller deler av ordet arkiveres i det ortografiske leksikon uten at vi trenger å gå veien om den fonologiske analysen (Elsness, 2003) Lesing av ord i stavelser vil være en forutsetning for hurtig lesing (Hagtvvet 2004, Høigård 2009). Nå blir det viktig å lese deler av ord som helheter og at en lærer seg å lese ikke-lydrette ord (Hagtvvet, 2005). Stadiet dreier seg om en avansert form for lesing og er karakteristisk for den trenede leser (Elsness, 2003).

Ifølge Chall (1996) skjer det nå et viktig skifte i leseutviklingen. I de tidligere stadiene lærte barna å lese mens i 9-14 årsalderen leser barna for å lære. Etter hvert som barnets leseferdigheter bedres, vil det gjennom teksten tilegne seg ny kunnskap, inkludert nye ord og fraser som videre fører til at det tidligere ensidige fokuset på lesingen nå blir mangfoldig. Dermed blir lesingen mer avansert og spiller en større rolle for å tilegne seg kunnskap om verden, til undervisningen og om selve språket.

Ikke alle barn ser ut til å følge den typiske språkutviklingen og enkelte vil ha vedvarende vansker med språk, kommunikasjon eller tale. Vi kan ikke se bort i fra at enkelte adoptivbarn vil kunne ha språklige vansker, ikke bare knyttet opp mot det å lære seg «kodene» til sitt nye morsmål, men å oppleve vanskeligheter med språktilegnelse generelt. Dette er grunnen til at vi i det neste avsnittet velger å presentere hva generelle og spesifikke språkvansker er, samt mulige utfall av disse og eventuell tilleggsproblematikk. På grunn av denne oppgavens problemstilling vil temaet presenteres kort.

2.5 Språkvansker

Mellom 5-8 % av førskolebarn har språklige vansker. Hos flere av barna vil vanskene forsvinne før barnet begynner på skolen. 1-2 % vil ha vedvarende språkvansker (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlen & Ors 2008). Det er stor variasjon i språkutviklingen og de fleste barn som viser en forsinket språkutvikling, vil utvikle gode språklige ferdigheter i løpet av førskolealderen. Likevel er det noen barn som ikke tilegner seg språket slik man forventer, og språkvansker er den vanligste betegnelsen på variasjonen av problemer man finner hos disse barna (Rygvoid, 2008). Barn med språkvansker er en sammensatt gruppe, og betegnelsen indikerer at de på en eller annen måte ikke tilegner seg språket som forventet. Man kan også si at de har en forstyrrelse i den typiske språkutviklingen som arter seg som problemer med å tilegne seg nye ord, bygge opp sitt ordforråd eller forstå det språket de hører rundt seg (Bishop, 1997).

Ifølge Espenakk m.fl. (2007) kan man skille mellom *språkforsinkelser*, *generelle språkvansker* og *spesifikke språkvansker*. *Språkforsinkelser* kan justeres av seg selv, eller etter at det er satt i gang tiltak som stimulerer barnets språkutvikling. *Generelle språkvansker* er en konsekvens av en annen diagnose eller vanske. Språkvanskene er sekundære i forhold til barnets øvrige vansker. Dette kan være vansker knyttet opp mot ulike syndromer eller

utviklingshemming. *Spesifikke språkvansker* (SSV) er en betegnelse som benyttes dersom språkvanskene er primære. Denne betegnelsen signaliserer at språkvansken er hovedproblemet, og at den ikke kan forklares med kjente årsaker som hørselsvansker, utviklingshemming, nevrologiske vansker, atferdsvansker eller emosjonelle problemer. Barnet har vansker med å forstå og /eller produsere språk, mens de andre utviklingsområdene er forholdsvis upåvirket av språkproblemene (Leonard, 1998). Barn med SSV utvikler forskjellige symptombilder og bør anses som en heterogen gruppe. Forekomsten av SSV varierer mellom 3 og 6 % avhengig av definisjon, og det ser ut til å være flere gutter enn jenter som har SSV (Hulme & Snowling 2009, Schwartz 2009). Vansker hos barn med SSV, kan være nedsatt evne til å oppfatte språklyder, svekkede kognitive funksjoner innen minnet, oppmerksomhetsvansker eller andre vanskeligheter innen problemløsningsstrategier. Dette kan føre til at barna kan utvikle dysleksi, matematikkvansker eller lese- og skrivevansker (Schwartz, 2009).

Som nevnt tidligere i oppgaven er det vanlig å dele språket inn i semantikk, grammatikk (morfologi og syntaks), fonologi og pragmatikk. Barn med språkvansker kan ha vanskeligheter på ett eller flere av områdene, både primære eller sekundære og det anses utfordrende å skille de språklige områdene fra hverandre, fordi de ser ut til å påvirke hverandre (Bishop 1997, Rygvold 2008, Nettelbladt m.fl. 2008)

Fonologiske vansker er en av de vanligste formene for språkvansker hos barn, men de forekommer i forskjellig alvorlighetsgrad. Enkelte barn kan ha vansker med fonemdiskriminasjon, mens andre kan ha vanskeligheter med å oppfatte fonologiske mønstre. Årsaken ser ut til å være at barn med språkvansker har begrensninger innen sitt fonologiske korttidsminne (Hartelius m.fl., 2008). Noen barn viser god fonologisk kompetanse gjennom at de kan imitere ord og korte setninger, men de opplever vanskeligheter med å gi ordene betydning/innhold (Bishop, 1997). Som beskrevet tidligere, handler semantikk om ordenes betydning. Barn som viser semantiske svakheter kan få både ekspressive og impressive vanskeligheter. Grunnen til det kan være at når ordene ikke har noen betydning kan det være vanskelig både å forstå hva mennesker sier og å uttrykke seg i lengre konkrete setninger (Ottem 2009, Nettelbladt m.fl. 2008). Semantiske svakheter kan også tyde på at det er huller i leksikonet til barnet. Slike huller kan igjen føre til at barnet opplever grammatiske vanskeligheter og at språket dermed blir ufullstendig. Det finnes sterke koblinger mellom grammatiske utfordringer, fonologiske vanskeligheter og semantiske vanskeligheter.

Oppsummert kan vi si at utfordringer innen det fonologiske systemet kan påvirke et barns evne til å lagre og hente frem ordenes betydning, noe som igjen kan føre til huller i leksikon, noe som igjen får konsekvenser for kommunikasjonen med andre mennesker. Det ser også ut til at språkvanskene gir barnet utfordringer i forhold til videre utvikling og læring på andre kognitive utviklingsområder (Bishop 1997, Nettelbladt m.fl. 2008, Gleason 2009).

For barn som har semantiske utfordringer kan det være tidskrevende å lære nye ord. Det ser ut til at verb er vanskeligere å lære enn substantivene. For barn med disse vanskene ser problematikken ut til å øke etter hvert som barnet blir eldre, derfor kan språkvanskene også gi utfordringer for videre læring og utvikling (Schwartz, 2009). Barnet kan få vanskeligheter med å forstå instruksjon og informasjon som blir gitt av lærere og foreldre fordi de ikke har et tilstrekkelig leksikon (Wagner m.fl. 2008, Gleason 2009, Schwartz 2009). Utfordringer med å lære verb kan også henge sammen med morfologiske vanskeligheter. En forklaring på slike vanskeligheter kan være at barnet ikke lærer seg verbenes bøyningsmønster i samme tempo som sine jevnaldrende. Disse vanskene ser ut til å være vedvarende for mange barn med SSV (Schwartz, 2009). For barn med språkvansker og spesielt barn med SSV, kan det se ut til å være en sammenheng med lese- og skrivevansker (Bishop & Snowling, 2004). Slike utfordringer vil kunne være med å vanskeliggjøre barnets skolehverdag ytterligere. Barn som har lese- og skrivevansker kan få utfordringer med å tilegne seg kunnskap gjennom å lese tekster. De kan miste motivasjonen for læring og bli hengende etter sine jevnaldrende klassekamerater (Høigård, 2009).

2.6 Tospråklig utvikling

I det følgende presenteres den svært heterogene gruppen tospråklige barn og hvordan barna utvikler to morsmål. Hensikten med denne delen av oppgaven er å tydeliggjøre hvordan barn er en sammensatt gruppe når det gjelder de ulike faktorene som kan påvirke hvordan den språklige utviklingen forløper seg. Dette er noe som senere vil knyttes opp mot adopterte barn, slik at det blir synliggjort hvordan deres språkutvikling også skiller seg fra tospråklige barn.

Det eksisterer en rekke ulike teorier knyttet til tospråklighet, men siden temaet kun skal berøres marginalt i denne oppgaven, vil vi kun behandle noen typiske trekk her. For å avgrense ytterligere vil vi konsentrere oss om minoritetstospråklighet. Minoritetstospråklighet

betyr at barnet er tospråklig fordi familien er i mindretall og har en annen morsmålspråklig bakgrunn enn majoritetsgruppen i det aktuelle samfunnet (Øzerk, 1992). Enkelt definert kan en si at tospråklighet handler om personer som kan bruke to språk (Hagtvet, 2004). Brukt om barn betyr ikke tospråklighet nødvendigvis at språktilegnelsen er ferdig utviklet, men at den er i ferd med å utvikles. Det er naturlig å dele tospråkligheten inn i *simultan* eller *suksessiv* språkutvikling, avhengig av tidspunktet barnet ble tospråklig (Høigård, 2009). Tilegnelsen vil variere avhengig av faktorer som type morsmål, alder for tilegnelsesstart, holdninger i samfunnet, bruken av språk i omgivelser der tilegnelsen foregår, bakgrunn og tid i Norge (Wagner m.fl. 2008, Engen m.fl. 2009, Kulbrandstad & Sand 2009).

Hvis et barn møter to språk i småbarnsalderen (gjerne før treårsalder), snakker man om *samtidig* eller *simultan* tospråklighet som er en utvikling av to førstespråk samtidig (Høigård, 2009). En typisk situasjon er at barnet vokser opp i et tospråklig hjemmemiljø, der foreldrene har ulikt morsmål som de anvender i familien og i kommunikasjon med barnet (Øzerk, 1992).

Hvis et barn derimot møter språk nummer to på et senere tidspunkt (gjerne etter tre årsalder), kaller vi det for stegvis eller *suksessiv* tospråklighet (Høigård, 2009). Familien er ofte enspråklige på minoritetsspråket og først når barnet opplever et behov for bruk av to språk i hverdagen, vil de utvikle majoritetsspråket ute i storsamfunnet (Øzerk 1992, Høigård 2009),.

Alle minoritetsspråklige barn og unge som vokser opp og bor i Norge, vil møte en eller annen grad av norskinnlæring. For at et minoritetsbarn senere skal kunne mestre sin livssituasjon, videre skolegang og påvirke sin tilværelse i det norske samfunnet, *må* det bli tospråklig. Denne praktiseringen av andrespråket forutsetter et inkluderende sosialt miljø, sosial aksept og personlig involvering (Øzerk, 1992). Videre vil et godt pedagogisk tiltak forutsette løsninger som er individtilpasset og som tar hensyn til kulturbakgrunn og sosiale, følelsesmessige, faglige og språklige behov. Utfordringer knyttet til norskinnlæringen kan sies å gjelde spesielt for barna som gjennomgår en suksessiv tospråklig utvikling. Barna kan i verste fall marginaliseres i forhold til begge kulturer, samtidig som det står i fare for å utvikle et begrenset språk på både morsmålet og andrespråket. Barn som derimot utvikler tospråkligheten simultant, sosialiseres normalt inn i to kulturer parallelt som de lærer to språk, noe som har vist seg å være positivt (Hagtvet, 2004).

Minoritetsbarn som er oppvokst i Norge, vil ha flere muligheter for at også morsmålet skal utvikles til å bli et rikt og nyansert språk som ikke trues (De Geer 1992, Wagner m.fl 2008,

Øzerk 1992). Først og fremst kommer barnet til det nye landet sammen med familien sin og fortsetter å kommunisere sitt førstespråk med dem (De Geer, 1992). I tilfeller der minoritetsfamilien bosetter seg i områder med andre immigranter fra samme land, vil barnet også få muligheten til å prate førstespråket sitt med andre; slektninger og venner, barn og voksne (De Geer 1992, Høigård 2009). Videre har flere minoritetsbarn tilgang til filmer, bøker og spill, samt tospråklig assistent i barnehagen og språkkurs på morsmålet (De Geer 1992, Gunnestad 2007, Wagner m.fl. 2008, Høigård 2009). Den tospråklige assistenten skal bidra til at barnet gjør seg forstått og forstår det som sies i barnehagen, samt fremme god kontakt mellom barnehagen og foreldrene (Gunnestad, 2007). Faktorene gir videre barnet muligheten til å benytte begge språkene i læringsprosessen (Engen m.fl., 2009). I dag er en alminnelig oppfatning at morsmålet i tillegg til å ha en egenverdi, også er av stor betydning når minoritetsbarnet skal lære seg andrespråket (Høigård 2009, Cummins 1984, Engen m.fl.2009).

Forholdet mellom morsmål og majoritetsspråk, er et tema det råder stor faglig uenighet over (Gunnestad, 2007). Av den grunn skal vi dermed være forsiktige med å trekke konklusjoner ut i fra overnevnte faktorer, men trolig er sannsynligheten lav for at et nytt andrespråk vil hindre utviklingen av eller erstatte et allerede etablert førstespråk hos minoritetstospråklige barn. Situasjonen for adoptivbarn er helt annerledes. Neste del av oppgaven vil innledes med en presentasjon av hva adopsjon er og forskning foretatt på området. Deretter følger en redegjørelse for den unike språkutviklingen til adopterte barn, og en beskrivelse av hvilke hovedtrekk som viser seg gjeldene i forskningen foretatt på feltet. Dette følges av en drøfting omkring eventuelle årsaker – både preadopsjonelle og postadopsjonelle, som belyser de ulike aspektene ved adopsjon.

3 Internasjonalt adopterte barn

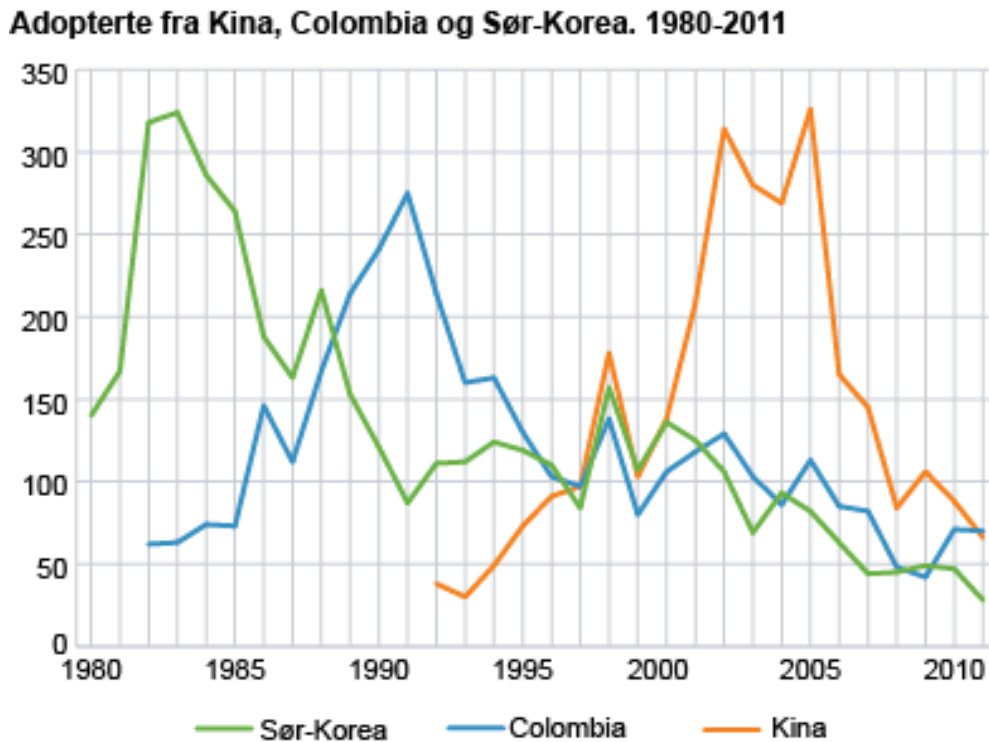
Begrepet *adopsjon* kommer av det latinske ordet "*adoptare*" som betyr "*å anta som sitt eget*" (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Etter lov om adopsjon av 28. 2. 1986 nr. 8 (Adopsjonsloven) § 13, får adoptivbarnet og dets livsarvinger i utgangspunktet samme rettsstilling som om adoptivbarnet hadde vært adoptivforeldrenes egne fødte barn. Samtidig faller rettsforholdet til den opprinnelige slekten bort. Adoptanten får altså foreldremyndighet over barnet, blir dets verge og har forsørgerplikt. Formålet med adopsjon er hovedsakelig å gi et godt og varig hjem til et barn som de biologiske foreldrene ikke kan ta vare på (NOU:21, 2009). Dersom et barn blir adoptert fra et annet land enn adoptivforeldrenes hjemland, kaller vi prosessen for *internasjonal adopsjon*. Ved *nasjonal adopsjon* kommer adoptant og adoptivbarn fra samme land. I det følgende vil vi benytte ordet adopsjon, kun om internasjonale adopsjoner

Adopsjon begynte for alvor etter den andre verdenskrig da foreldreløse barn fra Hellas og Tyskland ble sendt til Norge og USA for adopsjon (Dalen & Sætersdal, 1999). I forbindelse med Koreakrigen i 1950-53, kom den første adopsjonsbølgen fra asiatiske land og nærmere 15 000 barn ble adoptert til utlandet. Senere økte adopsjonsformidlingen fra Asia, Latin-Amerika og Afrika til Vest-Europa, Canada, USA og Australia (Dalen & Sætersdal, 1999). I 1990 ble det åpnet for adopsjoner fra Kina, og antall forlatte barn hadde særlig steget etter at landet innførte «ett barns politikk» i 1981 for å redusere befolkningseksplosjonen i landet (Dalen & Rygvold, 2004). Her i landet kan økningen ses i sammenheng med at bedret flytransport gjorde verden mindre og at adopsjonen derfor ble mer praktisk og økonomisk mulig. Fjernsynets gjennombrudd ga et innblikk i hvor vanskelig barn fra andre verdensdeler hadde det (Dalen & Sætersdal, 1999). Før 2000 ble det i gjennomsnitt utført mellom 600-700 adopsjoner årlig, men antallet sank senere til om lag 300 fra år 2006. Fra 2000-2010 ble det årlig adoptert flest barn fra Kina, så Colombia og deretter Sør-Korea (Statistisk Sentralbyrå 2012).

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2012) ble det i 2011 foretatt 297 adopsjoner til Norge. Av disse var de fleste fra Colombia (24 %) og Kina (22 %). Dette er det laveste antall adopsjoner siden slutten av 1970 tallet. Denne minskningen kan skyldes endrede holdninger til adopsjon og praksis i flere opprinnelsesland. I spesielt Sør-Korea har forholdene endret seg svært mye siden adopsjoner startet opp der (NOU:21, 2009). Kina ser i dag mer kritisk på egen praksis og har nesten stoppet adopsjoner til enslige adoptanter. Kina har også satset på nasjonale

adopsjoner og delvis åpnet mer opp for at familier skal få lov til å ha mer enn ett barn (NOU:21, 2009). (Se tabell: Statistisk Sentralbyrå, 2012).

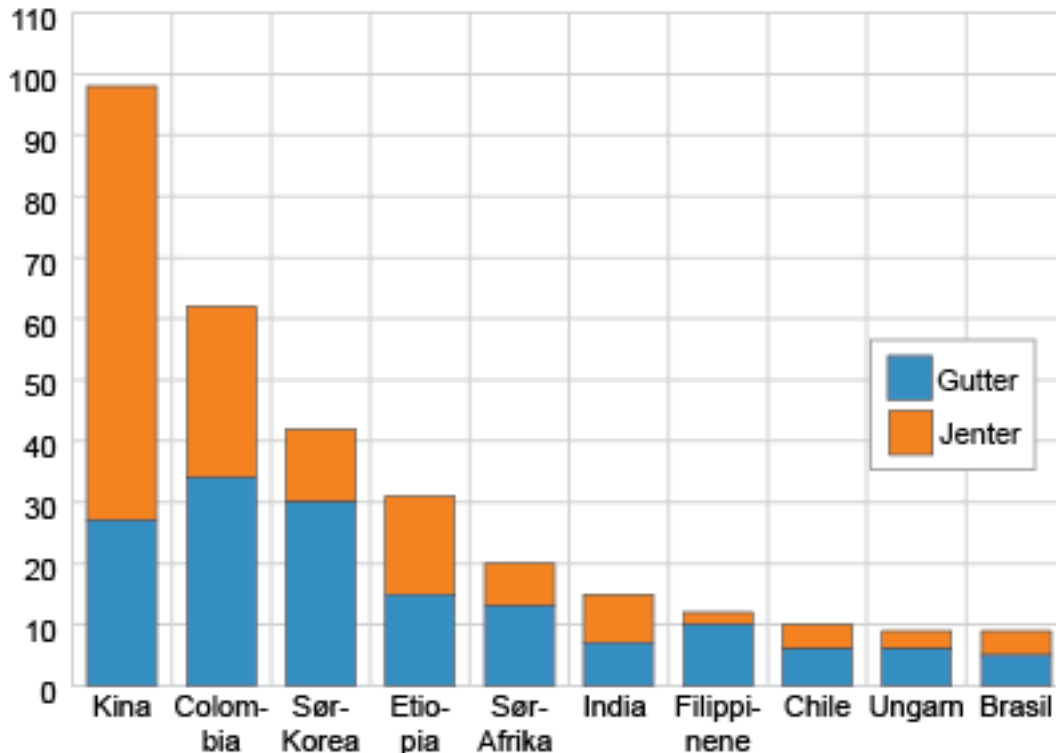
Modell 4: Adopterte barn fra Kina, Colombia & Sør-Korea. 1980-2011



Som det går frem av tabellen, ble det adoptert flest barn fra Kina mellom 2007-2009, en periode der det fortsatt ble frigitt mange barn for adopsjon fra landet (NOU:21, 2009), noe som betyr at det trolig eksisterer flest kinesiske adoptivbarn i utvalget for denne undersøkelsen. En nærmere beskrivelse av utvalget, blir presentert i metodedelen.

