

Spor av språkbrudd

En studie av internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn

Nina Schjetne

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Universitetet i Bergen
2020

UNIVERSITETET I BERGEN



Spor av språkbrudd

En studie av internasjonalt adopterte barns
språkferdigheter på 5. trinn

Nina Schjetne



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

Disputasdato: 17.01.2020

© Copyright Nina Schjetne

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2020

Tittel: Spor av språkbrudd

Navn: Nina Schjetne

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Denne ph.d.-avhandlingen er skrevet ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE), Det Humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen. I en fireårig stipendiatperiode hadde jeg permisjon fra en 100 % fast universitetslektorstilling ved Norskursene ved LLE. I den perioden var jeg tilknyttet *Forskerskolen i lingvistikk og filologi* ved Universitetet i Bergen, og jeg deltok på internasjonale og nasjonale konferanser. Jeg fikk også gleden av å delta på *Dubrovnik Fall School in Linguistic Methods* i Kroatia i 2013, i regi av *Forskerskolen i lingvistikk og filologi*. I 2017 arrangerte den nevnte forskerskolen også mesterklasse for meg – med professor emeritus Kenneth Hyltenstam fra Universitetet i Stockholm.

Ett år av LLE sitt fireårige forskerutdanningsprogram består av pliktarbeid. Jeg gjennomførte pliktarbeidet innenfor faget Norsk som andrespråk, hvor jeg foreleste i ulike NORAN-emner og veiledet studenter. Jeg veiledet også studenter i det nettbaserte fjernstudiet PRISME.

Forord

Først og fremst vil jeg rette en særlig takk til hovedveileder Ann-Kristin Helland Gujord for kontinuerlig oppmuntring, innsiktsfulle innspill og konstruktiv kritikk! Takk også til biveileder Anne-Lise Rygvold for gode råd og innspill! Min opprinnelige hovedveileder Kari Tenfjord vil jeg også takke. Helt siden jeg i 1996 hadde Kari som foreleser i det som den gang het norsk som fremmedspråk, har hun – sammen med avdøde Jon Erik Hagen – vært min faglige inspirasjonskilde. Takk, Kari! På grunn av Karis sykdomsbilde fikk jeg et drøyt år ut i stipendiatperioden tildelt en ny hovedveileder. Ann-Kristin, takk for at det var du som tok over og ledet meg videre på veien! Takk også til Elin Monstad for uvurderlige hjelp med statistikk og bruk av SPSS. Takk til Verdens barn og Inger Haldorsens legat for tildelte stipender!

Adopsjonsforeningene Verdens barn, Adopsjonsforum og InorAdopt må takkes for at de rykket inn en rekrutteringsnotis i sine medlemsblader. Uten deres hjelp hadde jeg aldri klart å nå ut til så mange adoptivfamilier! Takk til adoptivfamiliene for at dere stilte opp, og for at jeg fikk lov til å språkteste barna deres! Skoleledelsene og kontaktlærerne, ved de skolene der klasser utgjør kontrollutvalget, fortjener også en takk for at de stilte opp og ga av sin tid. Takk også til barna og foreldrene som utgjør kontrollutvalget!

Humanistisk fakultet og Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium ved UiB, takkes for at de hadde troa på ph.d.-prosjektet mitt, og for at de innvilget permisjon fra min universitetslektorstilling ved Norsk kursene. Takk også til forskerskolen i lingvistik og filologi ved UiB som avholdt mesterklasse for meg i 2017. Takk til Kenneth Hyltenstam for konstruktive tilbakemeldinger under mesterklassen! Venner, stipendiatkollegaer – både tidligere og nåværende – og kollegaer på Norsk kursene; takk for alt dere har bidratt med av hjelp, oppmuntring, empati og gode råd! Jeg vil gjerne rette en spesiell takk til Marianne van Baar for uvurderlig hjelp med det datatekniske i sluttinnspurten.

Grethe og Kåre, takk for at dere hele tiden har støttet og oppmuntret meg! Denne avhandlinga hadde neppe sett dagens lys om jeg ikke hadde blitt adoptert! Jeg er mer enn evig takknemlig, mamma og pappa! Espen og Ketil – mine akademisk vellykkede og hjemmestrikka storebrødre – takk for at jeg alltid har hatt noe å strekke meg etter! En stor takk rettes også til mine svigerforeldre for pass av barn og utallige søndagsmiddager!

Joar – min kjære mann og bestevenn – takk for støtte, oppmuntring, kjærlighet, champagne, latter og tålmodighet! Din jordnære realist-innstilling og evne til å sette ting i perspektiv har hjulpet meg til å holde hodet nogenlunde kaldt underveis i det som til tider har vært en relativt stressende prosess. Til slutt vil jeg takke Nora og Konrad for at dere daglig minner meg på at det er på tide å gjøre noe annet enn å skrive på denne avhandlinga!

Abstract

The topic of this article-based PhD dissertation is internationally-adopted (abbreviated to IA) children's language. IA children have an atypical language development. They begin to acquire the first language (L1) at birth, in fact before birth, but regardless of the *age at adoption/age at arrival* (abbreviated to AA) the first language development is interrupted when they are adopted by families that speak a different language than the child's L1. In the country of arrival, IA children thus experience *delayed exposure to the adoption language* (L2) and apparently lose their L1 completely after a short amount of time.

The purpose of this thesis is to generate more insight into IA children's language in the 5th grade of Norwegian primary school. A specific focus lies on the importance of adoption age in order to increase our understanding of age effects in early second language learning. Although the age of the learner has long been regarded as a key factor in language learning and has long been debated in second language acquisition (SLA) research, it is still unclear to what extent and in what way delayed exposure to L2 the first years of life has long-term consequences for children's eventual language learning outcomes. This also includes internationally-adopted children (Abrahamsson and Hyltenstam 2009: 295, Genesee 2016: 2). In order to gain more insight into IA children's language, I have studied the language skills of IA children ($n = 52$) aged 10–11 years at varying adoption ages and compared the results to the language skills of a control group of non-adopted monolingual Norwegian-born peers ($n = 52$) of similar socioeconomic backgrounds. The age of the IA children at their arrival in Norway varies from 5 months to 98 months ($m = 28.2$, $SD = 24.3$) and the average time of residence in Norway was 8.4 years ($SD = 25.3$ months) at the time of language testing. The empirical data consist of scores in the Norwegian version (Rygvdold and Monsrud 2013) of the standardized language test *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth Edition* (CELF-4) (Semel, Wiig and Secord 2003) and written narratives produced by the children. The narratives are based on the wordless picture book *Frog, where are you?*

(Mayer 1969). Background information about the children and their families was collected through a questionnaire.

The thesis's theoretical framework is based on findings and theories on the importance of age in second language learning (Abrahamsson and Hyltenstam 2004, Meisel 2011, Herschensohn 2013). The thesis is also based on theory and research from other disciplines with an interest in IA's language and development (e.g. special education, speech therapy and cognitive neuroscience). The written narratives produced by the internationally-adopted children are analyzed in light of typical features in L2 learning. The narratives are also considered in light of frameworks in structuralist narratology and research on narrative development (Ragnarsdóttir 1991, Berman and Slobin 1994).

The thesis's three studies are presented in three articles. Overall, the studies – each with different methodological approaches – highlight various aspects of the following overarching research question: How are the language skills of internationally-adopted children in the 5th grade of primary school compared to non-adopted monolingual Norwegian-born peers of similar socioeconomic status? This overarching research question is concretized through sub-questions that are elucidated in each article.

Article I, *Internationally-adopted children's language skills in the 5th grade. What is the effect of the adoption age?*, deals with language skills of IA children and non-adopted peers with CELF-4. The study is based on measurable average scores at index level, and the data is analyzed statistically. Among various variables, *age at adoption* is included as the main explanation variable in a hierarchical block-wise regression analysis in an attempt to explain the variation in scores on the test's main index, an index that measures basic language skills. The research questions are: 1) Do internationally-adopted children in the 5th grade perform differently, and if so, in what way, than non-adopted Norwegian-born peers from a similar socioeconomic background on the standardized language test *CELF-4*?, 2) Does the internationally-adopted children's age at adoption correlate with achieved index scores on the standardized language test *CELF-4*?, and 3) Do early adopted (< 36 months) children perform similarly to non-adopted monolingual Norwegian-born peers of similar

socioeconomic status on the main index of the standardized language test *CELF-4*? In article II, *Grammatical features and lexical choices in narratives written by internationally-adopted children in the 5th grade*, the method moves from a quantitative to a more qualitative dimension. The study gives an insight into the development of writing competence with regard to the following linguistic phenomena: 1) gender allocation, 2) syntax, 3) prepositions 4) vocabulary and 5) the verb *go* (verb of movement). Non-conformities and errors in these linguistic areas are regarded as typical L2 learner errors (Mitchell, Myles and Marsden 2013, Ortega 2013a). In other words, the study focuses on similarities between the IA children's written language and the target language, and how precisely they refer to objects that appear in the picture book *Frog, where are you?* The research questions are: 1) Are there any differences in the written language of internationally-adopted children and non-adopted monolingual Norwegian-born peers of a similar socioeconomic background?, and 2) Which grammatical features potentially distinguish those texts, and how do these texts differ lexically in case there are differences in the children's competences to express themselves precisely? In article III, *Narrative structure in narratives written by internationally-adopted children in the 5th grade*, the written narratives still constitute the database, but the focus is now on a different dimension than the linguistic and lexical one. In this study, I investigate whether the IA and the Norwegian-born establish comparable narrative structures, and I identify features of the narrative structure that show any differences. The research questions are: 1) Are there any differences in the narrative structure and context in the written narratives of internationally-adopted children and non-adopted monolingual Norwegian-born peers of a similar socioeconomic background?, and 2) Which narrative features potentially distinguish those texts written by the children in the two groups?

Regarding the importance of *age in language learning*, this thesis's results indicate that *age at adoption* has a significant importance between 4–10 years after adoption (cf. *medium-term effects*, Norrman et al. 2016). The language of the IA children may appear to contain more subtle grammatical and lexical deviations than the language of the Norwegian-born controls. Moreover, the narrative structure seems to be weaker in the narratives written by the IA children.

Publikasjonsliste

Schjetne, Nina. Internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn. Hvilken effekt har adopsjonsalderen?

Upublisert manuskript.¹

Schjetne, Nina. 2017. Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn. *NOA – tidsskrift for norsk som andrespråk*, 33(2), 30–64. Trykket med tillatelse fra *NOA – tidsskrift for norsk som andrespråk*. Novus forlag.

Schjetne, Nina. 2017. Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(2), 114–133. DOI: 10.18261/issn.2535-3381-2017-02-02 Trykket med tillatelse fra *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. Fagbokforlaget.

¹ Manuskriptet er ikke publisert, men av praktiske grunner omtales det som artikkel I.

Liste over forkortelser

AA	Adopsjonsalder/Ankomstalder
CCC-2	Children`s Communication Checklist – Second Edition
CELF-4	Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition
CI	Cochleaimplantat
fMRI	Funksjonell magnetresonansavbilding
FS	Formulere setninger
IA	Internasjonalt adoptert
IAM	Indeks for arbeidsminne
IES	Indeks for ekspressivt språk
IGS	Indeks for grunnleggende språk
IRS	Indeks for reseptivt språk
ISH	Indeks for språklig hukommelse
ISI	Indeks for språklig innhold
L1	Førstespråk
L2	Andrespråk
L3	Tredjespråk
OLS	Ordinary least square
PPT	Pedagogisk-psykologisk tjeneste
RS	Repetisjon av setninger
SES	Sosioøkonomisk status
SLA	Second Language Acquisition
SPSS	Statistical Package for the Social Science

Hvert barn i forskningsprosjektet er tildelt en anonymiseringskode. G står for gutt. J står for jente. K står for Kina, T = Thailand, B = Brasil, C = Colombia, SK = Sør-Korea, I = India og E = Etiopia. JK1:1,8 betyr at personen er en jente adoptert fra Kina, at hun er nummerert som den første informanten i adopsjonsutvalget og at hun var 1 år og 8 mnd. ved adopsjonen/ankomst til Norge. NF står for norskfødt.