Modell 4 illustrerer tidligere statsborgerskap og kjønn, til adoptivbarna som ankom Norge mellom 2007-2011 (Se tabell: Statistisk Sentralbyrå, 2012).

Utenlandsadopterte, etter kjønn og tidligere statsborgerskap. Årsgjennomsnitt 2007-2011



Som det går frem av tabellen var nærmere tre av fire adopterte barn fra Kina jenter, mens færre enn tre av fire var jenter fra Sør-Korea. Fra Colombia var noe over halvparten av adoptivbarna gutter (Statistisk sentralbyrå, 2012).

I år 2011 ble det totalt sett adoptert omtrent like mange gutter som jenter. Denne fordelingen på kjønn varierer likevel fra land til land, og skyldes trolig tilfeldigheter på grunn av relativt små årlige tall. Adoptert fra Kina var vel seks av ti jenter, mens bare hver sjettede fra Sør-Korea var jente. Fra Colombia var antallet relativt likt fordelt på kjønn (Statistisk Sentralbyrå, 2012).

Alderen til barn som adoptertes til Norge varierer fra få måneder og opp til skolealder. 62 % av barna som ankom landet i 2011, var under tre år, 20 % mellom tre og fire år, 11 % mellom fem og seks år og 5 % mellom syv og elleve år (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Tallene viser at adopsjonsalderen til de fleste barna som adopteres til Norge, er forholdsvis lav.

Selv om det viser seg at antall adopterte barn har sunket de siste årene, er temaet fortsatt svært aktuelt. Nærmere 18 000 adoptivbarn fra mer enn 30 ulike land har ankommet Norge gjennom adopsjonsforeninger (Adopsjonsforum, InorAdopt og Verdens Barn, 2006), noe som tilsier at vi fra 1998-2007 hadde det største antallet adopterte barn i verden i forhold til folketallet (NOU:21, 2009).

3.1 Forskning om adopsjon

Forskning på adopsjoner startet på begynnelsen av 1970-tallet i land som England, USA og Canada. I Norge startet virksomheten rundt 1980, nærmere 10 år etter at internasjonale adopsjoner fikk et visst omfang her i landet. Forskningens fokus lå hovedsakelig på barnas psykiske og fysiske helsetilstand ved ankomst, samt den første tilknytningen i familien og deres generelle utvikling. Grunnen til det var at de adopterte barna hadde en lav alder og nylig hadde ankommet sine norske familier (NOU:21, 2009). En annen årsak til at forskningen var mager, var at det var vanskelig å få tak i de opplysningene eller informantene som trengtes. Forskningsfeltet kan sies og ha vært tabubelagt fordi temaet adopsjon ansås som svært privat (Dalen & Sætersdal, 1992).

Det at omfanget på adopsjoner til landet økte og at barna vokste opp, gjorde at forskningen ekspanderte. Fokuset kunne nå rettes mot hvordan barna lærte norsk og hvordan den første språkutviklingen foregikk. Flere prosjekter ble også knyttet opp mot faktorer som læring, skoleprestasjoner, identitet og sosial utvikling (NOU:21, 2009). Det at forskningen nå hadde muligheten til å fokusere på barnet i et videre perspektiv, førte til at forskningen vokste enda mer med feltet (Dalen & Rygvold, 2004).

3.2 En unik språkutvikling

Å ha kunnskap om de adopterte barnas tidlige språkutvikling, kan være en viktig forutsetning for å senere kunne forstå deres videre språkutvikling.

Alle adopterte barn har opplevd en eller flere separasjoner som har ført til en stor livsendring (De Geer, 1992). De brytes opp fra en kultur og et miljø og vokser opp i et helt nytt land i en helt ny familie med et helt nytt språk (Dalen & Sætersdal 1992, Glennen 2002). Adopterte barn skiller seg dermed fra ikke-adopterte barn ved at deres førstespråk stopper opp, og at de må gjennom en ny førstespråklig utvikling. Avbrekket skjer fordi barna i liten grad eller

overhodet ikke blir eksponert for sitt førstespråk (De Geer 1992, Rygvold 2012), noe som gjør at språkutviklingen deres verken kan kalles kontinuerlig, simultan eller suksessiv. Dette fører til at de gjennomgår en helt unik språkutvikling (Glennen 2002, Rygvold 2012). I motsetning til minoritetstospråklige barn, kan det være mye vanskeligere for adoptivbarna å beholde morsmålet sitt. Adoptivforeldrene snakker sjelden barnets originale språk og barnet kan derfor glemme det. Av den grunn vil andrespråket gradvis erstatte førstespråket, noe som gjør at de ikke kan kalles for tospråklige i ordets vanlige betydning (Glennen & Masters 2002, Glennen 2002, Hagtvet 2004). Adopterte barn vokser ikke opp som minoritetsbarn i et tospråklig miljø, der de har kontakt med sin biologiske familie, slekt og venner fra hjemlandet (Dalen & Sætersdal, 1999). I tilfeller der det har blitt lagt til rette for at adoptivbarna skal beholde sitt førstespråk, for eksempel gjennom et språklig treningsprogram, opplever de fleste det hele som unyttig fordi ingen andre i miljøet prater språket (De Geer, 1992). De Geer (1992) kaller språktilegnelsen til adopterte barn for en andre førstespråkutvikling.

Som nevnt begynner den språklige utviklingen allerede mens barnet ligger i mors mage. I sitt første leveår vil barnet gradvis innstille øret mot det språket det omgis av. Dette er et viktig forhold å ta i betraktning når det gjelder adopterte barn (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008). Wagner m.fl. (2008) påpeker at det fremdeles er for lite forskning knyttet til adoptivbarnas språkbrudd, og at man derfor ikke kan si noe sikkert om hvordan bruddet senere kan påvirke språkutviklingen. Det belyser viktigheten av og å få kartlagt problematikken ytterligere.

Noen studier viser at adopterte barn klarer seg bra, mens andre tilsier at flere får språklige og langsiktige vansker. Wagner (m.fl. 2008) hevder at problemet med alle disse undersøkelsene er at barnegruppene er for små til at resultatene kan generaliseres, og at flere fokuserer på bestemte opprinnelsesland. De ulike studiene varierer også veldig i metode, noe som gjør sammenligninger vanskelig (Wagner m.fl. 2008, Rygvold 2012).

Underveis må man ta forbehold om at hvert enkelt barn kan påvirkes av adopsjonen på ulike måter og at de individuelle forskjellene kan være store (Kallevik & Jansen, 2006). Det gjelder forhold forut adopsjonen, samt forhold knyttet til barnet selv, familien og det norske samfunnet (Dalen & Rygvold, 2004). Informasjon om barnets bakgrunn og genetiske arv kan være mangelfull eller sparsom ved adopsjonen, noe som gjør det enda vanskeligere å si noe sikkert om eventuelle årsaker til språklige forsinkelser (Dalen & Rygvold, 1999). Det fører til at det kan være problematisk å vurdere adopterte barn som en gruppe, noe som må tas i

betraktning når vi i det følgende skal drøfte hva forskningen sier om i hvilken grad bruddet kan føre til en mangelfull eller forsinket språkutvikling, og hvordan dette igjen kan påvirke adoptivbarnas skolespråklige ferdigheter.

3.2.1 Språklig mestring

Adopsjon gir barn nye muligheter og mye tyder på at de fleste adoptivbarn klarer seg bra. Mange oppnår et godt dagligspråk og gode språklige ferdigheter (De Geer 1992, Dalen & Rygvold 1999, Pollock 2005, Roberts, Pollock, Krakow, Price, & Fulmer 2005, Scott, Roberts, Krakow 2008). Forskning på særlige kinesiske barn viser at adopterte barn også kan ha *bedre* språkferdigheter enn sine ikke-adopterte jevnaldrende (Dalen & Rygvold 2004, Roberts m.fl. 2005, Pollock 2005, Scott m.fl. 2008).

Slike positive resultater kan tyde på at de fleste adopterte barn har en relativt ukomplisert læring av sitt nye morsmål (De Geer 1992, Dalen & Rygvold 2004). Det kan også se ut til at språkutviklingen til adopterte barn ekspanderer raskt, særlig i begynnelsen (Nicoladis & Grabois 2002, Roberts m.fl. 2005, Glennen 2007). Ifølge undersøkelsen til Dalen og Rygvold (2004) av 89 adopterte barn fra Kina, skjer den tydeligste spurten i språkutviklingen mellom 2 og 3 år og delvis mellom 3 og 4 år. I 4-årsalderen synes adoptivbarna å ha tilegnet seg gode kommunikasjonsferdigheter, der de også mestrer hverdagsspråket (Dalen & Rygvold, 2004). Resultatene støttes av Glennen og Masters undersøkelse (2002) av 130 barn adoptert fra Øst-Europa, som viste at flere adoptivbarn med lav adopsjonsalder, fullt ut hadde tilegnet seg det nye språkets normer ved 36-40 månedersalder. Relativt rask språktilegnelse er i tråd med de ikke-adopterte barna som også ser ut til å mestre hverdagsspråket i 4-årsalderen (Dalen & Rygvold, 2004). Nicoladis og Grabois (2002) argumenterer for at rask språktilegnelse kan henge sammen med at den tidligere eksponeringen for førstespråket, tillater barnet å lære om språkbruk generelt. Barnet drar også nytte av tidligere etablerte sosiale og kommunikative ferdigheter.

Det kan se ut til at de fleste adoptivbarn følger de samme trinnene som barn med typisk språkutvikling gjør (Glennen & Masters, 2002). Rygvolds longitudinelle studie (2012), bestående av 38 adoptivbarn og 79 kontrollbarn i 2. klasse, fant at forskjellene mellom de to gruppene i undersøkelsen hovedsakelige var små. Adoptivbarna i utvalget så ut til å ha utviklet språket i samsvar med kontrollgruppen og stort sett tatt dem igjen i 7-8-årsalderen.

Det er noe senere enn resultatene i undersøkelsene som ble foretatt av Dalen og Rygvold (2004) og Glennen og Masters (2002), men forskjellene synes fremdeles å være små.

Forskning rettet mot læring og skoleprestasjoner til adopterte barn, ser ut til å være rimelig sparsom (Wagner m.fl., 2008). La oss se på noen studier som har funnet positive resultater. Resultatene fra Dalen og Rygvolds undersøkelse (2004, s. 46) tyder på at barna klarer seg «veldig bra både hjemme og på skolen». Det tydeligste spranget i skriftspråkutviklingen skjer mellom 2. og 3. skoleår, det vil si *etter* at barna har vært gjennom den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Kvifte-Andresen (1992) gjennomførte en undersøkelse der foreldre og lærere til 151 adoptivbarn skulle vurdere barnas atferdsmessige og emosjonelle justering i 12-13 årsalderen. Flere av spørsmålene i lærernes spørreskjema omhandlet skolen og viste at flertallet av de adopterte barna ble funnet å være godt tilpasset der. Undersøkelsen viste at gutter hadde gjennomsnittlig høyere skåre enn det jentene i utvalget hadde.

Rask språktilegnelse kan tyde på at adopterte barn har gode imitasjonsferdigheter (Rygvold 2006). Imitasjon betyr at barna lærer og bruker setninger og fraser korrekt uten å kjenne igjen de ulike lingvistiske trekkene i språket (Dalen & Sætersdal, 1999). Ferdighetene kan føre til at barnet raskt begynner å bruke norske ord og uttrykk i kommunikasjon med foreldrene sine (Rygvold, 2006). Rygvolds undersøkelse (2012) viste også at de adopterte barnas avkodningsferdigheter var bedre enn kontrollgruppen, noe som kan ses i sammenheng med at adoptivbarn ofte har gode fonologiske og syntaktiske ferdigheter (Dalen & Sætersdal, 1999). Vi undrer oss over om det kan være en sammenheng mellom de adopterte barnas gode imitasjonsferdigheter, fonologiske kompetanse og avkodningsferdigheter. Spørsmålet vil bli drøftet senere i oppgaven.

3.2.2 Språklige utfordringer

I år 2011 undersøkte Gauthier og Genesse språkferdighetene til 24 adopterte barn fra Kina, sammenlignet med en kontrollgruppe. Barna ble vurdert ved 4-årsalder og 16 måneder senere. Resultatene tydet på at adoptivgruppens ekspressive språkferdigheter, var signifikant svakere enn kontrollgruppen på begge målingene. På den andre målingen var også adoptivgruppens impulsive ferdigheter signifikant svakere. Resultatene til Gauthier og Genesse (2011) kan sees i sammenheng med forskningsresultater som antyder at den raske språkutviklingen etter

hvert sakner, ved at elevene opplever vansker med skolespråklige ferdigheter og læring (Wagner m.fl., 2008).

Dalen og Rygvold (2004) antyder at 25 til 30 % av alle adopterte elever får en del vansker på skolen. Dette kan ses i sammenheng med undersøkelsene til Dalen & Sætersdal (1992) og Dalen og Rygvold (1999) som viste at de største forskjellene mellom adoptivbarna og den jevnaldrende kontrollgruppen, var tydeligst i deres skolespråklige ferdigheter. Cummins (1984,1999) påpeker at barn ofte snakker flytende og viser en god beherskelse av hverdagspråket, men senere får vansker med skolespråket. En årsak til det kan være at skolespråket er situasjonsuavhengig og at barna derfor i møte med ukjente ord og mer komplekse setninger, har mindre muligheter til og støtte seg til omgivelser, situasjoner og kroppsspråk (Cummins 1984, Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999).

Det kan også se ut til at det er en sammenheng mellom skolespråklige ferdigheter og funksjonsnivå i skolen. Dette kan støttes av resultatene fra en nederlandsk studie, som viste at flere av de adopterte barna så ut til og ha svakere språkkunnskaper og dårligere skoleprestasjoner enn sine ikke-adopterte jevnaldrende (IJzendoorn, Juffer & Poelhuis, 2005), Dalen og Sætersdal (1992) fant at en signifikant høyere andel av de adopterte barna hadde vansker med matematikk, enn det kontrollgruppen hadde. De fant også at en større gruppe av de adopterte barna så ut til å fungere noe svakere innen norskfaget, men forskjellene var ikke signifikante.

Skolespråklige ferdigheter kan som tidligere nevnt, ses i forhold til språkforståelsen. Resultatene til Rygvold (2012) tydet på at flere av adoptivbarna i undersøkelsen, hang etter når det gjaldt forståelsen. Svak språkforståelse på tross av et tilsynelatende godt talespråk, kan også gjøre barnets skolesituasjon vanskeligere fordi «språkfasaden blender». Det gjelder spesielt dersom barnet snakker mye, har et godt ordforråd og ellers fungerer godt i det daglige (Dalen & Sætersdal 1999, Wagner m.fl. 2008). Men gode imitasjonsferdigheter kan også ses som en utfordring fordi språket kan bli overfladisk. Språket kan bestå av innlærte ord og fraser der barnet er mest opptatt av ordenes lydklang og ikke betydning (Rygvold, 2006). At barna ikke gjenkjenner de ulike lingvistiske trekkene i språket, kan føre til at de ikke oppnår et høyt nok språklig kognitivt nivå (Dalen & Sætersdal, 1999).

Som tidligere påpekt, antyder både Wagner, Strömqvist, Uppstad (2008) og Kulbrandstad (2003) at språklig bevissthet er en viktig forutsetning for å tilegne seg skriftspråket. Vi undrer oss derfor over om dette vil påvirke adopterte barns mestring av lesing og skriving. I undersøkelsen til Rygvold (2012) ble adoptivbarnas avkodingsferdigheter, lesenøyaktighet og leseforståelse kartlagt og sammenlignet med kontrollgruppen. Hun fant at adoptivbarna både hadde en signifikant svakere leseforståelse og noe svakere lesenøyaktighet enn det kontrollgruppen hadde. Andre undersøkelser viser at det kan se ut som om dobbelt så mange adopterte barn mottar spesialundervisning som deres jevnaldrende ikke-adopterte (IJzendoorn, Juffer & Poelhuis, 2005). Forskning i Norge viser også at sammenlignet med de norskfødte elevene, ser det ut til at en høyere prosentandel av de adopterte barna har fått tildelt timer til spesialundervisning i grunnskolen (Dalen & Rygvold 1999, 2004).

Forskningsresultatene er sprikende og det råder stor uenighet om konsekvensene av et slikt språkbrudd. Likevel kan resultatene tolkes som at de fleste adoptivbarn tilegner seg norsk både raskt og problemfritt, men at noen senere kan få språklige vansker. Wagner m.fl. (2008) antyder at uventede problemer som oppstår i skolealder, trolig hadde blitt oppdaget tidligere dersom man hadde undersøkt barna systematisk helt fra starten av.

3.3 Preadopsjonelle forhold

Ifølge Rygvold (2012) er det vanskelig å si noe om betydningen av et språkbrudd, dersom man ikke har tilstrekkelig kunnskap om de preadopsjonelle forholdene. Derfor skal vi i det følgende presentere hvilke forhold forskerne trekker frem som de mest sentrale, samt undersøke hvordan de kan påvirke de adopterte barnas andre førstespråklige utvikling.

3.3.1 Historie og helse

Barn som adopteres til Norge fra andre land har svært ulik bakgrunn (Dalen & Rygvold, 2004). Det er en kjensgjerning at adopsjon på tvers av landegrenser er en løsning som nesten utelukkende brukes i utviklingsland, der en kan tenke seg at forholdene under svangerskap og fødsel ikke har vært så gunstige (Dalen & Sæterdal, 1992). Johnson og Dole (1999) fant at så mye som 48 % av de 252 barna som deltok i deres undersøkelse hadde lav fødselsvekt, trolig på grunn av dårlig svangerskapsomsorg. Dalen og Rygvold (2004) påpeker at forhold rundt

graviditet, fødsel og barnas første levetid trolig er av stor betydning for deres fysiske og psykiske utvikling.

Ofta vet man lite om barnas biologiske foreldre og deres første leveår, men mye kan tyde på at flere opplever dårlige oppvekstvilkår som for eksempel manglende medisinsk oppfølging, lite stimulering og psykiske eller traumatiske traumer (Kallevik & Jansen, 2006). Kanskje har de vært utsatt for vold og mishandling, krig, underernæring og annen omsorgssvikt (Dalen & Sætersdal 1999). Slike helserisikoer kan øke sjansen for at barnet gjennomgår generelle utviklingsforstyrrelser, som igjen kan påvirke den språklige utviklingen (Glennen 2002, Rygvold 2006).

Flere adopterte barn har blitt funnet utenfor et barnehjem eller blitt gitt bort av en ugift mor (Kallevik & Jansen, 2006). Noen er oppvokst hos sine biologiske foreldre eller i fosterhjem (Dalen & Rygvold, 2004). Johnson og Dole (1999) tror at så mye som 88 % av de adopterte barna var oppvokst på institusjon på 1990-tallet. Vi vet ikke det eksakte antallet i dag, men mye tyder på at tallet fremdeles er høyt. Ifølge adopsjonsforeningene InorAdopt (i.d.) og Adopsjonsforum (2011), kommer de fleste adopterte barna fra barnehjem og/eller fosterhjem.

Når det gjelder forholdene på institusjonene, kan det se ut til at spesielt barnehjemmene i Kina har forandret seg til det positive. I Kina får de fleste barna den omsorgen de trenger for å overleve, men forholdene er ikke fullt ut tilfredsstillende (Dalen & Rygvold, 2004). I undersøkelsen til Dalen og Rygvold (2004) av 400 adopterte barn fra Kina, oppga 18 % av adoptivforeldrene at barna hadde lite tilfredsstillende eller dårlig fysisk helse ved ankomst. I undersøkelsen til Dalen & Sætersdal (1992) av 182 adopterte barn hovedsakelig fra India og Vietnam, ble 27 % av barna vurdert til å ha en liten tilfredsstillende eller dårlig helsetilstand ved ankomst. Antallet er betydelig høyere enn kinaundersøkelsen og kan henge sammen med at særlig vietnambarna var i svært dårlig forfatning etter Vietnamkrigen.

Glennen (2002) påpeker at selve institusjonsforholdene, kombinert med helse- og ernæringsmessige risikofaktorer, kan skape et mindre optimalt miljø for tidlig utvikling, uavhengig av fødeland. Barna kan ha opplevd lite stimulerende samspill med en voksen omsorgsperson, og hatt små muligheter for å aktivt utforske miljøet rundt seg (Dalen & Sætersdal, 1992). Ikke overraskende kan språklige forsinkelser henge sammen med lite språkstimulering på institusjonen (Glennen, 2002). I 1999 gjennomførte Glennen en undersøkelse av 10 russiske småbarn på en institusjon. Undersøkelsen viste at det

hovedsakelig var barnas fysiske eller funksjonelle behov som ble dekket og at lite tid var avsatt til sosiale samtaler. I tillegg var barna delt inn etter alder og fikk derfor liten mulighet til å ha de eldre barna som språkmodeller.

At barnet har vansker med å etablere dialogferdigheter, kan ha uheldig innvirkning på barnets videre språklige utvikling, noe som dessuten kan opprettholdes etter adopsjonstidspunktet (Dalen & Sætersdal, 1992). Når barnets første levevilkår har vært spesielt langvarige, traumatiske og/eller overfladiske, øker sannsynligheten for at barnets læreprosess hemmes og at det derfor kan utvikle psykogene lærevansker (Dalen & Sætersdal, 1992).

3.3.2 Adopsjonsalder

Adopsjonsalder er en mye omdiskutert variabel. Noen tror at adopsjonsalderen vil være av stor betydning, mens andre er uenige og mener at adopsjonsalderen ikke er så avgjørende for utviklingen. Men adopsjonsalderen er ikke alltid korrekt. Grunnen til det er at ansatte på barnehjem ofte anslår fødselsdato og alder dersom dette ikke er oppgitt på forhånd (Miller, 2005). Dalen og Sætersdal (1999) påpeker at enkelte adoptivbarn kan virke yngre enn de egentlig er, på grunn av underernæring og for lite stimulering. På motsatt side, kan andre virke eldre enn de er fordi de mestrer en del praktiske ferdigheter.