Innholdsfortegnelse

Fagmiljø.....	III
Forord.....	IV
Abstract.....	V
Publikasjonsliste.....	VIII
Liste over forkortelser.....	IX
Innholdsfortegnelse.....	X
Vedlegg.....	XIII
Liste over tabeller og figurer.....	XIV
Sammenbindingsartikkel.....	XIV
Artikkel 1.....	XIV
Artikkel 2.....	XIV
Artikkel 3.....	XV
DEL I.....	1
1. Introduksjon.....	2
1.1 Avhandlingens tre studier.....	3
1.2 Motivasjonen bak dette ph.d.-prosjektet.....	6
1.3 Hvorfor undersøke internasjonalt adopterte barn på 5. trinn?.....	8
1.4 Begrepsavklaringer, terminologi og avgrensninger.....	10
1.5 Avhandlingens oppbygning.....	12
2. Forskningsstatus og forskningsbehov.....	14
2.1 Internasjonal forskning.....	15
2.2 Forskning i Norge og Sverige.....	20
2.3 Avhandlingens tre studier i lys av kunnskapshull i forskningen.....	25
2.4 Teoretisk og empiribasert bakteppe for studien om narrativ struktur.....	26
2.4.1 Funn i narrativforskningen som har inspirert min utforskning.....	27
2.4.2 Hvordan narrativer kan gi innsikt i pragmatisk kompetanse.....	31
3. Internasjonalt adopterte barns atypiske språktilegnelse.....	35
3.1 Førstespråkutviklingen avbrytes ved adopsjonen.....	36
3.2 Raskt L1-tap hos internasjonalt adopterte barn.....	37
3.3 Pre- og postadoptive faktorer.....	40
3.4 Effekten av internasjonalt adopterte barns atypiske språktilegnelse.....	43
4. Alderens betydning i andrespråklæring.....	50
4.1 Hypotesen om en kritisk periode for andrespråklæring.....	50
4.2 En kritisk periode/alders eller sensitive faser i andrespråklæring.....	53
4.3 Eksisterer det et øvre tak i andrespråklæring?.....	55
4.4 Gradvis alderseffekt (gradient age effects).....	56
4.5 Alderseffekt versus effekten av det å være to/flerspråklig.....	57
5. Metodisk grunnlag.....	59
5.1 Rekruttering og kriterier for deltakelse.....	61
5.2 De internasjonalt adopterte barna i foreliggende prosjekt.....	63
5.3 Sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget.....	66
5.4 Datainnsamlingsmetodene – CELF-4 og skriftlige narrativer.....	67
5.5 Gjennomføring av datainnsamlingen.....	71

5.6	Variablene i den blokkvise regresjonsanalysen.....	72
5.7	Potensielle kilder til målefeil og utfordringer med tolkningsbaserte analyser.....	74
5.8	Etiske betraktninger.....	77
6.	Hovedfunnen i de tre enkeltstående studiene.....	80
6.1	Artikkel I: Internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn. Hvilken effekt har adopsjonsalderen?	80
6.2	Artikkel II: Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn.....	84
6.3	Artikkel III: Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn.....	85
6.4	Resultatet av dette forskningsprosjektet i sin helhet.....	86
	Litteraturliste.....	91
	Vedlegg 1	113
	Vedlegg 2	117
	DEL II.....	123
	Artikkel I: Internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn. Hvilken effekt har adopsjonsalderen?.....	124
	Sammendrag	124
	Introduksjon.....	124
	Internasjonalt adopterte representerer en spesiell gruppe språkkinnlærere	126
	Innflytelsesrike faktorer.....	127
	Alderens rolle i andrespråklæring	130
	Tidligere forskning på internasjonalt adopterte barn med bruk av CELF.....	133
	Forskningsspørsmål	136
	Metode.....	137
	Rekruttering og informantene.....	137
	Gjennomføring av CELF-4.....	139
	Statistiske analysemetoder.....	140
	Min bruk av CELF	141
	Analyse og resultater	142
	Sammenlikning mellom de to gruppene på indeksnivå i CELF-4.....	142
	Deltestene Repetisjon av setninger (RS) og Formulere setninger (FS)	144
	Sammenlikning mellom de tidlig adopterte (< 36 mnd.) og kontrollbarna på IGS	145
	Korrelasjonsanalyse mellom språkindeks i CELF-4 og adopsjonsalder.....	145
	Hierarkisk blokkvis OLS-regresjonsanalyse	146
	Diskusjon.....	149
	Internasjonalt adopterte har lavere indeksskårer i snitt enn ikke-adopterte på CELF-4	150
	Korrelasjon mellom adopsjonsalder og språkferdigheter i CELF-4	153
	Forskjell mellom tidlig adopterte barn (< 36 mnd.) og kontrollbarn på IGS	156
	Kritisk blick på studien	157
	Avsluttende betraktninger	158
	Litteraturliste.....	160
	Vedlegg 3	169
	Vedlegg 4	171
	Vedlegg 5	172

Artikkel II: Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn 180

Sammendrag	180
Innledning	180
Effekten av IA-barns atypiske språklæringssituasjon	182
Innflytelsesrike faktorer	183
Forskningsspørsmål	184
Metode	184
Informantene	184
Rekruttering og utvalgsriterier	185
Data og datainnsamling	186
Teksttilnærming	187
Hovedfunn	188
Systematiske forskjeller mellom utvalgene	188
Genusmarkering av substantiv	189
Syntaks	192
Preposisjoner	194
Kreative strategier ved begrenset ordforråd	196
Upreise og nærbeslektede ord	197
Bevegelsesverb	199
Oppsummering og avsluttende betraktninger	201

Litteraturliste..... 202

Artikkel III: Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn 215

Sammendrag	215
Abstract	215
Innledning	216
Effekten av IA-barns atypiske språklæringssituasjon	217
Tidligere forskning på narrativ struktur	217
Forskningsspørsmål	218
Metode	219
Informantene	219
Data og datainnsamling	220
Hovedfunn	220
Tematisk koherens	220
Barnas lingvistiske ferdighet til å binde sammen komponent #1 og #2	222
Barnas evne til å forstå og formidle sammenhengen mellom to mindre relaterte bilder	223
Barnas evne til å fantasere utover det som konkret vises på bildene	225
Emosjonelle og evaluerende setninger	225
Navngi karakterene	226
Fiktive fakta i fortellingene	226
«The principle of natural order»	229
Diskusjon og avsluttende betraktninger	229

Litteratur..... 231

Vedlegg 6	235
Vedlegg 7	236
Vedlegg 8	239
Vedlegg 9	241
Vedlegg 10	242
Vedlegg 11	243
Vedlegg 12	264

Vedlegg

Vedlegg 1: Presentasjon av IA-barna som er fjernet fra datagrunnlaget knyttet til artikkel I

Vedlegg 2: Adoptivforeldrenes erfaringer med barnas atypiske språktilegnelse

Vedlegg 3: Beskrivelse av de ulike deltestene i CELF-4

Vedlegg 4: Kortfattet presentasjon av de seks ulike indeksene i CELF-4

Vedlegg 5: Statistiske tester av forutsetninger for OLS-regresjonsanalyse i artikkel I

Vedlegg 6: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 7: Informasjonsskriv til adoptivforeldre, skoleledelse, kontaktlærer

Vedlegg 8: Informasjonsskriv til foreldre/foresatte på 5. trinn (kontrollgruppe)

Vedlegg 9: Samtykkeskjema til internasjonalt adoptertes foreldre/foresatte

Vedlegg 10: Samtykkeskjema til foreldrene/foresatte (kontrollgruppe)

Vedlegg 11: Spørreskjema til internasjonalt adoptertes foreldre/foresatte

Vedlegg 12: Spørreskjema til foreldrene/foresatte (kontrollgruppe)