Pollock, Price og Fulmer gjennomførte i 2003 et longitudinelt studie som omhandlet to småbarn med ulik adopsjonsalder, adoptert fra Kina til USA. Studiet peker i retning av at den jenta med høyest adopsjonsalder, virket å ha en langsommere språkutvikling sammenlignet med jenta med lavest adopsjonsalder. Dette støttes av Hvistendahl (2006) som i sin undersøkelse fant at de barna som kom til Norge før fylte 1 år, skåret tilnærmet likt som det kontrollgruppen gjorde. Derimot viste undersøkelsen at de som ankom Norge etter fylte 1 år, skåret signifikant lavere. Wagner m.fl. (2008) argumenterer for at adopsjonsalderen kan ha en stor sammenheng med den språklige utviklingen og hvor i utviklingen barnet er. Fordi ett barn som er mellom 10-12 måneder gammelt fremdeles er i en tidlig fase i språkutviklingen, vil det trolig motta barnetilpasset tale. Barnet vil derfor få med seg det nye språket nesten helt fra starten av, og kan dermed følge den typiske språkutviklingen. Et barn som derimot kommer som tre-fireåring vil mer naturlig «hoppe uti» språket før det egentlig er språklig klar. Det kan føre til at barnet mister noe av den grunnleggende språkstimuleringen som det heller kanskje ikke hadde fått forut for adopsjonen. Det kan også tenkes at en lav

adopsjonsalder gjør det mulig å fremdeles snu en uheldig utvikling til det positive på grunn av et drastisk miljøskifte (Dalen & Rygvold, 2004).

Men utfallet av språkmestringen vil trolig være preget av flere faktorer (De Geer 1992, Dalen & Sætersdal 1999). For barna i utvalget som skåret under gjennomsnittet i undersøkelsen til Roberts m.fl. (2005), indikerte resultatene at disse var blant de barna som hadde vært utsatt for engelsk i kortest periode. I Rygvold sin studie (2012) var det ingen signifikant forskjell på adopterte barn med språkvansker avhengig av adopsjonsalder. Det kan tyde på at tiden barna har blitt eksponert for norsk, har større innflytelse på språkmestringen enn det adopsjonsalderen har (Rygvold, 2012). Dalen & Sætersdal (1999) antyder at barn med høy adopsjonsalder som har levd under dårlige forhold over lang tid, vil være mer utsatt enn barn som er oppvokst i gode fosterhjem. Resultatene viser at det kan se ut til at jo mer språk et barn mister og tilsvarende mer tid under dårlige institusjonsforhold, desto vanskeligere blir det å tilegne seg et helt nytt språk. Adopsjonsforum understreker (2009) at jo yngre adopsjonsalder barna har, desto vanskeligere er det å bedømme deres fysiske og psykiske tilstand.

Det ser altså ut til å være en bred enighet om at adopsjonsalderen alene ikke kan forklare svake prestasjoner til adopterte barn. Likevel viser noen studier faktisk at barn med høy adopsjonsalder, klarte seg like bra som barn som var adoptert tidligere i livet (Kvifte-Andresen 1992, Dalen & Rygvold 2004). Lav adopsjonsalder vil med andre ord ikke kunne gi en garanti for en god utvikling og et godt samspill. Forholdene barna har levd under synes å være av større betydning enn hvilket tidspunkt det ble adoptert (Dalen & Sætersdal, 1999).

3.4 Resiliens og postadopsjonelle forhold

Hovedtendensen blant studiene av adopterte barn viser at de etter to-tre år i et nytt språkmiljø, har en noenlunde aldersadekvat språkmestring, eller faktisk også over aldersnivået (Wagner m.fl., 2008). De aller fleste klarer seg bra, og de synes å prestere mye bedre enn deres søsken eller jevnaldrende som har måttet bli igjen på institusjon eller i fosterhjem (IJzendoorn, m.fl., 2005).

De Geer (1992) argumenterer for at det heller er det å miste eller aldri har hatt enn å få, som kan forårsake problemer med adopsjonsprosessen og senere. Som oftest vil den nye tilværelsen gi positive forbedringer med hensyn til helse, omsorg, miljø og familie (Kallevik

& Jansen, 2006). Dalen og Rygvold (2004) fant i sin undersøkelse at verken helsetilstand eller vansker ved ankomst så ut til å ha noen vesentlig innvirkning på hvordan adoptivbarna senere mestrer språkproduksjon, språkforståelse, kommunikasjon og den språklige oppmerksomheten.

Overnevnte forhold kan henge sammen med at flere adopterte barn har en sterk grad av resiliens (Dalen og Rygvold, 2004). Resiliens omhandler evnen til å kunne motstå motgang og press, samt mestre sitt liv på tross av vanskelige omstendigheter, kriser eller traumatiske opplevelser (Gunnestad, 2007). Man har funnet en rekke beskyttelsesfaktorer som fremmer resiliens hos barn, og som samlet sett har gitt barnet styrke til å takle vanskeligheter og kriser, samt en evne til å kunne leve videre på en positiv måte. Eksempler på slike beskyttelsesfaktorer er kvaliteter eller egenskaper i barnet selv, dets familie og omgivelser, kultur og tro (Gunnestad, 2007). Det kan være årsaken til at adopterte barn ofte blir kalt for løvetannbarn. Ifølge Dalen & Sætersdal (1992) er uttrykket godt egnet i forhold til alle de adoptivbarna som mot alle odds klarer å sprengre grenser for det mulige. Selv ser de på egen forskning som en byggestein for et optimistisk utviklingssyn for barn som har hatt vanskelige preadopsjonelle forhold. Men i kampen trenger barna hjelp og beskyttelse (Dalen & Sætersdal, 1992). Ofte vil den nye tilværelsen kunne gi positive forbedringer med tanke på helse, omsorg, miljø og familie (Kallevik & Jansen, 2006). Barna trenger også hjelp fra nærmiljøet, storsamfunnet og fagfolk (Dalen & Sætersdal, 1992). Vi velger å gruppere beskyttelsesfaktorene og de postadopsjonelle forholdene inn i to grove hovedkategorier; egenskaper og ferdigheter i barnet selv og adoptivbarnets nettverk: herunder adoptivfamilien, barnehagen og skolen – da vi anser disse som særlig relevante i forhold til oppgavens problemstilling.

3.4.1 Egenskaper og ferdigheter i barnet selv

Egenskaper og ferdigheter som setter barnet i stand til å løse problemer selv, kan sies å skape resiliens. Eksempler på egenskaper som kan virke beskyttende er mental og fysisk styrke, pent utseende, intelligens, robusthet og temperament. Ferdigheter kan være alle typer ferdigheter, for eksempel praktiske ferdigheter i å tegne eller i sport, samt sosiale ferdigheter i etablering av vennskap og lek, eller skoleferdigheter. Egenskapene og ferdighetene gjør barnet attraktivt for andre mennesker, noe som bidrar til hjelp og støtte. Faktorene vil også

virke beskyttende ved at de bidrar til at barnet får et positivt selvbilde, noe som er en viktig motiverende drivkraft i vanskelige situasjoner: «Jeg skal nok klare det» (Gunnestad, 2007).

3.4.2 Nettverk

For å holde fokuset på problemstillingen, vil det i det følgende bli fokuset mest på adoptivfamilien, barnehagen og skolen. Underveis vil det også bli gitt forklaringer på hvordan faktorene kan fremme resiliens, slik at det i metoddelen kan drøfte deres relevans i forhold til de adopterte barna i utvalget.

Adoptivfamilien

I diskusjonen knyttet til positive faktorer som virker fremmende for adoptivbarnets språkutvikling, er kanskje adoptivfamilien den viktigste. Før en eventuell adopsjon, må den potensielle adoptivfamilien gjennom en grundig vurdering. Adoptivforeldrenes oppvekst, nåværende liv, sosiale miljø, motivasjon og økonomi er bare noen av faktorene som må under lupen (Kallevik & Jansen, 2006). Tanken bak alt dette er at adoptivforeldrene må ha en veldig høy beredskap og være klare for å takle de vanskene som kan oppstå (De Geer, 1992). Forskning viser at adoptivfamiliene skaper et miljø som både bedrer emosjonelle og psykiske trauma og reverserer barnets eventuelle utviklingsvansker (Johnson 2002, Dalen & Rygvold 2004).

En viktig faktor er at adoptivfamilier gir barnet trygghet og stabilitet. Skilsmisseprosenten hos adoptivforeldrene er lav og bosettingsmønsteret er stabilt (Dalen & Sætersdal, 1992). Det ser også ut til at god økonomi gjør tilgangen til medisiner og psykologisk rådgivning lettere, og at vanskene dermed kan bli identifisert tidligere (Rojewski, i.d.). Terskelen for å søke profesjonell hjelp er også lavere hos adoptivforeldre enn hos biologiske foreldre, noe som kan ses i sammenheng med at adoptivforeldrene har blitt kjent med, samt opplyst om det tilgjengelige helsetilbudet underveis i adopsjonsprosessen (Miller, 2005).

Mye tyder på at adoptivforeldrene ofte har de samme verdiene seg imellom, noe som kommer til syne i den daglige samhandlingen mellom barnet og adoptivforeldrene, gjennom for eksempel mengde omsorg og disiplin (Rojewski, i.d.). Mye tyder også på at adoptivforeldrene tilbyr barna sine tilstrekkelig eller mer enn gjennomsnittlig kognitiv stimulering (Stams GJ, Juffer F, Rispen J, Hoksbergen RA 2000). Adoptivforeldre er også langt mer opptatt av barnas skolegang enn hva som er vanlig blant biologiske foreldre. De støtter mer opp om

barnas skolegang, møter ofte opp på foreldremøter og hjelper dem med lekser, noe som er svært positivt – også for den kognitive stimuleringen (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 2004).

I midlertidig bør man være oppmerksomme på at adoptivforeldrene også kan være for opptatte av skoleprestasjonene til barna sine. Det kan føre til at barna kan oppleve at barna ikke klarer å leve opp til foreldrenes forventninger (Dalen, 2006).

Møte med barnehagen

Etter barnet har vært en stund i Norge, vil adoptivforeldrene trolig vurdere å søke barnehageplass til barnet sitt. I hvilke alder barnet er modent nok til å begynne i barnehagen vil variere fra barn til barn (Kallevik & Jansen, 2006). I barnehagen vil barnet møte stabile, trygge og forutsigbare omgivelser, stimulering og språkutvikling, lek og relasjoner til andre barn. Alle faktorene er kanskje spesielt viktige for barn som har opplevd et dramatisk brudd og skifte i livet sitt. Generelt kan man derfor anta at adopterte barn kan profitere på å gå i barnehagen (Kallevik & Jansen, 2006).

Likevel vil ikke barnehagen passe for alle, og foreldrene må derfor vurdere om adoptivbarnet bør utsette og begynne, eventuelt ikke begynne i barnehagen i det hele tatt. Foreldrene kan også rådføre seg med helsepersonell eller personer med pedagogisk kompetanse for å (Kallevik & Jansen 2006). Haarklou (2011) argumenterer for at det nyadopterte barnet bør gjenoppta forsømt omsorg i dobbelt så lang tid som den alderen barnet var i ved ankomst, før det begynner i barnehagen.

Grunnen til at enkelte adoptivbarn kan oppleve barnehagen som utfordrende, kan for eksempel være ettervirkninger av utilstrekkelig omsorg og det tidligere nevnte kontaktbruddet med nære omsorgspersoner. Slikt brudd kan ha ført til at barnet har vanskelig for å utvikle den nødvendige tilliten til sine omgivelser. Tillit er en avgjørende faktor for at barnet opplever barnehagen som en trygg arena. Motsatt kan manglende tillit føre til at barnet virker mindre modent enn sine jevnaldrende (Lyngvi 2008, Haarklou 2011).

Flere uventede reaksjoner ved barnehagestart kan være frustrasjon og raseri, eller at barnet virker asosialt og forsøker å være usynlig. Andre reaksjoner kan være ukritisk kontakt med voksne eller regresjon der barnet vil være baby igjen. Uansett reaksjon er det viktig at de voksne tar signalene på alvor fordi de kan ha en direkte betydning for barnets utvikling. Det

vil også være av betydning at adoptivforeldrene og barnehagen samarbeider for å støtte barnet best mulig i dets utvikling. Her kreves det at barnehagen og foreldrene forsøker å skape trygghet og sammenhenger i barnets liv. Ved at de voksne danner seg et helhetlig bilde av barnet, som innebærer innhenting av informasjon om tidligere liv og nåværende hverdag, kan resultere i en trygg arena for videre utvikling – både for språk, identitet, lek og motorikk (Lyngvi, 2008).

Barnehagen kan fungere som en god arena for den språklige utviklingen dersom barnet trives. I barnehagen foregår først og fremst språk- og begrepsutviklingen som uformell læring gjennom hverdagsaktiviteter, men barn fra språklige og kulturelle minoriteter kan trenge spesielt tilrettelagte stunder med systematisk arbeid slik at det skjer progresjon i norsklæringen. Her har avdelingens pedagogiske ledere et spesielt ansvar for at alle barna blir stimulert til en god språklig utvikling (Høigård 2009, Aukrust 2005). I arbeidet bør de ansatte tilegne seg kompetanse om mulige språklige problemer hos de adopterte barna, slik at de kan forebygge senere lærevansker (NOU:21, 2009). Som tidligere nevnt, legger alt arbeid med språk i førskolealder et viktig grunnlag for suksess og læring i skolealder (Aukrust 2005, Wagner m.fl. 2008).

Møte med skolen

Barn har forventninger til å begynne på skolen og har allerede dannet seg forestillinger som i ulik grad er realistiske før skolestart. Forventningene består av forhåpninger, men også usikkerhet (Høines, 2001). Det vil være naturlig å anta at adopterte barn møter skolen med svært ulike forutsetninger. På den ene siden vil noen ha gode intellektuelle muligheter for læring som både kan knyttes til genetikk og et stimulerende oppvekstmiljø, mens andre har langt dårligere forutsetninger. I motsetning til barnehagen, må alle barn gå på skolen og perioden er spesielt viktig med tanke på vekst, sosial utvikling og senere utdannings- og yrkesmuligheter (Dalen, 2006).

I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 1998 (Opplæringslova) paragraf § 1-3, står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev. Grunnen til at tilpasset opplæring er så viktig, er sammenhengen mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte (Meld. St. 18 2010–2011). Cummins (1984) påpeker viktigheten av at lærere og andre personer som er involverte i barnet, er bevisste på forskjellen mellom hverdagspråket og skolespråket. Hans fokus omhandler egentlig

tospråklige barn som skal lære seg engelsk, men vi anser det likevel relevant i forhold adopterte barns språktilegnelse. Cummins (1984) mener at det tar to år for et minoritetsbarn å lære seg hverdagspråket, mens skolespråket ikke mestres ordentlig før fem til syv år etter at tilegnelsen startet. Ofte skiller ikke lærere og andre voksenpersoner de to språkferdighetene fra hverandre. Det kan få alvorlige konsekvenser for den videre utviklingen i skolen, fordi et godt utviklet hverdagspråk ikke sier noe om barnets evne til å bruke språket som redskap for tanken (Cummins, 1984). Dersom elevene ikke mestrer språket godt nok, kan lesingen fort bli redusert til rent tekniske avkodingsferdigheter. Da vil elevene klare å lese en tekst høyt, men de forstår svært lite av det de har lest (Snow 1983, Dalen & Rygvold 1999, Kulbrandstad 2003, Aukrust 2005). Læreren kan bli overasket når det viser seg at eleven på en høyere klassetrinn, ikke klarer å bruke lesekunnskapene sine til å tilegne seg kunnskap. Dermed klarer ikke elevene å tilegne seg den kunnskapen de trenger i mange av grunnskolens fag (Kulbrandstad 2003).

For å forebygge senere vansker hos adopterte barn, samt tilpasse undervisningen til elevenes evner og forutsetninger, er det viktig at skolene blir informerte om eventuelle pedagogiske utfordringer og at kompetansen på området økes. Det er også nødvendig at skolene blir opplyste om barnets spesielle bakgrunn, slik at det kan tilrettelegges for en god sosial tilpasning og at fokuset rettes mot mulig diskriminering og mobbing (NOU:21, 2009). Alt pedagogisk arbeid med barn generelt, bør satse på barnets og miljøets ressurser og mestringsbehov, i stedet for å kun fokusere på problemer og tilkortkommerne (Gunnestad, 2007). Det at barnet leses for, snakkes og lyttes til, støttes opp under dets fortellerglede og stimuleres til naturlig og tidlig kontakt med skriftspråket, er faktorer av uvurderlig betydning for adoptivbarnas språkutvikling og senere leseferdigheter og læring (Wagner m.fl., 2008).

Ifølge Opplæringsloven § 5-1 har elever som likevel ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Dersom lærere eller foreldrene opplever at barnet har spesielle behov, er det naturlig at partene kommuniserer med hverandre. Hvis barnets vansker er av slik grad at det bør motta spesialundervisning, bør det rettes en henvendelse til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som er skolens faglige instans innen spesialpedagogikk (Dalen, 2006). I en metaanalyse foretatt av Van Ijzendoorn og Juffer (2005), ble det rapportert om flere adopterte barn til psykisk helsevern enn antall ikke-adopterte kontrollbarn. Dette samsvarer med andre undersøkelser presentert tidligere i oppgaven, som viste at adoptivbarna mottok mer

spesialundervisning og logopedtimer sammenlignet med sin jevnaldrende kontrollgruppe (Dalen & Rygvold 1999, Glennen 2002, Ijzendoorn m.fl. 2005). Resultatene kan støtte at terskelen for å søke profesjonell hjelp, er lavere hos adoptivforeldre enn hos andre foreldre (Miller, 2005). Resultatene kan også henge sammen med at adopterte barn blir lettere henvist fra skolene når det blir rapportert om problemer, noe som igjen kan ses i sammenheng med at skolene har fått mer erfaring angående adoptivstatusen deres (Van Ijzendoorn & Juffer, 2005). Ifølge Dalen & Sætersdal (1992) kan det at adopterte barn mottar spesialundervisning, tyde på at skolen ser problemene og forsøker å sette inn hjelp. Det kan også tenkes at resultatene er knyttet til at enkelte av barna hadde en usikker adopsjonsalder (Dalen & Sætersdal 1999, Miller 2005).

Dalen & Sætersdal (1999) hevder at sistnevnte kan være noe av årsaken til at en del av adopsjonsbarna får vanskeligheter med å oppfylle skolens krav til faglig og sosial fungering. På skolen blir elevene plassert i klassetrinn etter den biologiske alderen, der det også forventes at elevene skal mestre bestemte ferdigheter på de ulike klassetrinnene. Adopterte barns foreldre og lærere forteller ofte om et misforhold mellom barnas psykologiske og biologiske alder. For høye krav fra foreldre og lærere, kan føre til et misforhold mellom krav og barnets kapasitet til å mestre kravene. Ett uttrykk som ofte er brukt av både fagfolk og foreldre om de adopterte barna, er at de «kommer, men de kommer senere» (Dalen & Sætersdal, 1999).

Metaanalysen til Van Ijzendoorn & Juffer (2005) viste også at et høyere antall henvisninger, faktisk hindret en økt forekomst av atferdsproblemer blant adoptivbarna i utvalget. Muligens kan det henge sammen med at adoptivforeldrene er mer pågående og engasjerte i barnas skolegang enn det de biologiske foreldrene er (Johnson 2002, Dalen & Rygvold 2004). Men forskning viser også at spesialundervisning ikke har gitt det faglige utbyttet som forventet (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999).

Skolestart er en overgang bestemt ut i fra ytre faktorer og ikke ut i fra barnet selv (Høines 2001). Dersom det er tvil om barnet er modent nok til å begynne på skolen, har foreldrene rett til at barnet utredes med tanke på utsatt skolestart (Dalen, 2006).

I de to første kapitlene har intensjonen vært å redegjøre for og gi en innføring i språkutvikling hos norskfødte, minoritetstospråklige og internasjonalt adopterte barn. Hovedvekten har vært lagt på internasjonalt adopterte barn i 1.klasse. I neste kapittel vil en metodisk beskrivelse av denne undersøkelsen bli presentert.

4 Metode og forskningsdesign

Det eksisterer flere ulike metoder som kunne blitt brukt for å belyse denne oppgavens problemstilling, for eksempel en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metodikk. Ved en kvalitativ metode kunne vi fått en dypere innsikt i for eksempel hvordan elevene selv opplever sin skolesituasjon. Ved å bruke begge metodene ville man kunne oppnå et mer nyansert perspektiv og forståelse av problemstillingen (Lund, 1992). På grunn av oppgavens omfang ble det bestemt å bruke kvantitativ metode. Ifølge Fangen og Sellerberg (2011) betyr kvantitativ metode i samfunnsforskningen, å tallfeste sosiale fenomener. Hellevik (2000) fremhever metoden ytterligere og påpeker at forskeren innhenter sammenlignbare opplysninger som omhandler et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall, og foretar en statistisk analyse av tallmønsteret i datamaterialet. Metodens styrke er at den kan gi oss informasjon om utbredelse av fenomener, og om sammenhenger og variasjon mellom fenomener (Fangen & Selleberg, 2011). Dersom en undersøker store felt kan man fort miste oversikten, derfor er små kontrollerte undersøkelser typisk for metoden (Løkken & Søbstad, 1995). Spørreskjema er kanskje det viktigste og mest brukte instrumentet for innhenting av informasjon i kvantitativ metode (Løkken & Søbstad 1995, Hellevik 2000, Robson 2000).

Det finnes to hovedtyper av statistikk til analyse av resultater, deskriptiv statistikk og analytisk statistikk. Befring (2010) påpeker at den deskriptive statistikken består av metoder og prinsipper for å bearbeide, presentere og tolke den kvantitative dataen i utvalget. Ved analytisk statistikk forsøker man å dra slutninger om en populasjon på grunnlag av resultatet fra et eksisterende utvalg (Ask 2006). Gjennom deskriptiv statistikk kan man beskrive utvalgets mean (M = den matematiske- aritmetiske gjennomsnittsverdien) og standardavvik (SD = spredning, hvordan skårene fordeler seg i forhold til gjennomsnittet) (Befring 2010). Videre kan man foreta korrelasjonsanalyser (Pearsons korrelasjonsmål = r) for å undersøke om det er sammenheng mellom flere variabler i et utvalg. Variabler representerer egenskaper som ikke er konstante, eksempelvis alder, kjønn og ferdigheter. Korrelasjon betyr samvariasjon mellom to variabler. De varierer fra +1 til -1, der plusstallet symboliserer fullstendig positiv korrelasjon og minustallet symboliserer en fullstendig negativ korrelasjon. Tallet 0 symboliserer total mangel på korrelasjon (Befring 2010, Ringdal 2012).

For å undersøke om resultatene kan generaliseres til en populasjon, kan man foreta t-tester. T-test er en statistisk metode som brukes til å teste om det er signifikant ($p = \text{signifikansnivå}$) forskjell på gjennomsnittsskåren til de to utvalgene. Gjennom t-tester danner man en 0-hypotese for å bekrefte eller avkrefte sammenhengen mellom to variabler, for eksempel «det er ingen forskjell mellom gutter og jenter i utvalget» eller «det er forskjell mellom gutter og jenter i utvalget». Gjennom å ta stilling til om en hypotese skal forkastes eller ikke, må det avgjøres hva som er grenseverdien for hvor stor sannsynlighet det er for at resultatet kommer av en tilfeldighet. Vanlige signifikansnivåer innen pedagogisk forskning er 5 % (0,05), hvilket vil si at det er 5 % sjanse for at resultatene er tilfeldige (Ask 2006, Befring 2010, Ringdal 2012).

4.1 Utvalg

Et utvalg består av en gruppe observasjonsenheter, som kan være gjenstander, personer, hendelser eller fenomener. Denne undersøkelsens utvalg består av personer trukket ut fra en populasjon. Under bestemte forutsetninger, kan utvalget fortelle oss noe om hele populasjonen. Dersom det er hensikten, bør utvalget være tilfeldig trukket ut. Større og mer tilfeldig utvalg, øker sannsynligheten for at resultatene fra utvalget blir representative for populasjonen.

Som tidligere nevnt, inngår denne undersøkelsen i et større prosjekt foretatt av forskningsgruppen «Adopsjon og migrasjon: læring, identitet og kompetanse». Det inngår totalt 119 barn i dette studiet, bestående av både adopterte og norskfødte barn. De adopterte barna kom til Norge i perioden 2007-2009 og samtlige var oppgitt å være under 2 år ved ankomst. De fleste ble adoptert til familier bosatt i Østlandsområdet (noen familier i Trondheim, Bergen og rundt Kristiansand). Informanter i denne undersøkelsen er lærere og foreldre til 17 adopterte 1.klassinger og 14 norskfødte kontrollbarn som inngår i det overnevnte prosjektet. Det er en betydelig forskjell på antall gutter og jenter i utvalget. Totalt har lærerne vurdert 5 gutter og 23 jenter. 2 av guttene og 15 av jentene er adopterte, mens resten av barna tilhører kontrollgruppen. Kjønnfordelingen i denne undersøkelsens utvalg blir illustrert i tabellen under.

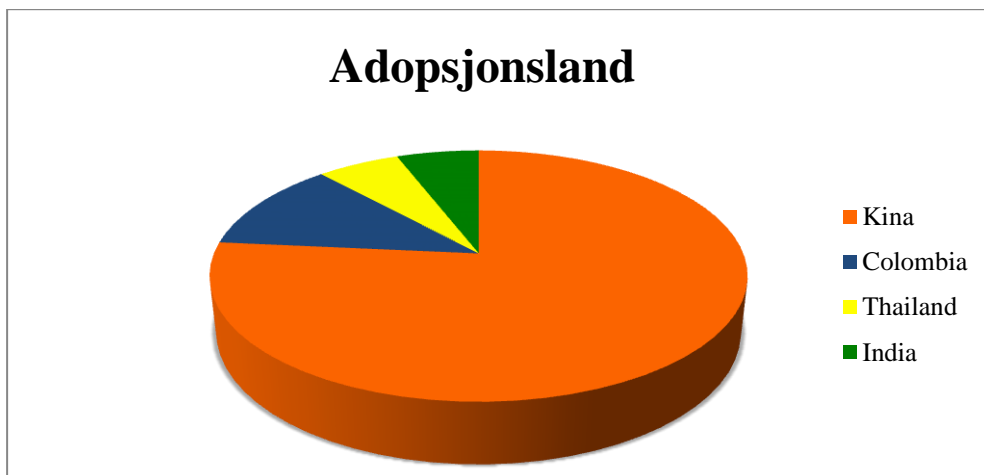
Tabell 1: Oversikt over antall barn i utvalget fordelt etter kjønn

	Adoptert jente (N)	Adoptert gutt (N)	Kontroll jente (N)	Kontroll gutt (N)	Alle (N)
Foreldreundersøkelsen	15	2	0	0	17
Lærerundersøkelsen	12	2	11	3	28

I undersøkelsen ble lærere og foreldre bedt om å vurdere de samme adopterte barna (N=17). Dessverre var det enkelte av lærerne til barna som takket nei til å delta, derfor er antallet i lærerundersøkelsen lavere (N=14) enn i foreldreundersøkelsen (N=17). Det er kun lærerne som er bedt om å vurdere kontrollbarna (N=14).

Adoptivbarna i denne undersøkelsens utvalg er opprinnelig fra Kina (76,47 %), Colombia (11,76 %), Thailand (5,88 %) og India (5,88 %). Prosentfordelingene er synliggjort i modellen under.

Modell 6: Adopsjonsland i utvalget



Kontrollgruppen er mest mulig lik de adopterte barna både i forhold til kjønn og alder, noe som er viktig for å kunne foreta mest mulig nøyaktige sammenligninger mellom adoptivbarna og norske jevnaldrende. For å besvare problemstillingen i denne oppgaven er det nødvendig å belyse, samt poengtere eksisterende likheter og forskjeller mellom de to gruppene.

Adoptivbarn er en svært heterogen gruppe som påvirkes av kulturelle og sosiale forhold i hvert enkelt land (Dalen & Rygvold, 2004). Som det går frem av diagrammet over, er de

fleste barna i denne undersøkelsen opprinnelig fra Kina. Antallet gjenspeiler også de tidligere nevnte statistikkene innhentet fra Statistisk sentralbyrå (2012). Her er det verdt å ta i betraktning at Kina er et spesielt adopsjonsland. Grunnen til det er at ettbarns-politikken i landet førte til at familier over hele Kina kunne bli tvunget til å forlate et barn. Det betyr at det ikke bare var barn fra dårligstilte og fattige familier som ankom barnehjemmene og som senere ble frigjort til adopsjon. Derfor kan en si at adopterte barn fra Kina gjenspeiler befolkningen i hele landet i større grad enn adoptivbarn som adopteres fra andre land, der adopsjon foregår i spesielle sosiale lag. Det vil kunne ha en betydning for hvordan barna utvikler seg og hvordan de mestrer sin nye tilværelse (Dalen og Rygvold, 2004).

Det kan også se ut til at de fleste adoptivbarna som vurderes i denne undersøkelsen, var under to år da de ankom landet. Resultatene til Pollock m.fl. (2003), Hvistendahl (2006) og Roberts m.fl. (2005) tyder på at lav adopsjonsalder er positivt. Men som tidligere nevnt er ikke alltid adopsjonsalderen korrekt (Miller, 2005). I Kina forlater foreldrene barna sine som oftest i skjul fordi det ikke er tillatt å oppgi barn til adopsjon i landet (Dalen og Rygvold, 2004). Hvert år blir derfor et stort antall kinesiske barn forlatt på offentlige steder. Når barna blir funnet, tar det offentlige ansvaret og plasserer dem på barnehjem (Verdens barn, 2012). Med tanke på at kinesiske barn ofte blir etterlatte uten noen nærmere opplysninger om fødselsdato og alder, kan man si at usikkerheten knyttet til adopsjonsalder, trolig gjelder mange kinesiske barn. Vi kan derfor ikke se bort fra at usikker adopsjonsalder gjelder for noen av adoptivbarna i denne undersøkelsens utvalg.

Forholdene på kinesiske barnehjem har imidlertid endret seg i positiv retning innen utstyr og bemanning, men kan fremdeles sies å være mangelfulle i forhold til å være stimulerende for utvikling og vekst (Dalen & Rygvold, 2004). Hvilken betydning de preadopsjonelle forholdene har hatt i denne undersøkelsens utvalg er umulig å si. I Dalen og Rygvolds undersøkelse (2004) av kinesiske adoptivbarn, oppga 18 % av adoptivforeldrene at barna hadde lite tilfredsstillende eller dårlig fysisk helse ved ankomst. Siden en stor andel barn i utvalget for denne undersøkelsen er fra Kina, må vi anta at dette også gjelder for noen av disse.

4.2 Spørreskjema

For å besvare problemstillingen, er det benyttet data innhentet fra prosjektet «Adopsjon og migrasjon, læring, identitet og kompetanse» fra 2012. Informantene som deltok ble bedt om å fylle ut ett spørreskjema som omhandlet barna i utvalget. I denne studien ble det benyttet et spørreskjema for lærere og et for foreldre, utarbeidet av Monica Dalen, Anne-Lise Rygvold og Steinar Theie. Som helhet består spørreskjemaene av lukkede spørsmål med faste svaralternativer, skalaer og graderinger som krysses av. Skala-spørsmål er en egen form for lukkede spørsmål, og har den egenskapen at informanten kan gi sin vurdering på en skala, noe som vil si å kunne uttrykke grad av enighet eller uenighet som kan gis tallverdier (Pettersen, 2002).

I vurderingen av elevenes språkferdigheter, skal begge informantgruppene besvare de samme spørsmålene. Hensikten er at både lærerne og foreldrene er egnet til å vurdere barnets språkferdigheter. Vurderingen blir mer nyansert med flere perspektiver. «Spørreskjema for lærerne» inneholder flere spørsmål knyttet opp til problemstillingen for denne undersøkelsen, enn det «Spørreskjema for foreldre» gjør. Grunnen til det er at lærerne har større muligheter til å vurdere elevens ferdigheter i skolen enn det foreldrene har. Her skal læreren blant annet ta stilling til elevenes språkferdigheter, skolespråkmestring, problematferd, funksjonsnivå og sosiale ferdigheter i skolen. Lærernes besvarelser skal sammenlignes med kontrollgruppen.

Spørreskjemaet er kanskje det viktigste måleinstrumentet i kvantitativ samfunnsforskning (Hellevik 2000, Løkken & Søbstad 1995, Robson 2000). Det er en enkel måte å samle inn informasjon på, særlig informasjon med forholdsvis mange opplysninger (Fangen & Sellerberg 2011). Spørreskjemaet er enkelt å administrere (skrive ut, sende, fylle ut svar, regne ut resultatene) og inneholder som regel en rekke spørsmål. En annen fordel er at man kan nå mange personer samtidig og at det er lite krevende å skåre (Pettersen 2002, Robson 2000). I et spørreskjema er det informantene selv som registrerer svarene, og det kan fylles ut i ro og fred i eget tempo. Dermed kan svarene bli mer gjennomtenkte (Løkken & Søbstad 1995).

Til gjengjeld stilles det høye krav til spørsmålene og svaralternativene til den som utarbeider spørreskjemaet. Eksempelvis gjelder dette om spørsmålene har utvetydighet og klarhet, er knyttet til problemstillingen, ikke er ledende og at svaralternativene er gjensidig ekskluderende (Løkken & Søbstad 1995, Hellevik 2000). Med tanke på at spørsmålene er

utformet på forhånd og at informantene ikke har mulighet til å spørre underveis, er det spesielt viktig å tenke på hvilke ord man velger å bruke. Her har ikke informantene mulighet til å begrunne svarene sine, men blir «tvunget» til å velge et alternativ. Det kan føre til at informasjonen som blir innhentet blir overfladisk, og at man har liten mulighet til å kontrollere om informantene har svart ærlig og seriøst (Robson, 2000). Personer som ikke besvarer spørreskjemaet kan avvike på viktige punkter fra de som har svart. Derfor kan studier basert på spørreskjema med lav svarprosent ha begrenset verdi (Løkken & Søbstad, 1995). Det kan også hende at informantene ikke prioriterer å bruke tid på svarene (Pettersen, 2002). Sett bort fra disse betenkelighetene anser vi spørreskjemaet som en god og nyttig metode som gir oss betydningsfull informasjon for å kunne svare på problemstillingen.

4.2.1 Spørreskjema til lærere

Spørreskjemaet til lærere i denne studien er delt inn i forskjellige temaer som omfatter barnets skolestart og grad av mestring i 1.klasse. For å knytte spørsmålene til problemstillingen, har vi valgt å analysere områdene; språkferdigheter, skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen.

Språkferdigheter

Spørsmålene som omhandler språkferdigheter, er hentet fra observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter» (se vedlegg 1). Skjemaet består av 20 utsagn om språk delt inn i tre skalaer: semantisk evne, vansker med å motta et budskap og vansker med å formidle et budskap. Det bygger på antakelsen om at semantisk evne ligger til grunn for både det å oppfatte hva andre sier, og selv kunne uttrykke seg på en måte som er forståelig (Ottem 2009). Eksempelvis skal lærere ta stilling til om eleven har vansker med å forstå hva typiske ord betyr (semantikk), misforstår muntlige instruksjoner og beskjeder (vansker med å motta et budskap) eller ikke blir forstått av andre (vansker med å formidle et budskap). Utsagnene skal deretter graderes i forhold til elevens ferdigheter fra 1 til 5, der 1 er helt galt og 5 er helt riktig. Svar fra de tre delskalaene summeres så til en total sumskåre. For en elev uten språklige vansker, vil læreren trolig krysse av 1 for alle de 20 utsagnene og eleven vil dermed få en sumskåre på 20. Sumskåren vil øke dersom eleven har slike vansker. Maksimal sumskåre er $5 * 20 = 100$, noe som kan bety at eleven har store språklige vansker (Ottem 2009).

På de tre delskalaene er det forskjellig minimum- og maksimumskåre, der minimum betyr «ingen språklige vansker», mens maksimum symboliserer «store språklige vanskeligheter». De ulike skårene går frem av tabellen under.

Tabell 2: Minimum- og maksimumskåre fordelt på skalaer

	Minimumskåre	Maksimumskåre
Sum språkferdigheter	20	100
Semantikk	8	40
Vansker med å motta et budskap	6	30
Vansker med å formidle et budskap	6	30

Observasjonsskjemaet er relatert til «Språk 6-16» som er en screeningtest av språkvansker for barn og ungdom mellom 6 og 16 år. Testen brukes for å vurdere barnets språkferdigheter i forhold til andre barn på samme alder. Den kan også brukes for å vurdere om barnet trenger videre utredning av språkvanskene (Statped, 2011).

Skolespråkmestring

Til forskjell fra 20 spørsmål om språkferdigheter, blir læreren på dette området bedt om å gradere elevens skolespråkmestring på en skala fra 1-7, der 1 er store vansker og 7 er ingen vansker. Gjennom påstandene skal læreren ta stilling til om eleven kan forstå meningen i tekster som blir lest høyt, om eleven forteller selvoppdiktede eller selvopplevde historier på en måte som er lett å forstå og om eleven viser forståelse for beskjeder som gis hele klassen. Læreren skal ta stilling til om eleven lærer meningen i nye ord og fremmedord raskt, forstår språklige tvetydigheter i vitser og om eleven viser forståelse for beskjeder og hva læreren sier i vanlig klasseromsundervisning (se vedlegg 2).

Funksjonsnivå i skolen

Denne delen av spørreskjemaet er hentet fra kartleggingssystemet Social Skills Rating System (SSRS) som måler sosiale ferdigheter hos barn og unge sett fra lærere, foreldres og elevers perspektiv. SSRS er basert på validert sosial atferd og har sterke psykometriske egenskaper.

Materialet omfatter kartlegging av de sosiale ferdighetene som ligger til grunn for sosial kompetanse (Gresham & Elliott 1990).

Vurderingen av elevenes funksjonsnivå i skolen (Academic Competence) tar utgangspunkt i 9 ulike utsagn om elevens fungering, som lærerne skal gradere på en skala fra 1-5 (1 = laveste, 5 = høyeste). Utsagnene omhandler blant annet elevenes lese- og skriveferdigheter, motivasjon, foreldrenes støtte, klasseromatferd og matematiske ferdigheter. Ifølge Gresham og Elliott (1990) eksisterer det omfattende empirisk støtte for at skoleprestasjoner og sosiale ferdigheter henger sammen, og trekker dermed utsagnene frem som mulige risikofaktorer for utvikling av sosiale vansker. Årsakssammenhengen mellom sosiale ferdigheter og skoleprestasjoner er derimot uklar. I denne undersøkelsen blir lærerne bedt om å vurdere de adopterte barnas funksjonsnivå i skolen sammenlignet med resten av elevene i klassen. Her skal læreren krysse av for hvilket utsagn som passer best. Utsagnene omhandler lesing, matematikk, motivasjon for å lykkes, foreldrenes støtte, elevens intellektuelle funksjonsnivå og elevens atferd i klasserommet (se vedlegg 3).

4.2.2 Spørreskjema til foreldrene

Spørreskjemaet til foreldrene omfatter de samme 20 spørsmål om språkferdigheter, som det spørreskjema for lærerne gjør. I tillegg skal foreldrene svare på spørsmål som omhandler barnets atferd, sosiale ferdigheter, samt hvordan de opplever at barna trives på skolen. For å besvare problemstillingen, har vi kun benyttet oss av de svarene som omhandler språkferdighetene til adoptivbarna i 1.klasse.

Noe av det som er interessant i denne undersøkelse, er at foreldre og lærere har svart på de samme 20 spørsmålene om språkferdigheter. På denne måten har vi muligheter til å sammenligne resultatene for å få et nyansert perspektiv på barnet.

4.3 Om analyse

Å analysere et datamateriale handler om å trekke ut den informasjonen vi trenger for å besvare problemstillingen. På grunn av at metoden i denne undersøkelsen er kvantitativ, blir utgangspunkt en datamatrikse der informasjon eksisterer i form av kodetall (Hellevik, 2000). For å få en oversikt over viktige tendenser og sammenhenger i det materialet som er samlet inn, har vi i dataanalysen brukt deskriptiv statistikk som fremgangsmåte (Fangen og

Sellerberg, 2011). Datamaterialet ble analysert ved bruk av den elektroniske databehandlingen SPSS (Statistical Package for the Sosial Sciences). Kodetallene fra undersøkelsen var allerede programmert inn, men ved hjelp av SPSS ble det utført ulike statistiske beregninger for å hente og forenkle de opplysningene som var nødvendig for å besvare problemstillingen.

For å forenkle matrisen ytterligere ble det foretatt frekvenstabeller. Det ga en større oversikt over verdiene til de enkelte variablene, slik at det også ble lettere å kunne se sammenhengen mellom to eller flere variabler i utvalget (Hellevik, 2000). Deretter ble det gjort sammenligner mellom frekvensfordelingene for å undersøke hvordan foreldre og lærere vurderte barna sine språkferdigheter. Her ble det synlig hvordan vurderingene ble fordelt på de ulike delskalaene. Deretter ble gjort sammenligninger mellom frekvenstabellene til adoptivbarna og kontrollbarna i lærerundersøkelsen. Frekvenstabellene ble foretatt på tre områder; «språkferdigheter», «skolespråkmestring» og «funksjonsnivå i skolen».

Analysene i denne undersøkelsen er hovedsakelig knyttet opp mot gjennomsnittsverdien (M) og standardavviket (SD) til de to gruppene. Årsaken til å velge å beskrive standardavviket, er at resultater som kun bygger på gjennomsnittsmål, kan dekke over en stor spredning i gruppen. Det kan føre til at forskjeller innad i gruppen, ikke blir synliggjort (Dalen & Sætersdal, 1999). For å undersøke samvariasjonen mellom variablene, ble det foretatt korrelasjonsanalyser. Til slutt ble det gjennomførte t-tester for å undersøke om funn fra utvalget, kunne generaliseres til resten av populasjonen.

Ifølge Fangen og Selleberg (2011) må resultatene, i tillegg til å fremstilles statistisk, også fortolkes for å få en god analyse. Men hvordan skal de trekkene som er kommet frem i resultatene for denne undersøkelsen tolkes? For å unngå å trekke forhastede konklusjoner, har det underveis i analysen vært forsøkt å se de ulike tolkningsmulighetene som fremkommer i dataen. Det kan eksistere flere ulike forklaringer på tendenser som er funnet i dette materialet. Derfor kan man ikke si med sikkerhet at en bestemt forklaring er den riktige, men man kan bygge tiltro til en forklaring. Får å få bekreftet eller avkreftet aktuelle teorier eller hypoteser sammenlignes funnene i undersøkelsen med andre forskningsresultater. På den måten vil det være lettere og «konkludere» med hvilke antydninger som kan vise seg gjeldende for utvalget (Hellevik, 2000). En slik prosess kan bidra til at tiltroen til resultatene øker og at man dermed gir et inntrykk av hvordan språkferdighetene til adoptivbarna kommer til uttrykk.

Utvalget i denne undersøkelsen er lite og selv om noe kanskje skulle være statistisk signifikant, kan det ikke trekkes en slutning om at funnet kan generaliseres til alle (Eikemo, 2007). Undersøkelsen fokuserer også på barn fra ulike opprinnelsesland. Ulike barnegrupper fra ulike land kan ha forskjellig bakgrunn, noe som bidrar til at generalisering vanskeliggjøres (Wagner m.fl., 2008). På bakgrunn av dette, rettes hovedfokuset mot søken etter tendenser i utvalget.

Etter at innsamlingen og behandlingen av dataen er avsluttet, er det nødvendig med en kontroll av dataens validitet og reliabilitet (Hellevik, 2000). En nærmere beskrivelse av faktorene, blir presentert i det følgende.