Liste over tabeller og figurer

Sammenbindingsartikkel

Tabell 1: Skjematisk oversikt over de tre artiklene i avhandlingen	4
Tabell 2: Opprinnelsesland, antall barn og fordeling av kjønn i begge utvalg.....	64
Tabell 3: Sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget.....	67
Tabell 4: Forklaring av hva som er blitt gjort med de ulike uavhengige variablene.....	73
Tabell 5: Skåringskriterier til deltesten Formulere setninger (FS) i CELF-4.....	75

Figur 1: Demonstrasjonsbildet er hentet fra Formulere setninger i CELF-4, norsk versjon 2013.
Copyright© Pearson Assessment (Gjengitt med tillatelse fra Pearson Assessment). 75

Artikkel 1

Tabell 1: Opprinnelsesland, antall barn og fordeling av jenter og gutter i begge utvalg	138
Tabell 2: Oversikt over sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget.....	139
Tabell 3: T-test på indekssnivå i CELF-4 på IA-barn og kontrollbarn.....	143
Tabell 4: T-test på deltestnivå i CELF-4 på IA-barn og kontrollbarn. Basert på skalerte skårer.....	144
Tabell 5: Independent Samples Test på de tidlig adopterte (< 36 mnd.) og kontrollbarna på IGS..	145
Tabell 6: Korrelasjon på adopsjonsalder og indeksskårene i CELF-4.....	145
Tabell 7: De uavhengige variablene i de tre blokkene gruppert etter type.....	146
Tabell 8: Modellsammendrag som gir informasjon om hele modellen og de tre blokkene	147
Tabell 9: Resultatene fra den hierarkiske blokkvise regresjonsmodellen med tre blokker/modeller	148

Figur 1: Diagram for IGS og adopsjonsalder/ankomstalter (AA)..... 155

Artikkel 2

Tabell 1: Opprinnelsesland, antall barn og fordeling av gutter og jenter i begge utvalg.....	185
Tabell 2: Oversikt over sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget.....	185
Tabell 3: Genustildelingsfeil ved substantiv i adopsjonsutvalget.....	190
Tabell 4: Genustildelingsfeil ved substantiv i kontrollutvalget.....	191
Tabell 5: Ufullstendige setninger i adopsjonsutvalget.....	193
Tabell 6: Setninger med avvikende ordstilling i adopsjonsutvalget.....	193
Tabell 7: Feilplassert negasjon etter konjunksjonen <i>men</i> i adopsjonsutvalget.....	193
Tabell 8: Syntaktiske avvik i adopsjonsutvalget som er utfordrende å kategorisere.....	193
Tabell 9: Ukorrekte preposisjoner i adopsjonsutvalget.....	195
Tabell 10: Utelatte preposisjoner i adopsjonsutvalget.....	195
Tabell 11: Ukorrekte preposisjoner i kontrollutvalget.....	196
Tabell 12: Upresise ord i adopsjonsutvalgets tekster.....	197
Tabell 13: Overbruk av bevegelsesverbet <i>gå</i>	199
Tabell 14: Bruk av verb på en upassende måte.....	200

Artikkel 3

Tabell 1: Sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget.....	219
Tabell 2: Antall barn i hvert utvalg som produserer de sju nøkkelkomponentene.....	221
Tabell 3: Hvordan barna uttrykker seg og identifiserer den forsvunne frosken.....	222
Tabell 4: Antall skrevne ord i snitt i hvert utvalg, antall skrevne ord per minutt og tiden brukt i snitt.....	223
Tabell 5: Forståelsesgrad og lingvistisk kapasitet til å formidle sammenhengen mellom to mindre relaterte bilder.....	224
Tabell 6: Antall barn i hvert utvalg som konstruerer/ikke konstruerer et kjærlig bånd mellom gutten og dyrene.....	225
Tabell 7: Antall barn i hvert utvalg som navngir karakterene.....	226
Figur 1: Sju nøkkelkomponenter i <i>Frog, where are you?</i>	220

DEL I

1. Introduksjon

Tema i denne artikkelbaserte avhandlingen er internasjonalt adopterte (forkortes til IA) barns språk.² IA-barn har en atypisk språkutvikling. De begynner å tilegne seg førstespråket (L1) ved fødselen, men uansett *adopsjonsalder* (forkortes til AA) avbrytes førstespråkutviklingen når de adopteres av familier som kommuniserer på et annet språk. I ankomstlandet går IA-barna gjennom en *utsatt språklæring* av *adoptivspråket* (L2), og de mister tilsynelatende L1 fullstendig etter kort tid.

Avhandlingens formål er å generere mer innsikt i aspekt ved IA-barns språk på 5. trinn på barneskolen, og særlig å undersøke betydningen av adopsjonsalder for å øke vår forståelse for alderseffekter ved tidlig andrespråklæring. Selv om innlærerens alder lenge har vært regnet som en sentral faktor i språklæring, og i lang tid har vært omdiskutert i andrespråkforskning (SLA), er det fremdeles uklart i hvilken grad og på hvilken måte *utsatt språklæring de første leveårene* har betydning for språklæringen i det lange løp, inkludert IA-barn (Abrahamsson og Hyltenstam 2009: 295, Genesee 2016: 2). For å kunne fremskaffe mer innsikt i internasjonalt adopterte barns språk på 5. trinn har jeg fra ulike innfallsvinkler undersøkt språkferdighetene til IA-barn ($n = 52$) på 10–11 år med ulik adopsjonsalder, og sammenliknet med språkferdighetene til en gruppe jevnaldrende, ikke-adopterte, enspråklige, norskfødte barn ($n = 52$) fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn. IA-barnas alder ved ankomst varierer fra 5 mnd. til 98 mnd. ($m = 28,2$, $SD = 24,3$) og gjennomsnittlig botid i Norge var 8,4 år ($SD = 25,3$ mnd.) ved testing. Det empiriske datamaterialet består av skåringsresultater på den standardiserte kartleggingstesten *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition* (CELF-4) (Semel, Wiig og Secord 2003), norsk versjon (Rygvoold og Monsrud 2013), og håndskrevne narrativer. Narrativene er basert på den ordløse billedboken *Frog, where are you?* (Mayer 1969). Bakgrunnsopplysninger om barna og deres familier er hentet inn via et spørreskjema.

² Haagkonvensjonen ble opprettet i 1993 for å styrke barns rettigheter i internasjonale adopsjoner. Norge tiltrådte konvensjonen i 1998, og ved å erstatte begrepet «utenlandsadopsjon» med «internasjonal adopsjon» oppnås bedre samsvar med internasjonal begrepsbruk (NOU 2009: 21).

Avhandlingens teoretiske rammeverk er tuftet på forskningsbaserte funn og teorier om alderens betydning i andrespråklæring (Abrahamsson og Hyltenstam 2004, Meisel 2011, Herschensohn 2013). Avhandlingen bygger også på teori og forskning fra andre fagfelt med interesse for internasjonalt adoptertes språk- og generelle utvikling (f.eks. logopedi, kognitiv nevrovitenskap og spesialpedagogikk). IA-barnas skriftlige narrativer er vurdert i lys av typiske trekk ved språket til L2-innlærere. Narrativene er også betraktet i lys av strukturalistiskbaserte rammeverk i narratologien og forskning på narrativ utvikling (Ragnarsdóttir 1991, Berman og Slobin 1994).

1.1 Avhandlingens tre studier

Avhandlingens tre studier er presentert i tre enkeltstående artikler. Samlet sett belyser studiene – med hver sine ulike metodiske tilnærminger – ulike sider av følgende overordnede problemstilling:

Hvordan er språkferdighetene til internasjonalt adopterte barn på 5. trinn sammenliknet med jevnaldrende, ikke-adopterte, enspråklige, norskfødte barn fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn?

Den overordnede problemstillingen er konkretisert gjennom underspørsmål som blir belyst i hver artikkel. Tabell 1 gir en grovindelt oversikt over de tre artiklene, deriblant de enkelte studienes forskningsspørsmål.

Tabell 1: Skjematisk oversikt over de tre artiklene i avhandlingen

Avhandlingens tittel	Spør av språkbrudd – en studie av internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn		
	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Artikkelens tittel	Internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn. Hvilken effekt har adopsjonsalderen?	Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn	Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn
Artikkelens status	Ikke publisert	Publisert	Publisert
Publiseringskanal	-	NOA – norsk som andrespråk	NORDAND – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning
Datamateriale	<i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4)</i> , spørreskjema	Skriftlige narrativer basert på den ordløse billedboka <i>Frog, where are you?</i> , spørreskjema	Skriftlige narrativer basert på den ordløse billedboka <i>Frog, where are you?</i> , spørreskjema
Informanter	47 IA-barn (47 av de 52) 15 kontrollbarn (15 av de 52)	52 IA-barn 52 kontrollbarn	52 IA-barn 52 kontrollbarn
Forsknings-spørsmål	Presterer internasjonalt adopterte barn på 5. trinn annerledes, og eventuelt på hvilken måte, enn jevnaldrende ikke-adopterte norskfødte fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn på <i>CELF-4</i> ? Korrelerer de internasjonalt adopterte barnas adopsjonsalder med oppnådde indeksskårer på <i>CELF-4</i> ? Presterer tidlig adopterte (< 36 mnd.) likt som jevnaldrende ikke-adopterte enspråklige norskfødte barn fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn på hovedindeksen i <i>CELF-4</i> ?	Er det noen skriftspråklige forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og jevnaldrende ikke-adopterte barn fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn på 5. trinn? Hvilke grammatiske trekk skiller eventuelt tekstene, og på hvilken måte skiller tekstene seg, om barna ikke er like presise leksikalsk sett?	Er det noen forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og jevnaldrende norskfødte barns ferdigheter til å etablere narrativ struktur og sammenheng i skriftlige narrativer på 5. trinn, når det er kontrollert for sosioøkonomisk status? Hvilke narrative trekk skiller eventuelt tekstene skrevet av barna i de to utvalgene?
Analyse, metode og forskningsdesign	Klinisk kartlegging med standardisert språktest <i>CELF-4</i> . Statistical Package for the Social Sciences, versjon 22 (t-test, korrelasjonsanalyse, hierarkisk blokkvis regresjonsanalyse). Kvantitativ. Empiridrevet, komparativ tverrsnittstudie	Grammatiske trekk og leksikalske valg i skriftlige tekster er undersøkt. Utforskende tilnærming. Kvalitativ, komparativ og empiridrevet tverrsnittstudie	Narrativ analyse basert på strukturalistiskbaserte rammeverk i narratologien. Narrativ struktur og sammenheng i skriftlige tekster er undersøkt. Utforskende tilnærming. Kvalitativ, komparativ og empiridrevet tverrsnittstudie

Artikkel I, *Internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn. Hvilken effekt har adopsjonsalderen?*, vurderer språkferdighetene til IA-barn og ikke-adopterte barn med CELF-4, en standardisert språktest tilpasset aldersgruppen. Ulike deltester i CELF-4 sammenfattes i indekser, dvs. at det er sammensatte mål som dekker ulike områder av språket. Studien befatter seg altså med målbare gjennomsnittsskårer på indeksnivå og dataene er behandlet statistisk. Blant ulike variabler er adopsjonsalderen lagt inn som hovedforklaringsvariabel i en hierarkisk blokkvis regresjonsanalyse i et forsøk på å forklare variansen i skårer på testens hovedindeks, en indeks som måler grunnleggende språkferdigheter. I artikkel II, *Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn*, går det fra det kvantitative til det mer kvalitative. Studien gir et innblikk i den skriftspråklige mestringen av IA-barnas 1) genustildeling, 2) syntaks, 3) preposisjoner, 4) vokabular og 5) bevegelses verbet *gå*. Å ha avvik og feil i disse språklige områdene betraktes som typiske innlærertrekk ved L2-læring (f.eks. Mitchell, Myles og Marsden 2013, Ortega 2013a). Studien fokuserer med andre ord på hvor målspråkligt IA-barnas skriftspråk er, og på hvor presist de refererer til gjenstander som dukker opp i *Frog, where are you?* I artikkel III, *Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn*, er de håndskrevne fortellingene fortsatt datagrunnlaget, men fokuset er nå rettet mot en annen dimensjon enn den rent lingvistiske og leksikalske. I denne studien undersøker jeg hvorvidt IA-barna og de norskfødte kontrollbarna etablerer narrativ struktur likt, og jeg identifiserer trekk ved den narrative strukturen som viser eventuelle forskjeller. Konseptuelle, lingvistiske og retoriske ferdigheter belyses utforskende i lys av teori og metoder i narratologien.

Prosjektets tre studier gjennomføres innenfor ulike fagfelt og fagtradisjoner med ulike metodiske tilnærminger og de bygger delvis på ulikt materiale. Den første studien kartlegger et bredt spekter av barnas språkferdigheter med en standardisert språktest innenfor en klinisk testtradisjon, en vurderingsmetode som står sterkt i logopedien. De to andre studiene, som er basert på skriftlige tekster, undersøker IA-barnas skriftspråklige ferdigheter innenfor teoretiske og metodiske rammeverk i narratologien og andrespråksforskningen. Denne brede tilnærmingen fører naturligvis

til at avhandlingen har en noe heterogen profil, men det er nødvendig for å kunne svare på prosjektets nokså brede problemstilling, og de mer spesifikke forskningsspørsmålene som stilles. De kvantitative språkdataene i artikkel I, der gjennomsnittresultatene i CELF-4 blir behandlet statistisk, gir et innblikk i et bredt spekter av generelle språkferdigheter. Siden barnas språkferdigheter sammenfattes i indekser og gjennomsnittresultater kan tilsløre store forskjeller, kan det skjule seg en stor spredning av skårer i den aktuelle målgruppen. I og med at IA-barn også raskt når «taknivå» (jf. *ceiling effects*) i standardiserte språktester (Norrman, Hyltenstam og Bylund 2016: 139), er det flere grunner til at det er hensiktsmessig å gå også kvalitativt til verks i dette prosjektet. Til sammen danner de tre studiene i denne artikkelbaserte avhandlingen et grunnlag for å kunne diskutere i hvilken grad det eksisterer effekter ved minimalt utsatt språklæring, og hvilke effekter som eventuelt oppstår på mellomlang sikt, dvs. 4–10 år etter adopsjonen, hos 10–11 år gamle internasjonalt adopterte barn (jf. *medium-term effects*, se Norrman mfl. 2016).