4.4 Vitenskapsteori

I denne delen av oppgaven velgers å diskutere to vitenskapsteoretiske spørsmål – induktivisme og deduktivisme under ett, og kritisk realisme. Vitenskapsteori og forskning er to begreper som hører sammen. Vitenskapsteori kan karakteriseres som vitenskapens selvreaksjon, og kan sies å være selve grunnlaget for all forskning (Ringdal 2012, Lund 2002). Lund (2002) mener at de mest aktuelle slutningene som tas i en undersøkelse, alltid vil være basert på vitenskapsteoretiske antakelser som forskeren enten tar for gitt, implisitt eller eksplisitt.

4.4.1 Induktivisme og deduktivisme

Ifølge Kvernbekk (2002) er all vitenskap en induktiv eller deduktiv virksomhet.

Virksomhetene er overordnet de konkrete metodene, og fungerer som beskrivelser av hva som vil være involvert i enhver konkret, spesifisert fremgangsmåte.

Induktive resonneringer tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker generelle slutninger på bakgrunn av disse. Vi slutter oss til noe som er usett, ukjent eller av uobserverbare størrelser som vi forsøker å generalisere (Kvernbekk, 2002). Dette betyr at enhver generalisering er en induktiv slutning som ikke trenger å være innhentet fra et teoretisk grunnlag (Kvernbekk 2002, Befring 2010). Men ifølge induktivismen er prinsippet klart – vi kan aldri vite. Grunnen til det er at man ikke gjennom en enkeltobservasjon kan generalisere, men forholdet kan likevel fungere som en bekreftelse. Det betyr at enhver enkeltobservasjon kan være en positiv og støttende evidens i generaliseringen (Kvernbekk, 2002).

Deduktive resonneringer kan sies å være det motsatte av induktive resonneringer, fordi en her tar utgangspunkt fra det generelle til det partikulære. Deduktive resonneringer har også den egenskapen at de er logisk gyldige. Utgangspunktet er en teori som man utleder hypoteser fra og som man deretter tester. På den måten får man bekreftet eller avkreftet de hypotesene som er utledet fra teorien. Det betyr at man gjennom innsamling og analyse av relevante data, enten kan forbedre og justere den teorien en allerede har, eller rett og slett forkaste den dersom man ikke får bekreftet at den er sann (Befring 2010, Kvernbekk 2002).

I forhold til undersøkelsen, bygger oppgaven på ulike teorier og noen spørsmål utledet fra disse. Vi vil undersøke om det materialet vi skal analysere er i samsvar eller i uoverensstemmelse med hypotesene. Resonneringen kan sies å være deduktiv, men Kvernbekk (2002) understreker at det ikke er nødvendig å velge mellom de store, generelle metodologiene. I vitenskapelig praksis brukes det ofte ulike former for kombinasjoner av de to virksomhetene, noe som også vil gjelde for denne undersøkelsen. Grunnen til det er at vi ønsker å undersøke om resultatene i denne undersøkelsen kan generaliseres til andre adopterte barn. Det betyr at induktive resonneringer er svært aktuelle for oss. I prosessen vil vi kanskje se tendenser i resultatene, men det betyr ikke nødvendigvis at tendensene gjelder for alle adopterte barn. Dersom denne undersøkelsens utvalg hadde vært større, hadde sannsynligheten økt for at slike tendenser kunne generaliseres til populasjonen, men ifølge induktivismen kan en slutning om det usette eller ukjente uansett være feil. Men selv om vi aldri kan vite om noe er helt sikkert, kan våre observasjoner regnes som en positiv evidens og støtte for en generalisering. For å styrke tiltroen til våre slutninger vil vi underveis si noe om våre prosedyrer, og underbygge resultatene med tidligere teori og forskning. Flere observasjoner eller eksperimenter som støtter en hypotese, øker sannsynligheten for at den er sann (Kvernbekk, 2002).

4.4.2 Kritisk realisme

Kvernbekk (2002) påpeker at de fleste praktiserende forskere trolig er kritiske realister. Kritisk realisme er en grunnleggende antakelse som handler om at forskeren tenker seg at det kan være ulike måter å representere fenomener på. Forskeren mener at det er viktig å ha en kritisk holdning underveis, både fordi en representasjon vil påstå noe om hvordan fenomener er, og fordi noen representasjoner kan være mer riktige og dermed bedre enn andre. Det betyr at man aldri kan vite om egne tolkninger og slutninger er sanne, men at det kan være en viss

sannsynlighet for at de er det. Betegnelsen kritisk betyr at menneskelige oppfatninger av reelle prosesser og forhold er ufullstendige, og at man derfor må være opptatt av feilkilder (Lund, 2002).

Kritisk realisme er nært forbundet med kausal forskning, hvilket betyr at man er opptatt av sammenhengen mellom årsak og effekt (Lund 2002, Kvernbekk 2002). Selv om denne undersøkelse er beskrivende og dermed ikke baserer seg på kausale antagelser, vil vi likevel ha en kritisk holdning til resultatene. Grunnen til det er, som tidligere nevnt, at vi aldri kan vite om våre tolkninger og slutninger er sanne. Lund (2002) understreker at forskeren skal forsøke å oppnå best mulig sikkerhet nettopp ved å være systematiske og kritiske i egen tenking og bruk av metoder. Derfor vil vi blant annet stille oss kritiske til spørsmålene i spørreskjemaet og dens resultater. Vi viser til punkt 5.1.2. for en nærmere beskrivelse. Lund (2002) påpeker at forskning som med rimelig sikkerhet kan dokumentere at en systematisk fremgangsmåte har fjernet viktige feilkilder, vil få en styrket tiltro. Vi anser dokumentasjonskravet som oppfylt i denne undersøkelsen, fordi vi viser at alle fasene i forskningsopplegget er systematiske, egnet og tilpasset forskningsproblemet.

To sentrale begrep innen vitenskapsteorien er validitet og reliabilitet.

4.4.3 Validitet

Et av de primære problemene innen psykologisk og pedagogisk forskning er validitetsproblemet: Er det slik at vi måler det vi faktisk er ute etter å måle? Validitet handler om måleresultatets gyldighet (Befring, 2002).

Når man foretar undersøkelser basert på et spørreskjema, er det viktig at spørsmålene er utformet på en slik måte at de måler det man faktisk er ute etter å måle. For å oppnå høy validitet bør temaet belyses gjennom flere spørsmål, og ikke kun baseres på ett (Ringdal 2012). Det er i samsvar med spørreundersøkelsen i dette prosjektet. I tillegg stilles flere av spørsmålene to ganger på litt ulike måter, noe som gjør at man lettere unngår eventuelle misforståelser.

For å unngå at tendenser i materialet blir oversett, vil refleksjon over den informasjonen analysene *faktisk* har gitt oss være viktig. Underveis i prosjektet bør oppmerksomheten også rettes mot metodisk troverdighet. Det at metoden kun er kvantitativ, kan bidra til at

bakenforliggende faktorer som krever kvalitativ tilnærming blir tilslørt (NESH, 2009). Befring (2010) mener et essensielt krav i kvantitativ forskning, er at forskerne er ærlige og makter å gjennomføre hele forskningsprosessen på en troverdig måte. Derfor vil det gjennom hele oppgaven bli fokusere på ærlighet, samt bringe usikkerhet og uforventede funn frem i lyset.

Cook og Campbell (1979) har utarbeidet et generelt validitetssystem som skal gjelde for kausale undersøkelser som handler om forholdet mellom årsak og effekt. Selv om denne undersøkelsen er beskrivende og dermed ikke kausal, kan systemet likevel være gjeldende for vår undersøkelse. Primært brukes validitetssystemet i kvantitativ forskning, og er derfor en nyttig metodologisk fremgangsmåte ved deskriptive studier. Validitetssystemet består av fire validitetstyper: indre validitet, statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (Lund, 2002). Vi ønsker ikke å utdype den indre validiteten noe nærmere, fordi vi i vår undersøkelse ikke har vært ute etter å dra kausale slutninger mellom årsak og virkning. Statistisk validitet og ytre validitet vil bli behandlet under ett.

Statistisk validitet og ytre validitet

Statistisk validitet handler om hvorvidt resultatene kommer av tilfeldigheter, eller om sammenhenger og tendenser i resultatene faktisk er statistisk signifikante. For å unngå tilfeldigheter er det viktig at resultatene har en høy statistisk styrke, det vil si at sannsynligheten for å trekke feil konklusjoner i undersøkelsen er lav (Lund, 2002). I denne undersøkelsen handler statistisk validitet om i hvilken grad det eksisterer signifikante forskjeller mellom adopterte og norskfødte barns språklige ferdigheter, skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen. På grunn av utvalgets størrelse, vurderer vi vår statistiske validitet som lav.

Ytre validitet handler om å kunne generalisere funn fra et utvalg til en populasjon. Målet er at resultatene er så representative for en populasjon som mulig. Ett stort og tilfeldig utvalg vil øke sannsynligheten for generaliserbare resultater. For å styrke den ytre validiteten ytterligere bør informantene også være tilfeldig plukket ut. Med tanke på at utvalget i denne undersøkelsen er lite, vil vår ytre validitet være relativt lav. Likevel vil man kunne se tendenser i materialet og trekke slutninger for hva som synes gjeldende for utvalget (Lund, 2002).

Begrepsvaliditet

Både Ringdal (2012) og Lund (2002) påpeker at begrepsvaliditet handler om hvorvidt man faktisk måler det teoretiske begrepet man ønsker å måle (Ringdal 2012, Lund 2002). Det betyr at begrepsvaliditet handler om graden av samsvar mellom begreper og kan derfor også knyttes opp til induktive resoneringer (Lund, 2002).

De sentrale begrepene som er mest aktuelle i denne undersøkelsen, er språkferdigheter hos adopterte barn i 1.klasse, samt funksjonsnivå i skolen. Språkferdighetene inneholder her både hverdagsspråk og skolespråk. Begrepsoperasjonalisering vil dermed handle om i hvilken grad spørreskjemaene faktisk måler begrepene: semantisk evne, vansker med å motta et budskap, vansker med å formidle et budskap, skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen, og ikke andre begreper. Med bakgrunn i at spørsmålene som omhandler språkferdigheter, er hentet fra 20 spørsmål om språkferdigheter, vurderes begrepsvaliditet på området som god. Ottem (2009) argumenterer for at det er sterk sammenheng mellom resultatene på Språk 6-16 og de 20 spørsmålene. Han mener spørsmålene skiller mellom typiske barn og barn med språkvansker. Besvarelsene på de 20 spørsmålene kan dermed antyde om enkelte av de adopterte barna i utvalget har språklige vansker.

4.4.4 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet, handler om i hvilken grad gjentatte målinger med samme måleinstrument, gir det samme resultatet (Ringdal, 2012). Altså kan man si at reliabilitet handler om nøyaktighet i de ulike operasjonene i forskningsprosessen (Hellevik, 2000). Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Men det vil alltid eksistere målefeil i et data materialet, som enten kan være tilfeldige eller systematiske. Systematiske målefeil går utover datamaterialets validitet, mens tilfeldige målefeil kan være en trussel mot reliabiliteten (Ringdal, 2012). Kleven (2002) påpeker at de systematiske målefeilene kan minskes ved at måleprosedyren standardiseres. 20 spørsmål om språkferdigheter er et materiale som kan kobles opp mot Språk 6-16 som er standardisert screening test, noe som trolig vil minske eventuelle målefeil i denne undersøkelsen. For å unngå ytterligere målefeil under selve prosessen, har vi gjennomgått skåringene, samt variabelverdiene i SPSS gjentatte ganger. I tillegg er vi to observatører som har gjennomført målingene av materialet, noe som gjør at vi får kontrollert intersubjektiviteten (Hellevik, 2000).

For å minske de mer tilfeldige målefeilene, har det underveis i analysen vært rettet et kritisk blikk på spørsmålene i spørreskjemaet og resultatene (Befring 2010, Fangen & Selleberg 2011). Her er vi oppmerksomme på spørsmålenes og svarkategoriens gjensidighet, hensikt og utforming, samt lærerens og foreldrenes mulige tolkning og eventuelle justerte svar (Fangen & Sellerberg, 2011). Disse vil bli presentert senere i oppgaven. Andre tilfeldige målefeil som kan oppstå, er de forhold som angår informantenes dagsform, forutsetninger og interesse. Vi kan ikke se bort i fra at dette er med på å påvirke denne undersøkelsens resultater ved at de kan ha hatt en innvirkning på informantenes svar (Hellevik, 2000),

4.4.5 Ethiske betraktninger

I sammenheng med denne undersøkelse er det nødvendig å drøfte noen etiske spørsmål. Ofte blir etikk definert som moralens teori og gir oss et systematisk grunnlag for å vurdere moralske og normative spørsmål (Befring, 2010). I det følgende presenteres de mest sentrale etiske vurderingene som man må forholde seg til underveis i denne forskningsprosessen.

Forskningsetisk komitè for humaniora og samfunnsfag, påpeker i sine forskningsetiske retningslinjer forholdet mellom barns kompetanse og sårbarhet (NESH, 2009). I vår undersøkelse er det lærere og foreldre som er informanter, men informasjonen som fremkommer er likevel knyttet til barn. At barn deltar i forskning er både verdifullt og viktig, men kravet om beskyttelse står også svært høyt. Med tanke på barnas beskyttelse er det aktuelle datamaterialet allerede innhentet og anonymisert, og vi kommer derfor ikke til å treffe dem personlig. Likevel er det viktig at det som formidles i oppgaven, ikke kan identifisere enkeltpersoner (NESH, 2009).

Siden vi også innhenter informasjon om spesielle egenskaper og adferd til utvalgte grupper, bør vi være forsiktige med bemerkninger eller inndelinger som kan bidra til urimelig generalisering (NESH, 2009). På den ene siden må man huske på at adopterte barn som andre grupper, er en sårbar gruppe og at intensjonen ikke er å skrive en oppgave som kun fokuserer på problemer eller vansker. Dersom det hadde vært tilfellet, kan enkeltpersoner føler seg krenket og bidra til at vi stigmatiserer samfunnsgruppen og setter den i et uheldig lys. På den andre siden ønsker vi heller ikke å undervurdere informasjonen om barna, eller overse det faktum at temaene adopsjon og språk har behov for mer forskning, nettopp fordi enkelte barn opplever språklige vansker. Utfordringen vår vil være å finne en balanse, der vi både fokuserer på hemmende og fremmende faktorer som er karakteristisk for læring og utvikling

til adopterte barn. Kompetanse på området kan føre til at barnas behov og velferd blir ivaretatt og at informasjonen vil samler inn kan ha relevans.

I denne oppgaven må vi vite *hva* vår hensikt er med den informasjonen som kommer frem. Vi må vite at svarene som er samlet inn, ikke er svar med to streker under (Pape, 2009). Derfor skal vi være forsiktige med å trekke konklusjoner på et for tynt grunnlag. Stikkordene saklighet, fortrolighet og respekt vil være viktige nøkkelord gjennom hele dette arbeidet med både barnet, foreldre, lærere og gruppen.

5 Resultater og drøfting

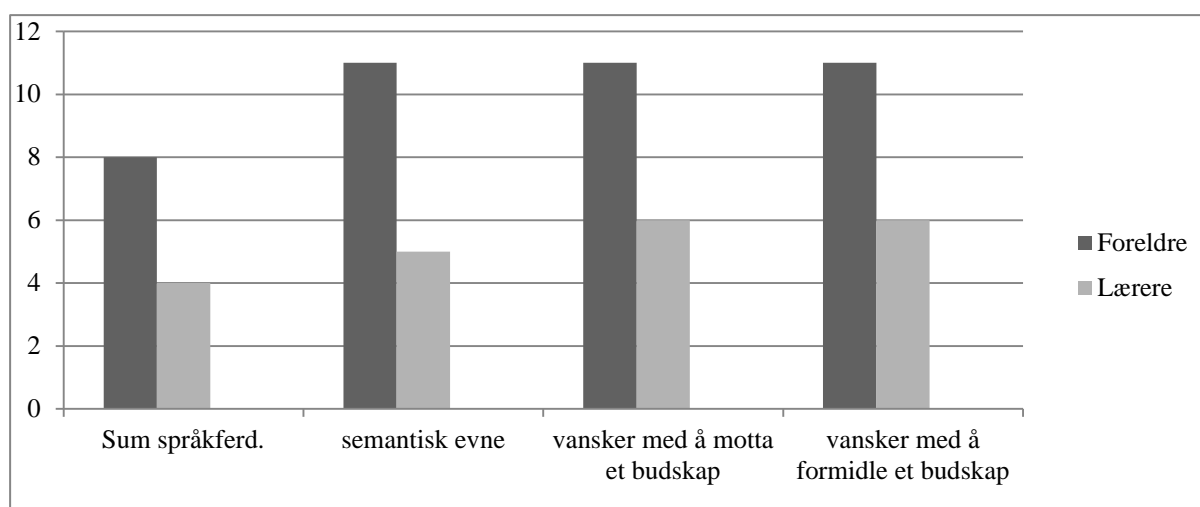
Denne delen av oppgaven innledes med en presentasjon av både lærernes og foreldrenes vurderinger av «20 spørsmål om språkferdigheter». Hensikten er å synliggjøre hvordan foreldre og lærere vurderer adoptivbarna og om deres vurderinger samsvarer med hverandre. Deretter følger en beskrivelse av lærernes vurdering av adoptivbarna og kontrollgruppens språkferdigheter, skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen, samt sammenligninger av sammenhenger mellom de tre delskalaene semantisk evne, vansker med å motta et budskap og vansker med å formidle et budskap. Til slutt presenteres funn fra analyser foretatt mellom gutter og jenter og sammenligner disse med resultater for adoptivbarna og kontrollgruppen.

Framstillingen vil løpende presentere utvalgets mean (M), standardavvik (SD), antall elever (N), korrelasjonsnivå (r) og signifikansnivå (p) (Befring 2010).

5.1 Vurdering av adoptivbarna foretatt av foreldre og lærere

For å synliggjøre eventuelle forskjeller mellom foreldrenes og lærernes vurderinger av adoptivbarnas språkferdigheter, presenteres funnene i tabellene under (jfr. forklaring som gitt i punkt 4.2.1). Tabell 3 viser frekvensfordelingene og tabell 4 viser gjennomsnittskåren (M) og spredningen (SD) i resultatene. Tabellene gir også en oversikt over hvordan adoptivbarna blir vurdert innen de ulike delskalaene.

Tabell 3: Resultater fra frekvensfordelingen fordelt på de ulike delskalaene



Tabell 4: Foreldre og læreres svar fra spørreskjemaet

20 spørsmål om språkferdigheter	Foreldre (N=17)		Lærere (N= 14)		Forskjell i mean
	M	SD	M	SD	
Sum språkferdigheter	23,2	6,6	32,5	14,2	9,3
Semantisk evne	9,1	2,5	13,4	5,8	4,3
Vansker med å motta et budskap	7,3	2,2	9,3	4,6	2,0
Vansker med å formidle et budskap	7,1	2,2	9,9	4,6	2,8

Som det går frem av begge tabellene, er det en forskjell på hvordan foreldrene og lærerne vurderer språkferdighetene til adoptivbarna i utvalget.

Sammenlagt vurderer 2/3 av foreldrene (67,7 %) og noe mindre enn halvparten av lærerne (42,9 %), barnas språklige vansker som små eller ingen. Resultatene tyder på at foreldrene hovedsakelig vurderer adoptivbarna som språklig sterkere (M=23,2) enn det lærere gjør (M=32,5). Vurderingene til foreldrene inneholder en lavere maksimumskåre, noe som kan tyde på at lærerne vurderer de «svake» elevene til å prestere dårligere enn det foreldrene gjør. I tillegg til denne forskjellen er spredningen (SD) i foreldrenes respons lavere enn hos lærerne. Standardavviket viser spredning i resultater innen en gruppe. En lav spredning vil si at barna i gruppen har en jevn prestasjon (Befring, 2010). Vi anser forskjellen mellom vurderingene som et sentralt funn i denne undersøkelsen. Det er forskjeller i alle de tre delskalaene, men tydeligst på området som måler semantisk evne.

Foreldrene vurderer relativt gjennomgående barnas semantiske evner som tilfredsstillende (M=9,1). Hele 11 barn vurderes til ikke å ha noen semantiske vansker (jfr. tabell 3). Lærerne vurderer barnas semantiske evne som svakere (M=13,4) enn det foreldrene gjør. Lærerne vurderer kun 5 barn til ikke å ha noen vansker på området. Det ulike standardavviket kan tyde på at foreldrene som gruppe, vurderer adoptivbarna til å ha en mindre spredning, innen semantikk, enn det lærerne gjør.

Som det går frem av tabell 3 og 4, vurderer foreldrene adoptivbarnas impulsive (M=7,3) og ekspressive (M=7,1) ferdigheter som gode. Her vurderes 11 barn til å ha gode ferdigheter. Lærerne vurderer barna som noe svakere både impulsive (M=9,3) og ekspressive (M=9,9). Til

forskjell fra foreldrene, vurderer lærerne 6 barn til å ha gode ferdigheter innen begge områdene. Resultatene viser også her at lærerne ser en større spredning i adoptivgruppen enn det foreldrene gjør.

Hvorvidt resultatene måler evner eller ferdigheter, kan defineres som et etisk spørsmål. I litteraturen blir begrepene brukt om hverandre og det er utfordrende å finne en klar definisjon. Derfor undrer vi oss over hva som egentlig er forskjellen mellom evner og ferdigheter. Kan man utvikle begge deler? I denne forbindelsen lurer vi på om evner kan sidestilles med egenskaper og om ferdigheter er knyttet opp mot hvordan barnet bruker språket? I spørreskjemaet blir lærere og foreldre bedt om å vurdere barnas semantiske evner gjennom åtte spørsmål. Vi vil derfor anta at spørsmålene kan ses i sammenheng med prestasjon og ikke egenskaper. Grunnen til dette er at slike begreper kan være uobserverbare, og at de kan manifestere seg på ulike måter (Lund, 2002). Her kan det se ut til at spørreskjemaet måler den kunnskapen barnet faktisk viser på et gitt tidspunkt. Dermed fastsettes slike evner eller egenskaper på basis av observerbare forhold, som verbalt eller atferd. Slike slutninger kan være induktive fordi de handler om størrelser som er uobserverbare og usette (Lund, 2002).

Det kan være flere årsaker til at foreldre og lærere vurderer adoptivbarna forskjellig

Vurderingene til lærerne gir en høyere gjennomsnittsskåre og en større spredning på alle delskalaene, noe som tilsier at de vurderer adoptivbarna som svakere enn det foreldrene gjør. Ulikheten anser vi som et sentralt funn i denne undersøkelsen.

Det kan være flere årsaker til at det eksisterer ulikheter mellom vurderingene til de to informantgruppene. På den ene siden kan foreldrenes ønske om at barna skal prestere bra, påvirke at de vurderer dem som bedre enn det som egentlig er tilfellet. På den andre siden kan adoptivbarna i kommunikasjon med foreldrene sine bruke hverdagsspråket i større grad enn skolespråket, noe som kan gjøre det vanskeligere for foreldrene å foreta en helhetlig vurdering av barnets språkferdigheter. Refleksjonen kan ses i sammenheng med Bernstein (1973), Cummins (1984), Wold (1996) og Hagtvet (2004) som skiller mellom ulike språk som barn og unge har behov for å mestre.

Med utgangspunkt i teorien til Bernstein (1973), kan det tyde på at barn har behov for ulike begreper for å være deltagende i informasjonsinnhenting og formidling både hjemme og på skolen. Kanskje foreldrene til adoptivbarna i denne undersøkelsens utvalg vurderer deres språkferdigheter på et lavere akademisk nivå enn det lærerne gjør. Dersom dette er tilfellet

kan analysene foretatt i undersøkelsen, tyde på at barna har et bedre hverdagsspråk enn skolespråk (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999). Refleksjonen kan ses i sammenheng med Cummins (1984,1999) som mener at barn ofte vil «snakke flytende» og vise en god beherskelse av hverdagsspråket, men senere få vansker med skolespråket.

På en annen side kan det se ut til at flere av foreldrene til adoptivbarna, både er involverte i deres skolegang og har et høyt utdannelsesnivå. Det kan føre til at de er særlig opptatte av å stimulere barna sine på et språklig og akademisk nivå (Stams, Juffer, Rispen, Hoksbergen 2000), Dalen & Rygvold 1999, 2004). Adoptivforeldrene ser også barna på flere arenaer og i flere sosiale settinger enn det lærerne gjør, noe som kan gi dem muligheten til å kommunisere med barnet om mer enn hverdagslige aktiviteter. Det kan stilles spørsmål ved om foreldrene likevel vurderer barnets språk som helhetlig.

Lærerne på sin side kan ha et bedre grunnlag for å vurdere det akademiske skolespråket enn det foreldrene har. I forbindelse med standardiseringen av Språk 6-16, fant man en sterk sammenheng mellom hvordan lærerne vurderte barnas språklige kompetanse og testresultatene. Det så ut til at lærerne hadde mye kunnskap om barnas språkferdigheter som også ble fanget opp av testen. Kanskje er det slik at lærere som kjenner barna godt, innehar en betydelig detaljkunnskap om deres språkferdigheter? Og kanskje kan detaljkunnskapene ordnes og systematiseres på en måte som gjør at man raskt kan få overblikk over hvilke barn i klassen som har underliggende språkvansker? (Ottem, 2009). Lærerne kan også ha et bedre grunnlag for å vurdere adoptivbarna i forhold til andre jevnaldrende, samt kartlegge spesifikke ferdigheter i ulike fag. Dette kan bety at lærerne har mulighet til å søke en større dybde i elevens språkmestring.

Det kan ikke utelukkes at barnas personlighet, tidligere erfaringer og/eller temperament, kan ha innvirket på vurderingene foretatt av lærere og foreldre. Kanskje er enkelte av barna mer sjenerte på skolen enn hjemme og at foreldrene derfor får et mer korrekt bilde. Eller det kan bety at foreldrenes ønsker om at barna skal prestere bra påvirker resultatet. Samlet sett kan lærerne ha fått for liten tid til å bli kjent med elevene i forkant av vurderingen, noe som kan ha ført til at de ikke har fått et tydelig nok bilde av deres språkferdigheter. Det kan bety at adoptivforeldrene kjenner barna bedre enn det lærerne gjør, og at det kanskje er deres vurderinger som er de mest korrekte. På den andre siden er kanskje ikke foreldrene i stand til å vurdere barnet sitt objektivt nok i forhold til barn på samme alder.

En tredje innfallsvinkel som kan påvirke forskjellene mellom vurderingene, er utformingen av spørreskjemaet. Det kan se ut til at spørsmålene krever at den som besvarer dem, kjenner barnet godt og er i stand til å bedømme det i forhold til andre barn på samme alder. At spørsmålene kun tar utgangspunkt i observasjon, kan tyde på at undersøkelsen ikke gir en fullverdig vurdering av barnets språklige ferdigheter. Skjemaet vil kanskje være bedre egnet til å fange opp barn med store språklige vansker, enn de som har små vanskeligheter (Ottem, 2009). Det kan dermed stilles spørsmål om spørreskjemaene innbyr til for lite refleksjon, der informanten nærmest blir «tvunget» til å velge et svar. På den andre siden er det positivt at skjemaet inneholder flere spørsmål om samme emne, fordi reliabiliteten og begrepsvaliditeten blir ivaretatt (Hellevik, 2000) (se vedlegg 1).

Det kan være vanskelig å avgjøre om det er foreldre eller lærere som har de mest korrekte oppfatningene av språkferdighetene til barna, blant annet fordi de kan se ulike ting hos det samme barnet. Vurderinger fra begge grupper kan derfor gi et mer nyansert perspektiv, der vi får et mer fullstendig bilde av elevenes språkferdigheter. Dette vil også styrke validiteten og reliabiliteten til denne undersøkelsen (Befring, 2010). Holdningen bør derfor være at hver oppfatning og vurdering av det samme barnet er «like sanne».

5.2 Adopterte barn sammenlignet med kontrollgruppen i lærerundersøkelsen

I det følgende presenteres og drøftes vurderingene til lærerne. Vurderingene inkluderer språkferdighetene til adoptivbarna og kontrollgruppen, samt deres skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen.

5.2.1 Språkferdigheter

Tabell 5: Lærernes svar på spørreskjemaet; språkferdigheter

20 spørsmål om språkferdigheter	Adopterte (N=14)		Kontrollgr. (N=12)		Forskjell mean
	M	SD	M	SD	
Sum språkferdigheter	32,5	14,2	24,7	9,8	7,8
Semantisk evne	13,4	5,7	10,4	4,8	2,3
Vansker med å motta et budskap	9,3	4,5	8,3	3,7	1,0
Vansker med å formidle et budskap	9,9	4,6	8,0	3,6	1,9

Som det går frem av tabellen, ser det ut til å være en forskjell på hvordan lærerne vurderer språkferdighetene til adoptivbarna og kontrollgruppen.

Sum språkferdigheter

De adopterte barna har totalt sett både en høyere gjennomsnittskåre ($M=32,5$) og et høyere standardavvik ($SD=14,2$) enn barna i kontrollgruppen ($M=24,7$, $SD=9,8$). Dette tyder på at lærerne vurderer adoptivbarna som språklig svakere og med større variasjon i prestasjon enn barna i kontrollgruppen.

Resultatene i undersøkelsen kan ses i sammenheng med en rekke forskningsresultater.

Gauthier og Genesse (2011) hevdet at flere av de adopterte barna i undersøkelsen så ut til å ha både impressive og ekspressive vansker. Rygvold (2012) fant at adoptivbarna, i hennes utvalg, syntes å ha diffuse språkvansker. Slike språkvansker kan føre til en språklig begrensning, som igjen kan føre til at de adopterte barna kan stå i fare for å utvikle språklige vansker og dårlig leseforståelse i skolealder (Rygvold, 2012). At lærerne i denne

undersøkelsen ser en større spredning i adoptivgruppens prestasjoner, kan sees i sammenheng med resultater fra norsk forskning (Dalen & Rygvold 1999, 2004, Hvistendahl 2006, Rygvold 2012).

Det kan være flere årsaker til at adoptivgruppen synes å ha svakere språkferdigheter og større spredning enn sine jevngamle norskfødte. Enkelte kan ha gått glipp av det verdifulle samspillet som foregår mellom foreldre og barn i den førspråklige fasen. Som tidligere nevnt, anses dette stadiet som et viktig grunnlag for å utvikle språk, tale og kommunikasjon (Tetzchner m.fl.1993). Både Dalen, Sætersdal (1992) og Glennen (2002) påpeker at språklige forsinkelser kan henge sammen med at barna har opplevd lite stimulerende samspill med en voksen omsorgsperson på en barnehjemsinstitusjon.

Noen av adoptivbarna kan også ha en usikker adopsjonsalder (Dalen og Sætersdal 1999, Miller 2005). Feil alder kan ha en betydning for hvordan lærerne vurderer barna, sammenlignet med sine jevnaldrende. Noen adoptivbarn kan virke eldre enn de egentlig er, noe som gjør at de kanskje ikke presterer som forventet i forhold til aldersnivået. En annen årsak kan være at barna har opplevd vanskelige forhold før adopsjonen som har påvirket deres senere utvikling (Dalen & Sætersdal 1992, Johnson & Dole 1999, Glennen 2002, Dalen & Rygvold 2004, Kallevik & Jansen 2006).

Undersøkelser har vist at flere av de adopterte barna tilegner seg sitt nye morsmål relativt raskt (Glennen 2007, Nicoladis & Grabois 2002, Roberts, Pollock, Krakow, Price & Fulmer 2005). Rygvold (2012) påpeker at forskjellene mellom språkferdighetene til adoptivbarna og kontrollgruppen i hennes utvalg, kunne henge sammen med det tidligere nevnte språkbruddet. Kan det være slik at språkbruddet fører til at enkelte adoptivbarn tilegner seg det nye språket så raskt at de ikke rekker å få god nok dybde i det? En god begrepsdybde vil kunne styrke barnets semantiske ferdigheter (Strømqvist 2008, Aukrust 2005, Gleason & Ratner 2009).

På den ene siden må vi ta i betraktning at enkelte av adoptivbarna kan oppleve vanskeligheter med språktilegnelse generelt (SSV) (Bishop, 1997). På den andre siden kan rask språktilegnelse føre til at noen adoptivbarn får vansker som ligner barn med SSV. I slike tilfeller kan språkfasaden blende dersom barna kan uttale ordene, men ikke er bevisste på ordenes betydning (Rygvold, 2012). Dersom ordene ikke har betydning, kan det være vanskelig å forstå hva andre mennesker sier eller å lage presise nok setninger til at budskapet blir forstått (Ottem 2009, Nettelbladt, Samuelsson, Sahlen & Ors 2008). Gleason & Ratner

(2009) påpeker at språklig dybde også handler om å lære seg de fonologiske, morfologiske og syntaktiske ferdighetene, samt utvide assosiasjoner knyttet opp mot ordet. Er det slik at de adopterte barna lærer nye ord, men opplever grammatiske vanskeligheter fordi de har for liten språklig bevissthet?

Resultatene fra denne undersøkelsen er ikke signifikante og kan derfor ikke overføres til resten av populasjonen. Resultatene er likevel interessante for det aktuelle utvalget. Språkferdighetene summert er det området som er mest signifikant ($p = .12$), sammenlignet med de andre delskalaene.

Delskala 1 – Semantisk evne

Denne undersøkelsen viser at adoptivbarna blir vurdert som svakest innen delskala 1 – semantisk evne: adopterte barn ($M=13,4$) og kontrollbarn ($M=10,4$). I tillegg til at gjennomsnittskåren er høy, ser det ut til at adoptivgruppen også her har en større spredning i resultatene. At adoptivbarna synes å ha svake semantiske ferdigheter, er et funn det er verdt å legge merke til. Som tidligere nevnt anses semantikken ses som kjernen i språket, det er her man finner ordenes betydning (Gleason & Ratner 2009, Clark 2009, Sveen, 2011). Barn med svake semantiske ferdigheter kan få vanskeligheter med å huske ord, huske betydningen av ord eller de kan blande ord innenfor samme kategori (Bishop 1997, Hartelius m.fl. 2008, Schwartz 2009). En refleksjon er at adoptivbarna kan ha gode imitasjonsferdigheter og god fonologisk kompetanse, men likevel ha vansker med å hente frem ordenes betydning fra sitt leksikon. Vanskeligheter innen semantikk kan også føre til et begrenset ordforråd, svak grammatisk kompetanse og setningsoppbygging (Bloom & Lahey 1978, Ottem 2009). Dette kan tyde på at adoptivbarna i denne undersøkelsens utvalg, står i fare for å utvikle et mer overfladisk språk, noe som videre kan føre til utfordringer med lese- og skriveforståelsen (Aukrust 2005, Rygvold 2012). En annen refleksjon er at barna kan oppleve for høye forventninger knyttet til sin språkbeherskelse, noe som kan føre til at de tar i bruk imitasjon for å stå til forventningene og at språkinnlæringen dermed kan bli overfladisk (Dalen & Sætersdal 1999).

En sammenligning av de tre delskalaene, viser at vurderingene av semantisk evne har det laveste signifikansnivået ($p=.17$). Selv om tallet ikke er signifikant er det større sannsynlighet for at adoptivbarnas antatte svake ferdigheter innen semantikk, kan generaliseres til populasjonen.

Delskala 2 – Vansker med å motta et budskap

Resultatene tyder på at adoptivbarna har noe større vansker med å motta et budskap enn kontrollgruppen (forskjell i mean=0,97). Spredningen er også litt større i adoptivgruppens prestasjoner. På den ene siden samsvarer resultatene fra denne undersøkelsen med studien til Rygvold (2012), som fant at adoptivbarna så ut til å ha større vansker med språkforståelsen enn kontrollgruppen. På den andre siden er forskjellen mellom de to gruppene i denne undersøkelsen liten, noe som kan tyde på at adoptivbarna har en relativ ukomplisert læring av sitt nye morsmål (De Geer 1992, Dalen & Rygvold 2004, Pollock 2005, Roberts m.fl. 2005, Scott, Roberts, Krakow 2008).

Forskjell i gjennomsnittsskåren mellom adoptivbarna og kontrollgruppen for denne delskalaen, er betraktelig mindre enn forskjellen mellom de to gruppene for semantikk. En årsak kan være at spørsmålene innen denne skalaen er ment å måle barnets evne til å forstå instruksjoner. Som nevnt tidligere i oppgaven kan adopterte barns situasjonsforståelse og imitasjonsferdigheter være gode, noe som kan gjøre det vanskeligere for lærerne å bedømme hva de adopterte barna faktisk mestrer og hva de får med seg av informasjon (Dalen & Sætersdal, 1999).

Vurderingene av vansker med å motta et budskap, har det høyeste signifikansnivået ($p=.53$) og er dermed minst signifikant.

Delskala 3 – Vansker med å formidle et budskap

Her blir adoptivbarna vurdert som svakere ($M=9,9$) enn kontrollbarna ($M=8,0$). De har også en noe større spredning i resultatene. Resultatene samsvarer med Gauthier og Genesse (2011), men står i motsetning til annen forskning som viser at de fleste adoptivbarn har en relativ ukomplisert læring av sitt nye morsmål (De Geer 1992, Dalen & Rygvold 2004, Pollock 2005, Roberts m.fl. 2005, Scott, Roberts, Krakow 2008). Ifølge flere forskningsresultater ser det ut til at språkutviklingen til adopterte barn ekspanderer raskt, særlig i begynnelsen (Nicoladis & Grabois 2002, Roberts, Pollock, Krakow, Price & Fulmer 2005, Glennen 2007).

I denne undersøkelsen bør det tas i betraktning at adoptivbarna gikk i 1.klasse da vurderingene ble foretatt. På dette trinnet er språket fremdeles ganske konkret og mindre akademisk sammenlignet med høyere klassetrinn. Altså er muligheten til stede for at eventuelle vansker øker i takt med skolenivået. Både Dalen og Rygvold (1999), Wagner m.fl.

(2008) og Cummins (1984) påpeker at språklige vansker kan bli synligere når språket blir mindre konkret og mer situasjonsuavhengig. Som nevnt tidligere tyder forskningsresultater på at adopterte barn kan se ut til å ha det spesielt utfordrende på skolen (Dalen & Sætersdal 1992, IJzendoorn, Juffer & Poelhuis 2005).

T-tester foretatt i denne undersøkelsen viser ingen signifikante resultater, men funnene er likevel interessante for utvalget.

Korrelasjoner

For å få et mer helhetlig perspektiv på hvordan de språklige områdene henger sammen, har vi foretatt korrelasjonsanalyser mellom de tre delskalaene. Resultatene blir presentert i modellen under.

Tabell 6: Resultater av korrelasjonsanalyser

	Foreldreundersøkelsen Adopterte barn		Lærerundersøkelsen Adopterte barn		Lærerundersøkelsen Kontrollbarn	
Semantikk:	Vansker med å motta budskap $r = .90$	Vansker med å formidle et budskap $r = .90$	Vansker med å motta budskap $r = .85$	Vansker med å formidle et budskap $r = .89$	Vansker med å motta budskap $r = .92$	Vansker med å formidle et budskap $r = .97$
Vansker med å motta et budskap:	Semantikk $r = .90$	Vansker med å formidle et budskap $r = .78$	Semantikk $r = .85$	Vansker med å formidle et budskap $r = .82$	Semantikk $r = .92$	Vansker med å formidle et budskap $r = .88$
Vansker med å formidle et budskap:	Semantikk $r = .90$	Vansker med å motta et budskap $r = .78$	Semantikk $r = .89$	Vansker med å motta et budskap $r = .82$	Semantikk $r = .97$	Vansker med å motta et budskap $r = .88$

Tabellen viser hvordan de forskjellige skalaene korrelerer med hverandre og synliggjør forskjellene mellom adopterte barn og kontrollbarn i de forskjellige undersøkelsene.

Tabellen viser hvordan de tre delskalene står i sammenheng med hverandre. En høy korrelasjon kan bety at vanskeligheter innen en av delskalaene, fører til vansker innen de andre delskalene (Bloom & Lahey 1978, Ottem 2009). Man kan dermed stille spørsmål om de tilsynelatende semantiske vanskene i adoptivgruppen, kan føre til at enkelte av barna får utfordringer med å forstå hva andre sier og med å uttrykke seg på en god måte.

Resultatene fra foreldreundersøkelsen viser at det er en tydeligere sammenheng mellom semantikk og de andre delskalene ($r=.90$), enn det er mellom impressive og ekspressive vansker ($r=.78$). Resultatene fra lærerundersøkelsen viser en litt lavere korrelasjon i vurderingene av de adopterte barna, men den er fremdeles svært høy. Her er sammenhengen tydeligst mellom semantikk og impressive ($r=.85$) samt ekspressive ferdigheter ($r=0.89$). Resultatene for barna i kontrollgruppen viser en enda sterkere korrelasjon med hverandre. Som det går frem av tabell 6 er sammenhengen størst mellom semantikk og impressive ($r=.92$) samt ekspressive ferdigheter ($r=0.97$). Forskjellen mellom korrelasjonsverdien til adoptivbarna og kontrollgruppen, kan være en forklaring til at adoptivbarnas semantiske ferdigheter ikke innvirker på de andre delskalaene i like stor grad som kontrollgruppen.

Det ser ut til å være tydelige sammenhenger mellom de to informantgruppene innenfor de tre språklige områdene i undersøkelsen. Foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen viser tilnærmede like vurderinger av adoptivbarna, noe som kan sees i sammenheng med at språkområdene påvirker hverandre og at det er vanskelig å adskille dem (Bishop 1997, Hartelius m.fl. 2008, Rygvold 2008, Bloom & Lahey 1978, Ottem 2009). Den høye korrelasjonen mellom delskalaene vil også styrke undersøkelsens begrepsvaliditet.

5.2.2 Skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen

Tabell 7: Lærernes svar på spørreskjemaet; skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen

	Adopterte (N=14)		Kontrollgr. (N=12)		Forskjell i mean
	M	SD	M	SD	
Skolespråkmestring	35,4	7,0	35,6	7,7	-0,2
Funksjonsnivå i skolen	33,5	6,5	32,4	6,7	1,1
Samarbeid med hjemmet*	10,8	1,2	9,7	1,1	1,1
Spesiell hjelp i skolen*	8,8	1,8	8,7	0,6	0,1

*Enkelte av spørsmålene som undersøker samarbeid med hjemmet og spesiell hjelp i skolen, er utformet på en slik måte at det er valgfritt å svare. De ser ut til å ha påvirket svarprosenten.

Resultatene fra skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen, skiller seg fra resultatene knyttet til språkferdigheter. Her ser de adopterte barna ut til å gjøre det bedre eller like bra som kontrollgruppen. Vi hadde forventet at de tidligere resultatene, som viste at

adoptivgruppen syntes å ha svakere språkferdigheter enn kontrollgruppen, ville påvirke deres skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen. Svakere språkferdigheter kan bety at adoptivbarna ikke har et like godt utviklet vokabular som barna i kontrollgruppen. Aukrust (2005) påpeker at barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder, ser ut til å fortsette å videreutvikle det i skolen. Et stort vokabular gir blant annet god leseforståelse. Hun mener det ser ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk, vil ha bedre forutsetninger for læring. Dette kommer ikke frem i denne undersøkelsen og derfor er funnet overraskende for oss.

Skolespråkmestring

Ut fra tabell 7 ser det ut til at flere av adoptivbarna blir vurdert som språklig sterkere ($M=35,4$) enn kontrollbarna ($M=35,6$) på alle spørsmålene summert. Disse resultatene skiller seg fra resultatene til Dalen & Sætersdal (1992) og Dalen & Rygvold (1999) som viste at flere av de adopterte barna hadde vansker med skolespråket.

Lærerne vurderer prestasjonen til adoptivbarna ($SD= 7,0$) som jevnere enn kontrollgruppen ($SD= 7,7$). Spredningen er ulik resultatene til tidligere nevnte undersøkelser som tydet på at det var en større variasjon i vurderingene av adoptivbarna enn hos kontrollgruppen (Dalen & Rygvold 1990, 2004, Hvistendahl 2006, Rygvold 2012).