Internasjonalt adopterte er en gruppe barn som er overrepresentert i skolens spesialpedagogiske tjeneste (Groze og Ileana 1996, Tessem 1998, Dalen og Rygvold 1999, Dalen 2001, Juffer og van IJzendoorn 2005, Glennen og Bright 2005, Tirella, Chan og Miller 2006, Schoenbrodt, Carran og Preis 2007, Beverly, McGuinness og Blanton 2008, Jean-Baptiste 2012, Fogle 2012). Forskning viser at den tradisjonelle støtteundervisningen med utgangspunkt i de erfaringene en har med lese- og skrivevansker hos norskfødte barn, ikke har gitt det forventede faglige utbyttet (Dalen og Rygvold 1999: 68). Større innsikt i språket til denne gruppen barn, slik som dette prosjektet har som mål å generere, er viktig for utviklingen av praksisfeltet. Prosjektet kan slik også ha praktiske implikasjoner i et didaktisk-pedagogisk perspektiv.

1.2 Motivasjonen bak dette ph.d.-prosjektet

Prosjektet er motivert av flere ulike grunner. For det første er det innenfor ulike fagfelt bred enighet om at det er store mangler i vår kunnskapsbase når det gjelder språket til internasjonalt adopterte barn (Glennen 2002, DiGregorio 2009, Hyltenstam mfl. 2009, Scott, Roberts og Glennen 2011, Snedeker, Geren og Shafto 2012, Scott og Roberts 2016, Delcenserie 2016). Ettersom det fra 2003 til 2013 ble adoptert så

mange som nesten 360,000 barn fra rundt 100 giverland til 27 mottakerland (Selman 2015), er det verden over relativt mange barn som vokser opp med en avbrutt L1-utvikling.³ De siste årene er det registrert en dramatisk nedgang i antall barn tilgjengelig for adopsjon fra utlandet (NOU 2014: 9). Dette kommer av at mange land nå prøver å beholde sine barn ved å satse mer på adopsjoner innenlands – og på andre omsorgsordninger. Kinas ettbarnspolitik opphørte dessuten også på midten av 2000-tallet. Samtidig med nye tiltak for å få ned antallet barn som adopteres ut av landet, er det et økende antall ufrivillige barnløse som ønsker å adoptere. Følgelig er det relativt lang ventetid for å bli tildelt barn for internasjonal adopsjon (NOU 2009: 21). Som en følge av det er det nå langt flere søkere som adopterer barn med høy adopsjonsalder (> 3 år) og barn med behov for spesiell støtte (Bachrach mfl. 1990, Selman 2010, 2012).⁴ Dette betyr at det i tiden fremover sannsynligvis vil bli langt flere eldre ankomne barn med en atypisk språkbakgrunn i skoleverket. Om kvaliteten på den spesialpedagogiske undervisningen som i dag tilbys IA-barn skal heves og ha effekt, er det helt nødvendig med forskning som har til hensikt å identifisere hva som er spesielt ved språket til denne gruppen språkinnlærere.

For det andre er prosjektet motivert av at det knapt finnes studier som har studert avansert språkproduksjon, som *skrivning*, på denne gruppen barn (Wagner, Strömqvist og Uppstad 2008: 110, Scott 2009). I boken *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* (Genesee og Delcenserie 2016) gis det en oversikt over språkforskningen på internasjonalt adopterte, og det er helt tydelig at skriftspråket til denne gruppen språkinnlærere er understudert. Narrativ kompetanse er et godt uttrykk for barns generelle språkferdigheter (Gjems 2006). Varierte og grundige lingvistiske analyser av skriftlige narrativer kan være en formålstjenlig vei å gå for å skaffe mer og ny innsikt i IA-barns skriftspråklige ferdigheter.

³ Det er estimert at omtrent 1 million barn er blitt internasjonalt adoptert (Selman, Wrobel og Neil 2009), og Norge ligger på topp når det gjelder antall adopsjoner fra utlandet målt i forhold til befolkningstallet hvert år fra 1998 til 2007 (NOU 2009: 21).

⁴ Barn med behov for spesiell støtte er barn som kan 1) lide av en atferdsforstyrrelse eller traumer, 2) ha fysisk eller psykisk funksjonshemming, 3) eldre barn (vanligvis over 7 år), eller 4) være del av en søkengruppe (NOU 2009: 21).

Prosjektet motiveres for det tredje av at forskning på språket til internasjonalt adopterte potensielt kan kaste lys over viktige teoretiske spørsmål knyttet til alderens betydning ved tidlig andrespråklæring (Hyltenstam og Abrahamsson 2003). De aller fleste internasjonalt adopterte barn mister L1 kort tid etter adopsjonen (Gindis 1999, Isurin 2000, Nicoladis og Grabois 2002), så studier på denne gruppen språkinnlærere kan gi ny og viktig empiri i diskusjonen om alderseffekter i andrespråklæring.