På grunn av at resultater fra denne undersøkelsen viser at adoptivbarna synes å ha størst vansker innen semantikk, undersøkes to av spørsmålene innen skolespråkmestring nærmere. Spørsmålene omhandler evnen til å forstå meningen med tekster som leses høyt (Adoptert $M=6,0$, $SD= 1,2$, kontrollbarn $M=6,1$, $SD=1,3$) og evne til og raskt lære meningen i nye ord og fremmedord (Adoptert $M=5,7$, $SD=1,3$, kontrollbarn $M=5,9$, $SD=1,4$). Svarene tyder på at adoptivbarna, sett i lys av kontrollgruppen, har gode ferdigheter innen begge områder og at spredningen er lavere enn hos kontrollgruppen. Fordi resultater fra både foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen antyder at den største utfordringen til adoptivbarna var innenfor semantikken, kan disse funnene sees som overraskende. Her kunne man forventet at adoptivbarnas antydet semantiske svakheter ville ha påvirke mestringen av skolespråket i noen grad.

Det faktum at det er 15 jenter og 2 er gutter i vår undersøkelse, kan ha innvirket på resultatene. Jenter kan ofte være språklig sterkere enn gutter (Tetzchner mfl. 1993, Bishop 1997). Forskningsresultater antyder også at flere gutter enn jenter har SSV (Hulme &

Snowling 2009, Schwartz 2009). Denne skjevheten i utvalget kan ha ført til at adoptivbarna har oppnådd et adekvat skolespråk.

En annen forklaring kan være at språket i 1.klasse fremdeles er på et lavt akademisk nivå, noe som kan bety at språket fremdeles er situasjonsavhengig og at barna mestrer kravene som forventes (Cummins 1984, Dalen & Sætersdal 1999, Rygvold 2006). En tredje forklaring kan være at måleinstrumentet er for lite omfattende ved at det kun tar utgangspunkt i lærerens observasjoner. Skolespråket kan være vanskeligere å vurdere fordi det er mer abstrakt enn hverdagspråket (Cummins, 1984). (Se vedlegg 2).

Funksjonsnivå i skolen

Det går frem av tabellen at de adopterte barnas funksjonsnivå i skolen vurderes som litt svakere enn kontrollgruppen, men forskjellen er liten (mean forskjell=1,1). En nærmere analyse av delskalaene, viser en tendens til at de adopterte barna (M=3,43) gjør det bedre enn kontrollgruppen (M=3,36) i lesing. Derimot er det en større spredning (SD=2,2) i disse resultatene enn hos kontrollbarna (SD=1,1). Spredning kan bety at enkelte av adoptivbarna er faglig sterke, men at andre kan oppleve større faglige vansker (Dalen & Rygvold 2004, Hvistendahl 2006). Dette understreker at man må være varsom med å benytte resultater som bygger på gjennomsnittsmål, fordi gjennomsnittsresultater kan virke tilslørende ved at de dekker over en stor spredning innad i gruppen (Dalen & Sætersdal 1999). I matematikk oppnår både adoptivbarna og kontrollgruppen den samme gjennomsnittskåren (M=3,3), men de adopterte barna har en lavere spredning (SD=0,1) enn det barna i kontrollgruppen har (SD 1,2). Den lave spredningen til adoptivgruppen, kan tyde på at de adopterte barna faktisk har bedre matematiske ferdigheter enn sine norskfødte klassekamerater.

Riktignok er alle forskjellene innen funksjonsnivå i skolen marginale, men de er likevel verdt å merke seg. I denne undersøkelsen ser det ut til å være en signifikant sammenheng mellom adoptivbarnas språkferdigheter og deres funksjonsnivå i skolen ($r = -0,59$ $p = .02$). Det samme gjelder resultatene for kontrollgruppen, men korrelasjonsverdien er noe høyere og mer signifikant enn for adoptivgruppen ($r = -0,67$ $p = .01$).

At sammenhengen er mindre i resultatene til de adopterte barna betyr at de kan ha enkelte semantiske vanskeligheter, men likevel har et godt funksjonsnivå i skolen. I spørreskjemaet til lærere skal blant annet elevenes ferdigheter innen lesing og matematikk vurderes (jfr

beskrivelse som gitt i punkt 4.2.1). Det er flere undersøkelser som viser til at det er en sammenheng mellom å lære å snakke og det å lære å lese og skrive (Snow 1983, Chall 1996, World 1996, Kulbrandstad 2003, Aukrust 2005 Rygvold 2006, Gleason 2009). Snow (1983) påpeker at gode semantiske forutsetninger kan bidra til en god leseforståelse. Å oppnå gode nok leseferdigheter er et sentralt mål i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Lærerne vurderer leseferdighetene til adoptivgruppen som gode. En årsak til det kan være at lesing i 1.klasse hovedsakelig handler om avkoding (Utdanningsdirektoratet 2013, Hagtvet 2004). Avkoding kan knyttes til fonologi og leseforståelse til semantikk, men gode avkodningsferdigheter betyr ikke nødvendigvis at man forstår alt innholdet i teksten (Chall 1996, Kulbrandstad 2003, Rygvold 2012). Her kan man trekke paralleller til denne undersøkelsens resultater som antyder at de adopterte barna kan ha svakere semantiske ferdigheter, sammenlignet med andre språkområder. Dersom elevene ikke mestrer språket godt nok, kan lesingen bli redusert til rent tekniske avkodningsferdigheter (Aukrust 2005). Resultatene til Rygvold (2012) tyder på at de adopterte barna i hennes utvalg hadde bedre avkodningsferdigheter, men svakere leseforståelse enn kontrollgruppen. Ifølge Wagner m.fl. (2008) og Chall (1996) kan det virkelige problemet med lesing av mer avanserte tekster, oppstå på et mer abstrakt nivå og på et senere tidspunkt.

Likevel kan det tenkes at adoptivbarnas gode ferdigheter innen lesing og matematikk er korrekte og at de vil vedvare. Resultatene kan kanskje knyttes til at adoptivforeldre ofte er mer involverte og engasjerte i å stimulere barna kognitivt og intellektuelt, enn mange biologiske foreldre er (Stams m.fl. 2000, Johnson 2002). Når det gjelder betydningen av foreldrenes støtte og oppmuntring av eget barn, sammenlignes lærernes vurderinger av adoptivforeldre og biologiske foreldre. Her vil et høyt gjennomsnitt og standardavvik kunne tyde på et tett samarbeid med læreren og en god oppfølging av eleven i skolen. Resultatene viser at de biologiske foreldrene oppnår en lavere gjennomsnittsskåre ($M=9,7$) og en lavere spredning i resultatene ($SD=1,1$) enn det foreldrene til adoptivbarna gjør ($M=10,8$, $SD=1,2$). Resultatene kan tyde på at foreldrene til de adopterte barna i denne undersøkelsens utvalg, er mer involverte i barnas skolegang. Riktignok ser det ut til at begge gruppene har et godt samarbeid med lærerne, da forskjellen mellom dem er liten (Dalen & Rygvold, 1999).

En annen forklaring kan være at noen av de adopterte barna i utvalget, kan ha profitert på å gå i barnehagen. Her kan faktorer som miljø, stimulering og relasjoner ha bidratt til at de senere har fått en god språklig utvikling (Kallevik & Jansen 2006, Aukrust 2005). Tilfellet kan også

være at de har fått spesiell oppfølging eller spesialundervisning i skolen. I undersøkelsene til Dalen & Rygvold (1999) og Ijzendoorn m.fl. (2005), tydet det på at en høyere prosentandel av adoptivbarna fikk tildelt timer til spesialundervisning. I denne undersøkelsen ser det ikke ut til at adoptivbarna har mottatt spesialundervisning, fordi det ikke kan se ut til å foreligge noen spesiell forskjell mellom adoptivgruppen og kontrollgruppen på området (mean forskjell=0,14). Likevel må det tas i betraktning at barna gikk i 1.klasse da denne undersøkelsen ble gjennomført, og at lærevansker og behov for spesialundervisning, kan øke etter hvert som språket blir mer akademisk (Cummins 1984, 1999).

Det kan være flere årsaker til at adoptivbarna presterer like bra eller bedre enn kontrollgruppen, innen skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen. Som tidligere nevnt er de fleste barna i denne undersøkelsens utvalg fra Kina, et land der adoptivbarn ser ut til å klare seg svært bra, både på skolen og hjemme (Dalen & Rygvold 2004, Scott m.fl. 2008, Pollock, 2005, Roberts m.fl. 2008). Resultatene kan også henge sammen med at barna i utvalget trolig hadde en lav adopsjonsalder, noe som kan være positivt (Pollock m.fl. 2003, Hvistendahl 2006 & Roberts m.fl. 2005). Kanskje adoptivbarna i dette utvalget er spesielt egnet til å mestre sitt liv på tross av vanskelige omstendigheter, kriser eller traumatiske opplevelser (Gunnestad 2007). Kanskje er det slik at adoptivforeldrene har tilbudt dem tilstrekkelig eller mer enn gjennomsnittlig kognitiv stimulering (Stams GJ m.fl. 2000) og vært opptatt av deres skolegang (Dalen & Rygvold 1999, 2004).

Hva som kan være årsaken bak denne undersøkelsens resultater er med andre ord vanskelig å avgjøre. Det kan være alt fra individuelle forskjeller, tilfeldige forskjeller eller gruppeforskjeller. Men selv om vi aldri kan vite om noe er korrekt, kan resultatene i et induktivt perspektiv, ses som en støtte for en senere generalisering (Kvernbekk, 2002). Det innhentes også betydningsfull informasjon om denne undersøkelsens utvalg.

Signifikansnivået på vurderingene av elevenes skolespråkmestring ($p = .96$) og funksjonsnivå i skolen ($p = .67$) er høyt, og muligheten for generalisering kan derfor vurderes som lav.

5.3 Gutter sammenlignet med jenter i lærerundersøkelsen

En del litteratur som omhandler språkutviklingen til barn, tyder på at det er forskjeller mellom den språklige kompetansen til gutter og jenter. Jenter er ofte språklig sterkere enn gutter

(Tetzchner mfl. 1993, Bishop 1997), derfor er det interessant å undersøke om det også er gjeldende for denne undersøkelsens utvalg. I Dalen og Rygvolds undersøkelse (1999,2004) fant de at det var en større forskjell mellom gutter og jenter, enn mellom adopterte og kontrollgruppen. På bakgrunn av dette sammenlignes lærernes vurderinger av de to gruppene med resultater fra forskjellen mellom gutter og jenter. Totalt 23 jenter og 5 gutter gjør at kjønnsfordelingen i utvalget er skjevt, noe som kan henge sammen med at det ble adoptert flere jenter enn gutter fra Kina til Norge i perioden 2007-2009 (Statistisk sentralbyrå, 2012).

Tabell 8: Forskjeller mellom gutter, jenter, adoptivbarn og kontrollbarn.

	Jente (N=23)		Gutt (N=5)		Adoptert (N=14)		Kontroll (N=14)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Sum språkferdigheter	29,5	13,2	25,2	10,5	32,5	14,2	24,7	9,8
Semantisk evne	12,3	5,6	10,5	5,0	13,4	5,7	10,4	4,8
Vansker med å motta et budskap	8,6	4,0	9,6	5,0	9,3	4,5	8,3	3,7
Vansker med å formidle et budskap	9,0	4,2	8,8	4,8	9,86	4,6	8,0	3,7
Skolespråkmestring	35,5	7,3	35,4	7,9	35,4	7,0	35,8	7,7
Funksjonsnivå i skolen	32,9	6,8	33,2	5,8	33,5	6,5	32,4	6,7

Språkferdigheter

En sammenligning av språkferdigheter til guttene og jentene i denne undersøkelsen, kan tyde på at guttene presterer bedre enn jentene. Dette resultatet er overraskende da jenter vanligvis vurderes som språklig sterkere enn gutter, og at gutter oftere kan ha språkvansker (Tetzchner mfl. 1993, Bishop 1997, Kristoffersen, Simonsen & Gram 2012). Her kan kanskje noe av forklaringen være at det er så få gutter i vårt utvalg. En større andel gutter kunne gitt større grad av variasjon innad i gruppen, slik at resultatet ville blitt andreledes.

Hvis man sammenligner forskjeller i skåre mellom språkferdighetene til adoptivbarna og kontrollgruppen (mean forskjell=7,8) og gutter og jenter (mean forskjell=4,3), ser vi at det er en større forskjell mellom adopterte elever og kontrollgruppen enn det er mellom kjønn. Det

ser også ut til at lærerne vurderer adoptivbarna og kontrollgruppen til å ha en større spredning i resultatene (adoptert SD=14,24, kontroll SD=9,76) enn hos gutter og jenter (gutter SD=10,50, jenter SD=13,25).

Resultatene fra denne undersøkelsen skiller seg fra resultatene til tre andre norske skoleundersøkelser har vist. De viser til at det er en signifikant forskjell mellom generelle språklige ferdigheter (dagligspråk og skolespråk) hos adopterte og kontrollgruppen, men understreker at forskjellen er enda mer fremtredende mellom gutter og jenter i hele materialet (Dalen og Sætersdal 1992, Kvifte-Andresen 1992, Dalen og Rygvold 1999).

Ved en nærmere analyse av delskalaene semantikk og vansker med å formidle et budskap, kan resultatene tyde på at guttene i utvalget fremdeles oppnår et bedre resultat enn jentene. Dette gjelder derimot ikke for vansker med å motta et budskap, her gjør jentene det bedre enn guttene. For øvrig er forskjellene små. En sammenligning av adoptivbarna med kontrollgruppen, tyder på at forskjellen i skåre er større blant adoptivbarna og kontrollgruppen, enn mellom gutter og jenter. Forskjellen i skåre er størst innen delskalaen for semantikk.

Skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen

I denne undersøkelsen ses ingen betydelige forskjeller på skolespråkmestringen mellom gutter /jenter og adoptert/kontroll. Resultatet kan ses i samsvar med resultatene til De Geer (1992), Pollock (2005) og Robert m.fl (2008), som tyder på at adopterte barn ikke har store språklige vansker og er på samme nivå med sine jevnaldrende.

Analyser av funksjonsnivå i skolen antyder at guttene presterer litt bedre enn jentene, og at adoptivbarna blir vurdert som svakere enn kontrollgruppen. Analysene kan tyde på at det er større forskjell mellom adopterte barn og kontrollbarn enn det er mellom kjønn, på spørsmål som omhandler lesing, matematikk og motivasjon. Selv om forskjellen er liten, kan resultatene likevel ses i sammenheng med undersøkelsen til Ijzendoorn m.fl. (2005), som viser et utvalg der dobbelt så mange adopterte barn mottok spesialundervisning som deres jevnaldrende ikke-adopterte. Her påpekes det igjen at barna gikk i 1.klasse da denne undersøkelsen ble foretatt, og at forventningene til språk og prestasjoner øker i stigende klasstrinn. Man kan derfor stille spørsmål om forskjellen kan bli tydeligere etter hvert.

6 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven omhandler internasjonal adopsjon og språk, samt analyser knyttet til hvordan foreldre og lærere til en gruppe adoptivbarn har vurdert deres språkferdigheter og funksjonsnivå i 1.klasse.

6.1 Sammenfatning av forskningsresultater

Forskningsresultater knyttet til språkkompetansen til internasjonalt adopterte barn er sprikende. Flere peker i retning av at adoptivbarn klarer seg godt (De Geer 1992, Dalen & Rygvold 2004, Pollock 2005, Roberts, Pollock, Krakow, Price & Fulmer 2005, Scott, Roberts & Krakow 2008), mens andre ser at en del barn strever (Gauthier og Genesse, 2011). Flere forskningsresultater tyder på at adopterte barn lærer seg sitt nye morsmål raskt (Glennen, 2007), noe som kan henge sammen med gode imitasjonsferdigheter og god fonologisk kompetanse (Rygvold, 2006). Det kan se ut til at adopterte barn spesielt strever i skolealderen (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999, IJzendoorn, Juffer & Poelhuis 2005), noe som kan henge sammen med at barna her møter et mer situasjonsuavhengig «skolespråk» (Bernstein 1973, Cummins 1984, Wold 1996, Hagtvet 2004). Vansker med skolespråket kan være skjulte og kan innvirke på skoleprestasjonene (Cummins 1984, Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999).

Det er utfordrende å gi en entydig beskrivelse av hva som kan ligge til grunn for hvordan språkferdighetene kan utvikle seg. De fleste adoptivbarn har opplevd et avbrekk i sin naturlige språkutvikling (De Geer 1992, Dalen & Sætersdal 1992, Glennen 2002, Rygvold 2012), og flere kan ha levd under et mindre optimalt miljø før adopsjonen (Dalen & Sætersdal 1992, Glennen 2002, Rygvold 2012). Likevel kalles adopterte barn ofte for «løvetannbarn» fordi flere mot alle odds klarer å sprengre grenser for det mulige (Dalen & Sætersdal, 1992). I denne kampen trenger barna hjelp og beskyttelse, her er adoptivfamilien kanskje den viktigste aktøren for å gjøre dette (Kallevik & Jansen, 2006).

For å forklare hvordan språkinnlæringen til internasjonalt adopterte barn er unik, er det redegjort for noen grunnleggende teorier om hva språk er og hvordan språket er bygd opp. Det er også beskrevet den typiske språkutviklingen hos norskfødte og minoritetstospråklige

barn. Hensikten var å vise at barn er en sammensatt gruppe når det gjelder de ulike faktorene som kan påvirke den språklige utviklingen.

6.2 Beskrivelse av denne undersøkelsen

Med utgangspunkt i de sprikende forskningsresultatene som foreligger på feltet, er det forsøkt å besvare følgende problemstilling:

Hvordan er språkferdighetene til internasjonalt adopterte barn i 1.klasse, sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

Det opplevdes også som interessant å undersøke om det var noen forskjeller på hvordan foreldre og lærerne vurderte språkferdighetene til en gruppe adoptivbarn og om ferdighetene så ut til å påvirke deres faglige funksjonsnivå i skolen.

Det å få data fra prosjektet «Adopsjon og migrasjon: læring, identitet og kompetanse», bestående av Rygvold, Dalen og Theie ved Universitetet i Oslo, åpnet mulighetene for å undersøke språkferdighetene til adopterte barn nærmere. Prosjektet ga innsyn i en adoptivgruppes skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen, samt anledning til å sammenligne vurderinger foretatt av foreldre og lærere. For å besvare problemstillingen er det brukt kvantitativ metode med deskriptiv og analytisk statistikk. For å utføre analysene på en troverdig måte, er analyseprogrammet SPSS benyttet. Undersøkelsens informanter besto av foreldre og lærere til et utvalg bestående av 17 adoptivbarn og 14 kontrollbarn. Totalt besto utvalget av 23 jenter og 5 gutter i 1.klasse. Samtlige av de adopterte barna ankom Norge med en oppgitt lav adopsjonsalder (under to år) og de fleste kom opprinnelig fra Kina. Informasjonen ble samlet gjennom spørreskjema, ett til foreldrene og ett til lærerne. Spørsmålene knyttet til språkferdigheter, skolespråkmestring og funksjonsnivå i skolen ble ansett som spesielt relevante i forhold til problemstillingen. Svarene var innhentet på forhånd og oppgaven var å foreta analyser og diskutere aktuelle funn. I dette arbeidet er det på ærlighet, troverdighet og å bringe uforventede funn frem i lyset. Det er også gjort forsøk på å problematisere spørsmålene i spørreskjemaet og dets resultater.

6.3 Oppgavens hovedfunn

I denne undersøkelsen er det fem funn som har utmerket seg som spesielt interessante i forhold til problemstillingen. Det er både ønskelig og nødvendig å fremheve at man skal være forsiktige med å trekke sikre konklusjoner basert på undersøkelsen, fordi adopsjonsutvalget er for lite til at resultatene kan generaliseres til en større populasjon. Analysene kan likevel gi betydningsfull informasjon om utvalget og være med på å danne nye hypoteser som kan testes gjennom videre forskning.

Det **første hovedfunnet** som trekkes frem, er at adoptivbarna i utvalget synes å ha noe svakere språkferdigheter enn sine norskfødte jevnaldrende. Dette kommer tydeligst frem i lærerundersøkelsen, der språkferdighetene til adoptivbarna vurderes som svakere enn kontrollgruppen. Adoptivbarna ser også ut til å ha en større spredning innad i gruppen. Forskjellen mellom de to gruppene var størst innen semantikk. Svake semantiske ferdigheter kan føre til at språket blir overfladisk, lite nyansert eller noe innholdsløst. Dette kan igjen føre til utfordringer med lese og skriveforståelsen. Funnene kan sees i sammenheng med flere forskningsresultater.

Det er flere forhold som påvirker oppgavens funn og resultater. Flere av adoptivbarna kan ha opplevd vanskelige forhold og lite stimulering før adopsjonen. Noen kan oppleve vanskeligheter med språktilegnelse generelt eller ha spesifikke språkvansker. Andre forklaringer kan være usikker adopsjonsalder, skjevhet i utvalget, naturlige variasjoner i språkutvikling, personlighet og dagsform.

Denne undersøkelsens resultater er ikke signifikante, men delskalen for semantisk evne har et lavere signifikansnivå enn de andre delskalene. Resultatene viser en høy korrelasjon mellom de tre delskalene, både for adoptivgruppen og for kontrollgruppen. Dermed kan det se ut til at de tre delskalene påvirker hverandre. Dette kan igjen sees i sammenheng med teori som tyder på at vansker innen et av områdene, kan gi vansker innen de andre områdene. Korrelasjonen var tydeligst mellom semantikk og de andre delskalene. Dette kan tyde på at ferdigheter innen semantikk kan påvirke hva barna forstår og hva de får med seg av informasjon.

En sammenligning av svarene til lærerne og foreldrene, viser at foreldrene vurderer språkferdighetene til adoptivbarna som bedre enn det lærerne gjør. Denne forskjellen utgjør det **andre hovedfunnet**. Svarene fra foreldreundersøkelsen viser en lavere gjennomsnittskåre

og en mindre spredning enn resultatene fra lærerundersøkelsen. Noe av forklaringen kan være at foreldrene foretar vurderinger basert på barnets hverdagsspråk, mens lærerne baserer sine vurderinger ut fra skolespråket. Dersom dette er tilfellet kan resultatene tyde på at barna har et bedre hverdagsspråk enn skolespråk.