1.3 Hvorfor undersøke internasjonalt adopterte barn på 5. trinn?

Det meste av den eksisterende forskningen på IA-barns språk har konsentrert seg om tidlig ankomne barn (< 36 mnd.) med bruk av foreldrerapporteringsverktøy. Studiene er gjerne blitt gjennomført etter relativt kort tid i ankomstlandet. Forskerne har i all hovedsak undersøkt barnas innlæringstempo av vokabular, og forskningen viser at tidlig adopterte lærer L2-vokabular svært raskt (f.eks. Glennen og Masters 2002, Krakow og Roberts 2003, Pollock 2005, Gindis 2005b, Tan og Yang 2005, Geren, Snedeker og Ax 2005, Snedeker, Geren og Shafto 2007). Studier viser også at denne gruppen språkbrukere går gjennom en relativt uanstrengt prosess før de oppnår grunnleggende kommunikative ferdigheter i et aksentfritt L2 (Hene 1987a, De Geer 1992, Nicoladis og Grabois 2002, Glennen og Masters 2002, Krakow og Roberts 2003, Roberts, Pollock og Krakow 2005, Pollock 2005, Roberts, Pollock, Krakow, Price mfl. 2005, Dalen og Rygvold 2006, Glennen 2007b, Glennen 2009). Det er imidlertid sparsomt med forskning på hvorvidt denne positive utviklingen fortsetter å gjelde oppover i skolealder (Price, Pollock og Oller 2006, Scott og Roberts 2016). Det er heller ikke mye kunnskap om hvordan sent adopterte (> 36 mnd.) fungerer språklig – på verken skole eller hjemmebane (Fogle 2012, Elleseff 2013, Glennen 2016). Mye tyder på at sent adopterte kan ha ulike utfordringer i skolesammenheng (Beverly, McGuinness og Blanton 2008, Delcenserie 2016), og forskning indikerer at språklige utfordringer kan bli fremtredende igjen på 4. og 5. trinn hos tidlig adopterte barn (Gardell 1979, Hene 1993, Dalen 1995, Rygvold 1999, Dalen 2001, Tirella, Chan og Miller 2006, Scott, Roberts og Glennen 2011). Overgangen mellom småtrinnet og mellomtrinnet er vel å merke tradisjonelt regnet som krevende (Chall

1983, Golden og Hvenekilde 1983, Thomas og Collier 2002). Gindis (2005b) skriver følgende om distinksjonen mellom et kommunikativt velfungerende hverdagspråk og et kognitivt krevende skolespråk⁵ hos internasjonalt adopterte barn i USA:

[T]he speedy learning of basic communicative skills in the English language and speaking without accent with the age-appropriate lingo do not mean that international adoptees will master the cognitive aspect of the English language equally well. In some children communicative fluency has not been transferable into cognitive language mastery, resulting in reading and writing problems years after being adopted. Unfortunately, neither adoptive parents nor school personnel realize that a child's conversational proficiency in English is not enough to ensure the English language needed for age-appropriate academic functioning.

Ifølge kompetansemål i *Læreplan i norsk etter 4. årstrinn* (Utdanningsdirektoratet 2013)⁶ stilles det høyere språklige krav i et mer kontekstuaavhengig lærebokspråk og en må mer aktivt bruke det muntlige og det skriftlige språket for å fullføre komplekse faglige, abstrakte og kognitivt krevende skoleoppgaver. *Skriving*, løftet frem som en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (2004/2006), er en modalitet som krever mye rent språklig av oss (Alamargot og Fayol 2009).⁷ *Skriving* har slik mye til felles med det såkalte dekontekstualiserte skolespråket. Når vi skriver, må vi både strukturere og formulere teksten slik at ordene bærer all mening alene, og det er først i 10–11-årsalderen at man mestrer det å etablere sammenhengende, logiske, velstrukturerte og målrettede fortellinger (Hedberg og Fink 1985, Roth og Spekman 1986, Liles 1987, Stein 1988, Hudson og Shapiro 1991, Pearson 2002, Berman 2009).

Fenomenet, der elever som tidligere har klart seg fint på skolens småtrinn begynner å henge etter når det stilles høyere språklige og kognitive ferdigheter fra 4. trinn, kalles *the fourth-year slump* i leseforskningsmiljøet i USA. Hos L2-elever (ikke-adopterte L2-barn) settes en slik *4. klasses nedtur* (Engen og Kulbrandstad 2004: 185–186) i sammenheng med at mange L2-barn bruker og eksponeres for mindre norsk i hverdagen enn majoritetspråklige barn, og dermed ikke får den

⁵ Jf. distinksjonen i begrepsparet *BICS* (Basic Interpersonal Communicative Skills) og *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency), introdusert av Cummins i 1979.

⁶ Dette er i tråd med forslaget i *Kompetansemål etter 4. trinn* i Fagfornyelsen (2018/2019). De nye læreplanene skal fastsettes av Kunnskapsdepartementet høsten 2019 og tas i bruk fra skolestart fra 2020.

⁷ *Skriving* er fremdeles en grunnleggende ferdighet i forslaget til Fagfornyelsen (2018/2019). Forslaget er ute til høring mars til juni 2019, men *skrivning* er nå omtalt som en av fire grunnleggende ferdigheter.

samme bredden i vokabularet og den samme begrepsdybden som barn, som lever utelukkende i et norskspråklig miljø (Wagner, Strömqvist og Uppstad 2008). Som IA-barn, har ikke-adopterte L2-barn en utsatt læring av L2, men omgivelsene som de to gruppene barn lærer L2 i skiller seg sterkt fra hverandre. Internasjonalt adopterte vokser stort sett opp i enspråklige hjem med høy sosioøkonomisk status (SES), og forskning viser at gode skoleprestasjoner korrelerer med høy SES (Hart og Risley 1995, Hoff 2006). Hva det er som gjør at noen tidlig adopterte barn med innhentet aldersadekvat språkutvikling i førskolealder, kan begynne å henge etter sine jevnaldrende i 10–11-årsalderen, når stoffet i lærebøkene er organisert etter andre og mer avanserte prinsipper enn i hverdagsprosaen, er et viktig spørsmål å stille.

1.4 Begrepsavklaringer, terminologi og avgrensninger

I dette avhandlingsarbeidet forholder jeg meg til ASHAs (American Speech-Language-Hearing Association 1982) definisjon av *språk*. Språk kan defineres som «a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication» (ASHA 1982). Ifølge Klem (2014: 11) synliggjør denne kortfattede definisjonen at språket består av et allment kjent kodesystem som brukes i kommunikasjon, men også som redskap for egne tanker. Et velfungerende språk består av flere ulike komponenter som er i en kompleks samhandling med hverandre: En må kunne gjenkjenne og produsere de distinktive lydene for det aktuelle språket, etablere et mentalt leksikon som inneholder representasjoner av ord som fonemsekvenser knyttet til et meningsaspekt, mestre språkets grammatiske strukturer, og samtidig velge et meningsbudskap som er passende i den relevante konteksten (Bishop og Norbury 2008: 788).