Andre årsaker som kan ha innvirket på resultatet, kan på den ene siden være at barnets personlighet og temperament utspiller seg forskjellig både hjemme og på skolen. På den andre siden kan det henge sammen med foreldrenes ønske om at barna skal prestere bra, eller lærernes muligheter til å bli kjent med barnet.

Det har vært betydningsfullt å analysere svar fra både foreldrene og lærerne til adoptivbarna fordi det kan gi et innblikk i hvordan barnet fungerer på flere språklige arenaer. Foreldrene kjenner barnet best, men læreren har mulighet til å sammenligne barnet med jevnaldrende norskfødte. Informasjon fra begge parter kan gi et mer nyansert bilde av språkferdighetene til adoptivbarna i utvalget. Selv om foreldrene vurderer adoptivbarna til å prestere bedre enn det lærerne gjør, presterer de likevel svakere enn kontrollgruppen. Vurderingene understøtter oppgavens første funn - at de adopterte barna synes å ha noen språklige utfordringer i 1.klasse.

Det **tredje og fjerde hovedfunnet** er at adoptivbarna ser ut til å mestre skolespråket og at de har et adekvat funksjonsnivå i skolen. I lys av denne oppgavens resultater innen språkferdigheter, kan funnene vurderes som overraskende. Det forventes at de tilsynelatende semantiske vanskene ville få følger for skolespråkmestring. Derimot kan denne oppgavens analyser tyde på at adoptivbarna lærer seg betydningen av nye ord raskt og at de forstår meningen i tekster som leses høyt.

Analysene av funksjonsnivå i skolen viser samlet sett, at adoptivbarna blir vurdert som litt svakere enn kontrollgruppen. Imidlertid ser adoptivbarna ut til å prestere bedre enn kontrollgruppen i lesing, noe som kan henge sammen med at lesing i 1.klasse hovedsakelig handler om avkoding og ikke forståelse. Tidligere forskning har antydnet at flere adopterte barn er gode avkodere, men at de får større vanskeligheter med å forstå innholdet når språket avanseres og blir mer dekontekstualisert.

Undersøkelsens funn kan ses i sammenheng med at adoptivbarna muligens hadde en lav adopsjonsalder, noe som kan anses som positivt for deres forutsetninger for å lykkes.

Resultatene kan også knyttes opp til at de fleste adoptivbarna i utvalget er fra Kina. Adopterte barn fra Kina ser ut til å klare seg svært bra, både hjemme og på skolen. Det kan også tenkes at adoptivbarna i denne undersøkelsens utvalg har en sterk grad av resiliens eller er omgitt av gode beskyttelsesfaktorer som fremmer resiliens. Kanskje har adoptivforeldrene tilbudt dem tilstrekkelig eller mer enn gjennomsnittlig kognitiv stimulering og har vært svært opptatt av deres skolegang. Eller kanskje barna har profitert på å gå i barnehagen. Dette er interessante problemstillinger. Alle forholdene kan sees som argumenter for at barna vil kunne klare seg godt faglig, men man bør også ta i betraktning at adoptivbarna gikk i 1.klasse da denne undersøkelsen ble foretatt, og at vanskene kan bli synligere etter hvert.

Det siste og **femte hovedfunnet** tyder på at det er større forskjeller mellom adopterte barn og kontrollbarn, enn det er mellom gutter og jenter. Funnet skiller seg fra tidligere undersøkelser, som har antydnet at det er større forskjeller mellom språkferdigheter og skoleprestasjonene til gutter og jenter, enn det er mellom adopterte barn og kontrollbarn. Funnet kan støtte denne undersøkelsens første funn, som antyder at de adopterte barna i utvalget har svakere språkferdigheter enn sine norskfødte jevnaldrende.

6.4 Konklusjon

Oppgavens funn synes å peke i retning av at adoptivbarna har størst vansker innen det semantiske området, og noe større vansker med å motta og formidle et budskap enn det kontrollgruppen har. Det ser også ut til at adoptivbarna har en større spredning innad i gruppen. Imidlertid synes adoptivgruppen å mestre skolespråket og har et adekvat funksjonsnivå i skolen. Resultatenes årsak er ikke entydige, da det kan knyttes til alt fra individuelle forskjeller, tilfeldige forskjeller eller gruppeforskjeller. Oppgavens analyser er ikke signifikante, men observasjonene kan bistå til en begynnende evidens og en mulig støtte for en senere generalisering. Det er gjennom undersøkelsene innhentet betydningsfull informasjon som gjelder for utvalget, noe som kan sees som en verdi i seg selv.

6.5 Tanker om undersøkelsen og veien videre

Tematikken oppgaven omhandler er omfattende. Dette har gjort det nødvendig med en tydelig avgrensning for denne oppgavens undersøkelser og aktuelle analyser. Det kunne vært interessant og foreta flere språktester av adoptivgruppen og kontrollbarna. På den måten

kunne man ha sammenlignet flere språklige ferdigheter som ikke kun var basert på observasjon. Det kunne også vært interessant og analysere barnas tidlige språkutvikling for å se på eventuelle sammenhenger til deres språkferdigheter i 1.klasse. For å få et innblikk i den videre språkutviklingen til barna, hadde det vært interessant å innhente nye vurderinger med de samme spørreskjemaene på et senere klassetrinn.

Oppgavens funn og premisser etterlater noen sentrale spørsmål. Ville forskjellen mellom adoptivbarna og kontrollgruppen vært annerledes ved en senere vurdering i et høyere klassetrinn? Ville foreldre og lærere hatt et mer likt inntrykk av adoptivbarnas språkferdigheter, eller ville forskjellen mellom dem vært tydeligere? Ville adoptivbarnas tilsynelatende vansker innen semantikk, ha påvirket deres skolespråk og lesing etter hvert som språket avanseres? Eller ville forskjellene ha jevnet seg ut etter hvert?

For å kunne besvare disse spørsmålene og søke en dypere forståelse av de adopterte barnas unike språkutvikling, trengs det mer forskning på språkferdighetene til internasjonalt adopterte barn.

Litteraturliste

- Adopsjonsforum. (2011, 6. oktober). *Hvor kommer barna fra?* Hentet fra <http://www.adopsjonsforum.no/index.aspx?article=1660&mid=1660>
- Adopsjonsforum. (2009, 9. juli). *Om adoptivbarnet.* Hentet fra <http://www.adopsjonsforum.no/index.aspx?article=1658&mid=1658>
- Adopsjonsloven (1986). *Lov om adopsjon m. v. av 28. Ferbruar 1986 nr. 8.* Hentet 25.5.13, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/hl-19860228-008.html>
- Ask, F.F. (2006). *Elementær statistikk. En pedagogisk innføring* (5.utg). Grimstad: Varodd AS
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt.* Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra http://www.barnehageforum.no/data/Files/PDF/tidlig_sprakstimulering.pdf
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2009). *Adopsjon – til barnets beste.* NOU 2009:21. Oslo: Departementet
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg). Oslo. Det Norske Samlaget
- Bernstein, B. (1973): *Class, codes and control.* St Albans: Paladin
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. (2004). *Developmental dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different?* Psychological Bulletin, 130, 858- 886
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children.* Psychology press Ltd
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders,* New York: John Wiley & Sons
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language.* New York. London: W.W Norton & Company.

- Bråten, I. (2005). *Vygotsky i pedagogikken*.(4.Utg). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Chall J, S. (1996). *Stages of reading development* (2.utg). Forlag: Harcourt Brace College Publishers
- Chomsky, N. (1976). *Syntactic structures* (12.utg). Paris. Mouton
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. University Press, Camebridge, UK
- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the distinction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 551). Hentet fra <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED438551.pdf>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2006). *Adopterte barn i skolen*. Temaheftet utgitt av de tre adopsjonsforeningene. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo. Hentet fra: http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/temahefte_tre_til_web.pdf
- Dalen, M. & Rygvold, A.L. (2004). *Barn adoptert fra Kina - i familien og på skolen*. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- Dalen, M & Rygvold, A.L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- Dalen, M. & Sætersdal, B. (1999). *Kunnskapsstatus hos utenlandsadopsjon*. Institutt for Spesialpedagogikk. Universitet i Oslo.
- Dalen, M. & Sætersdal, B. (1992). *Utenlandsadopterte barn i Norge*. Tilpasning-opplæring-I identitetsutvikling. Dr.avhandling. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- De Geer, B. (1992). *Internationally Adopted Children in Communication. A Developmental Study*. Dr.avhandling. Lund University, Department of linguistics.

- Eikemo, T. (2007). Før vi setter i gang. I Eikemo T, & Clausen T, (red): *Kvantitativ analyse med SSPS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag
- Engen, O, Kulbrandstad, L.A. & Sand, S (2009): Minoritetsspråklige i barnehage og skole. I Kvello, Ø. (red.). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Elsness, T. F. (2003). Nytt årtusen, ny leseopplæring? I Austad, I. (red.). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*, 167-210. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Fangen, K & Selleberg, A. (2011): *Mange ulike metoder*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01578.x.
- Gleason, J. (2009). *The development of language: an overview and a preview*. I Gleason & Ratner (red). *The development of language*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Gleason, J. & Ratner, N. (2009). *The development of language*. Boston, MA: Pearson Education, Inc
- Glennen, S. (2007). *International adoption speech and language mythbusters*. Perspectives on Communication Disorders in Culturally and Linguistically Diverse Populations. Towson University, A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3):3-8. doi: 10.1044/cds14.3.3
- Glennen, S. (2002). *Language development and delay in internationally adopted infants and toddlers*. A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11: -339. doi:10.1044/1058-0360(2002/038)

- Glennen, S. & Masters M.G.(2002). *Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe*. A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11: 417-433. doi:10.1044/1058-0360(2002/045)
- Gresham, F.M. og Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system*, Manual. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring* (4.utg). Oslo. Universitetsforlaget 2007
- Hagtvet, B.E. (2004): *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haarklou, J. (2011). *Elsk meg først, så kan jeg leke med de andre*. Denne artikkelen ble første gang trykket i Adopsjonsforum nr. 1 2011. Hentet fra <http://www.haarklou.no/media.php?file=90>
- Hellevik, O. (2000). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo. Universitetsforlaget
- Hulme, Ch. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley & Blackwell.
- Hvistendahl, A.K. (2006): *Det motsatte av å starte er å vinne: En studie av språklige ferdigheter hos internasjonalt adopterte 7-åringer*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Høigård, A. (2011). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (4.utg). Oslo. Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2009). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (3.utg). Oslo. Univsersitetsforlaget
- Høines, M..J. (2001). *Begynner opplæringen. Fagdidaktikk for barnetrinnets matematikkundervisning* (2.utg). Bergen. Caspar forlag AS 1998
- InorAdopt (i.d.). *Hvem er barnet?* Hentet fra <http://inoradopt.no/index.php?artikkelid=6&back=1>

- Johnson, D. E. (2002). *Adoption and the effect on children's development*. Early human development, 68(1): 39-54. Hentet fra http://www.iac.umn.edu/prod/groups/med/@pub/@med/documents/asset/med_49289.pdf
- Johnson, D.E. & Dole, K (1999). *International adoptions: Implications for early intervention*. Inf, Young children, 11(4): 34-45. Hentet fra http://www.peds.umn.edu/iac/prod/groups/med/@pub/@med/documents/asset/med_49295.pdf
- Juffer, F & Van IJzendoorn, M.H. (2005). *Behavior Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees*. JAMA, 293(20). doi:10.1001/jama.293.20.2501.
- Kallevik, S.A. & Jansen, M. (2006): *Adopsjonsboken. Veien til en familie*. Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Kleven, T.A.(2002). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T (red). *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kozulin, A. (2008): Lev S. Vygotskij. *Tenkning og tale*. (3.utg) Gyldendals norske forlag AS
- Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H. Gram. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn*. MacArthur-Bates foreldrerapport for kommunikatív utvikling. Oslo. Novus Forlag
- Kulbrandstad, L.I (2003). Leseopplæring for grunnskoleelever fra språklige minoriteter. I Austad, I. (red.). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo. Cappelen Akademisk forlag
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Kvifte - Andresen, I-L. (1992). *Behavioral and school adjustment of 12-13 year olds internationally adopted children in Norway: a research Note*. I Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 33(2): 427 – 439

- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Copyright (C) 1998, London, MIT Press
- Lyngvi M.S. (2008). *Adopterte barn i barnehagen*. Temaheftet utgitt av de tre adopsjonsforeningene. Høgskolen i Agder. Hentet fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Adopterte_barn_i_barnehagen.pdf
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen* (1.utg). Trondheim. TANO AS
- Melzi, G & Ely, R (2009). *Language and literacy in the school years*. I Gleason, J. & Ratner, N. (red). *The development of language*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Miller, L. C. (2005): *International adoption, behavior, and mental health*. JAMA. 293(20):2533-5. DOI:10.1001/jama.293.20.2533 pp.2533-5
- NESH. (2009). *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora*. Oslo. De nasjonale forskningsetiske retningslinjer.
- Nettelbladt, U. Samuelsson, C. Sahlen, B & Ors, M (2008).Kap 9 Språkstørningar hos bar och ungdomar-allmendel. I Hartelius, L. Nettelblandt, U & Hammarberg, B (red). *Logopedi*. Studentlitteratur.
- Nicoladis, E. & Grabois, H (2002). *Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China*. Purdue University, 6(4): 441-454. doi: 10.1177/13670069020060040401
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* m.v. av 17.juni 1998 nr. 61. Hentet fra 25.02.2012, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#2-3a>
- Ottem, E. (2009). *20 spørsmål om språkferdigheter – en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata*. Hentet fra http://www.statped.no/Global/1_Tema/Spr%C3%A5k%20og%20talevansker/Spr%C3%A5k%20og%20talevansker%20dokumenter/Spesifikke%20spr%C3%A5kvansker/E.Ottem%2020%20sp%C3%B8rsm%C3%A5l.pdf

- Pape, K. (2009): *Fra plan til praksis 2. Dokumentasjon og vurdering i barnehagen* (1.utg). Oslo. Kommuneforlaget
- Pettersen, R.J. (2002). *Den gode barnehagen. Kvalitetsutvikling i barnehagen* (1.utg). Oslo. Sebu forlag
- Piaget, J. (1959). *Language and Thought of the Child* (3.utg). London: Routledge.
- Pinker, S (1999). *Words and rules. The ingredients of language*. London : Weidenfeld & Nicolson
- Pollock, K.E. (2005). *Early Language Growth in Children Adopted from China: Preliminary Normative Data*. *Speech and Language*, 26(1): 22-32 doi: 10.1055/s-2005-864213
- Pollock, K., Price, J. & Fulmer, K. (2003). *Speech–language acquisition in children adopted from China: a longitudinal investigation of two children*. The University of Memphis, *Journal of Multilingual Communication Disorders* 1(3). Hentet fra <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/14769670310001603853?journalCode=tjmc>
- Ringdal, K (2012). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen. Fagbokforlag.
- Roberts J.A., Pollock, K.E, Krakow, R., Price, J., Fulmer, K.C. (2005). *Language Development in Preschool-Age Children Adopted From China*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48: 93-107. doi:10.1044/1092-4388(2005/008)
- Robson, C. (2005). *Real world research*. UK. Blackwell Publishers Ltd
- Rojewski, J.W. (i.d.). *Parental Assessment of Behavior in Chinese Adoptees During Early Childhood*. Department of Occupational Studies. University of Georgia
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Rygvoid, A-L. (2012). *Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger*. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 4/2012. Hentet fra

http://www.norsklogopedlag.no/uploads/docs/2012_4_spr%C3%A5kmestring_hos_utenlandsadopterte_2.klassinger.pdf

Rygvold, A-L. (2006). *Adopterte barn og språk*. Temaheftet utgitt av de tre adopsjonsforeningene. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hentet fra: http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/temahefte_fire_til_trykkeriet_.pdf

Schwartz, R (2009). *Handbook of child language disorders*. New York. Psychology Press

Scott, K.A., Roberts J.A. & Krakow R.(2008). *Oral and written language development in children adopted from China*. American Journal of Speech-Language Pathology, 17: 150-160. doi:10.1044/1058-0360(2008/015)

Snow, K. E. (1991). *Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development*. Journal of Research in Childhood Education, 6 (1). doi:10.1080/02568549109594817

Snow, K.E. (1983). *Literacy and language relationship during the preschool years*. Harvard educational review, 53(2). Hentet fra <http://her.hepg.org/content/t6177w39817w2861/>

Stams GJ, Juffer F, Rispens J, Hoksbergen RA (2000). *The development and adjustment of 7-year-old children adopted in infancy*. Leiden University, The Netherlands. Journal of Child Psychol and Psychiatry, and allied disciplines, 41(8):1025-37. Hentet fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11099119>

Statistisk sentralbyrå. (2012, 7 juni). *Adopsjoner, 2011*. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2012-06-07>

Statped, Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2011). *Språk 6-16 screeningtest av språkvansker*. Hentet fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/>

Strømqvist, S. (2008). Barns språkutveiling, I Hartelius, L. Nettelbåndt, U & Hammarberg, B (red). *Logopedi*. Studentlitteratur. Kap 4

Sveen, A. (2011). *Språk en grunnbok*. Oslo. Universitetsforlaget AS

- Tetzchner, S., Feilberg, J. Hagtvet, B. Martinsen, H. Mjaavatn, P.E., Simonsen, H. & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F., & Klein Poelhuis, C.W. (2005). *Adoption and cognitive development. A meta-analytic comparison of adopted and nonadopted childrens IQ and school performance*. Leiden University. *Psychological Bulletin*, 131: 301-316. doi: 10.1037/0033-2909.131.2.301
- Verdens barn. (2012). *Kina*. Hentet fra <http://www.verdensbarn.no/adopsjon/vare-samarbeidsland/kina>
- Verdens Barn, InorAdopt og Adopsjonsforum (2006). *Adopsjonsforum, InorAdopt og Verdens Barn ber Stortinget om å knytte adopsjonsstøtten (kap. 852) til Folketrygdens grunnbeløp (1G) – 62 892 kr*. Brev fra adopsjonsforeningene til Stortingets familie- og kulturkomité. Oslo/Kristiansand, 17. november 2006. Hentet fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Til_Familie-og_kulturkomiteen.doc
- Wagner, Å.K.H, Strömqvist, S. & Uppstad, P.H. (2008). *Det flerspråklige mennesket; en grunnbok om skriftspråklæring* (utg.1). Fagbokforlaget
- Warren, S. B. (1992). *Lower threshold for referral for psychiatric treatment for adopted adolescents*. University of Chicago, IL
- Wold, A. H. (1996). *Skriftspråkutvikling - om hvordan barn lærer å lese og skrive* (1.utg). Oslo. Cappelens akademiske forlag AS.
- Øzerk, K. Z. (1992). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet* (2.utg). Oris Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: 20 spørsmål om språkferdigheter.

Hentet fra Spørreskjema til foreldre og Spørreskjema til lærere. Adopsjonsstudien 2012.

Semantisk evne

1. Glemmer ord som han/hun vet hva betyr
2. Blander sammen ord med lik mening (f eks skjorte, genser, jakke)
3. Har vansker med å forstå hva vanlige ord betyr
4. Har problemer med å svare på spørsmål like raskt som andre
5. Leter ofte etter de riktige ordene
6. Bruker ufullstendige setninger
7. Bruker korte setninger når han/hun skal svare på spørsmål
8. Har vansker med å gjentfortelle en historie han/hun har hørt

Vansker med å motta budskap

9. Det virker som om det han/hun lærer ikke fester seg
10. Har vansker med å huske ting
11. Har vansker med å forstå hva andre sier
12. Misforstår muntlige instruksjoner og beskjeder
13. Har problemer med å huske beskjeder
14. Misoppfatter situasjoner og hendelser

Vansker med å formidle et budskap

15. Elever er vanskelig å forstå
16. Har problemer med å gi uttrykk for behov
17. Blir ikke forstått av andre
18. Tar sjelden språklig initiativ
19. Har problemer med å uttale ordene riktig
20. Mestrer ikke dialog med jevnaldrende

Vedlegg 2: Skolespråkmestring

Hentet fra Spørreskjema til lærere, Adopsjonsstudien 2012.

Eleven viser at hun/han forstår meningen i tekster som blir lest høyt	7---6---5---4---3---2---1	Eleven har vansker med å gjenfortelle meningen i tekster som blir lest høyt
Eleven forteller historier, oppdiktete eller selvopplevde, på en slik måte at det er lett å forstå	7---6---5---4---3---2---1	Eleven klarer ikke å fortelle historier eller om noe hun/han har opplevd slik at det blir forstått
Eleven viser at hun/han forstår beskjeder og hva læreren sier i vanlig klasseromsundervisning	7---6---5---4---3---2---1	Eleven strever med å forstå beskjeder og hva læreren sier i vanlig klasseromsundervisning
Eleven viser at hun/han forstår beskjeder som gis til hele klassen	7---6---5---4---3---2---1	Eleven får ikke med seg beskjeder som gis til klassen samlet
Eleven lærer raskt meningen i nye ord og fremmedord (kompetanse, konstruktiv osv)	7---6---5---4---3---2---1	Eleven har store vansker med å lære og forstå meningen i nye ord og fremmedord
Eleven forstår språklige tvetydigheter i vitser og gåter	7---6---5---4---3---2---1	Eleven forstår ikke de språklige tvetydighetene vitser og gåter

Vedlegg 3: Funksjonsnivå i skolen

Hentet fra Spørreskjema til lærere, Adopsjonsstudien 2012.

Spørsmålene er følgende:

1. Hvordan er denne elevens skoleprestasjoner med andre elever i klassen?
2. I lesing, hvordan er denne eleven sammenlignet med de andre elevene?
3. I matematikk, hvordan er denne eleven sammenlignet med de andre elevene?
4. I forhold til forventningene på klassetrinnet er denne elevens ferdigheter i lesing;
5. I forhold til forventningene på klassetrinnet er denne elevens ferdigheter i matematikk;
6. Denne elevens motivasjon for å lykkes i skolen er;
7. Foreldrenes støtte og oppmuntring til eleven for å lykkes i skolen er;
8. Sammenlignet med de andre elevene i klassen så er denne elevens intellektuelle funksjonsnivå;
9. Sammenlignet med de andre elevene i klassen så er denne elevens klasseromsatferd;