Språkferdigheter forstås i tråd med Bachman og Palmer (2010) som mener at språkferdigheter består av en rekke ulike komponenter – grammatiske ferdigheter, leksikalske ferdigheter, diskursferdigheter, sosiolingvistiske ferdigheter og pragmatiske ferdigheter. Disse ferdighetskomponentene interagerer med hverandre på ulike måter, og multikomponentmodellen til Bachman og Palmer (2010) er ifølge Purpura (2008: 57) «the most comprehensive conceptualization of language ability of the time». *Språklige utfordringer* brukes som en bred, overordnet kategori, som

innebefatter at internasjonalt adopterte kan ha *vansker/problemer* med aspekt ved språket. Språkvanskebegrepet brukes ikke, da det kan oppfattes som en for streng betegnelse på språklige utfordringer hos denne gruppen barn, ettersom begrepet står sterkt innen det logopediske fagfeltet og i stor grad har sin forankring i barns generelle språkvansker og i diagnosen *developmental language disorder* (DLD). I artikkel II og III har jeg brukt termen *forsinket språklæring* om IA-barnas utsatte læring av L2, mens jeg i sammenbindingsartikkelen og artikkel I omtaler fenomenet som *utsatt språklæring*. I etterkant av publiseringen av artikkel II og III innså jeg at termen *utsatt språklæring* er mer presis, da *forsinket språklæring* beskriver barn som av ulike grunner begynner å snakke senere enn normalt (såkalte *late talkers*). Metodisk sett er nok også termen *sammenlikningsgruppe* mer presis enn *kontrollgruppe*, da utvalget norskfødte barn og barna i adopsjonsutvalget ikke er matchet 1:1. I denne avhandlingen er likevel *kontrollgruppe*, *kontrollutvalg* og *kontrollbarn* brukt, da det er etablert termbruk i andrespråksstudier.

I artikkel II, der det er fokus på IA-barnas skriftspråk, anvendes *feil* og *avvik*. Forståelsen av disse begrepene forklares i 5.4. *Flerspråklig* anvendes fremfor termen *tospråklig*, ettersom denne termen uttrykker at et individ kan beherske mer enn to språk. Ved etablerte termer, der termen *tospråklig* inngår, har *flerspråklig* stedvis blitt tilføyet for å poengtere at det kan være snakk om flere enn to språk, se for eksempel 4.5. Når det refereres til det språket IA begynner å tilegne seg forut for adopsjonen, bruker jeg *førstespråk*, ikke *morsmål*. Dette gjøres fordi morsmålstermen er noe misvisende. I Meld. St. 6 (2012–2013), *En helhetlig integreringspolitikk* (s. 49), defineres termen *morsmål* som «språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet». Ettersom IA begynner å tilegne seg *et annet språk* enn det språket som rettes mot barnet og snakkes av foreldrene i barnets hjem etter ankomst, er termen misvisende. I situasjoner der *morsmål* er innarbeidet terminologi, som i *morsmålsundervisning* og *morsmålslærer*, brukes de etablerte termene.

De skriftlige tekstene, som utgjør det empiriske datamaterialet i studiene i artikkel II og III, kalles *narrativer* og *fortellinger*. Tekstene er ikke *gjenfortellinger*, da barna ikke baserer seg på noen andres fortalte eller skrevne fortelling. Barna

skaper sin egen versjon av bildeserien *Frog, where are you?* Se Randen (2014: 57 og 217) for en diskusjon, da forholdet mellom *fortelling* og *gjenfortelling* er noe uklart.

Det eksisterer ulike kategoriseringer av hva *tidlige* og *sene* adopsjoner er. Mens Rygvold (2009) omtaler adopsjoner i 3–14-månedersalderen som tidlige og adopsjoner i 15–18-månedersalderen som sene, definerer Glennen (2014) og Scott og Roberts (2016) barn som adopteres etter 2-årsalderen, som sent adopterte.

Kategoriseringene er trolig gjort på bakgrunn av spennet i adopsjonsalder på barna i de aktuelle studiene, og ikke ment som absolutte definisjoner på hva som anses som tidlige og sene adopsjoner. Med en endring i alder på barna som frigis for adopsjon (1.2), vil sannsynligvis definisjoner på hva som anses som tidlige og sene adopsjoner også endres. Av praktiske og metodiske grunner kalles det sene adopsjoner om barna er adoptert etter fylte 3 år i denne avhandlingen. Dette skillet er basert på at 3-årsalderen tradisjonelt har vært en «cut-off-age» i forhold til når en mener at andrespråklæring begynner (McLaughlin 1984). Valget om å kalle det sene adopsjoner etter fylte 3 år, betyr imidlertid ikke at jeg anser denne alderen som en kritisk alder ved andrespråklæring.

1.5 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen består av to deler. Del I er en utvidet introduksjonsdel bestående av seks kapitler, også kalt sammenbindingsartikkel. Del II består av avhandlingens tre artikler. Artikkelen presenteres fortløpende. De to siste artiklene, som er publisert i ulike tidsskrifter, gjengis i den versjonen som tidsskriftene publiserte dem.

Tidsskrifter opererer gjerne med egne forfatterveiledninger med instruksjoner for hvordan man skal referere, oppgi noter osv. Instruksene er fulgt i henhold til de ulike veiledningenes standarder. Referansesystem, fotnoter/sluttnoter osv. fremstår av den grunn ulikt. Avhandlingen som ett hele er fortløpende paginert.

Avhandlingens teoretiske rammeverk er relativt omfattende, men et bredt teoretisk bakteppe er viktig for helheten i dette avhandlingsarbeidet. En utgreiing av IAs muligheter til å oppnå et innfødtlik språknivå må for eksempel utdypes fordi det bare i liten grad er belyst i artiklene. I *kapittel 2* gis det et innblikk i tidligere forskning på språket til IA. Kapitlet peker dermed også på ulike kunnskapshull.

Ettersom dette prosjektet fremskaffer ny innsikt i IA-barns narrative kompetanse i skriftlige fortellinger, et svært understudert område i adopsjonsforskningen, avsluttes kapitlet med relevant teori og empiribasert forskning på narrativ utvikling. *Kapittel 3* utdyper karakteristiske trekk ved IAs språksituasjon og -tilegnelse. Det presenteres også to motstående antakelser om effekten av den utsatte språklæringen til IA-barn. *Kapittel 4* gjør rede for alderens betydning i L2-læring, deriblant Lennebergs (1967) hypotese om en kritisk periode for språklæring. *Kapittel 5* omhandler metodiske valg. Det gjøres også rede for deltakerkriteriene, rekrutteringen, datainnsamlingen og informantene. Til slutt reflekteres det over etiske forhold knyttet til ulike sider ved forskningsprosessen. *Kapittel 6* presenterer hovedfunnene fra hver av de tre studiene, før delarbeidenes resultater og slutninger sammenfattes og sammenstilles i lys av den overordnede problemstillingen. Avhandlingens metodiske og teoretiske hovedbidrag løftes også frem.

2. Forskningsstatus og forskningsbehov

Internasjonal adopsjon er blitt betraktet fra ulike synsvinkler og perspektiver med utgangspunkt i interesse for fysisk og psykisk helse, barns utvikling og tilknytning, språk og læring, skole og utdanning samt spørsmål knyttet til familie, slektskap, diskriminering og rasisme (NOU 2009: 21). Feltet har slik vært preget av en tverrfaglig forskningsprofil, og forskere som har vært aktive på feltet – nevrologer, sosialantropologer, spesialpedagoger, lingvister, leger, pedagoger, sosionomer og psykologer – har vist interesse også for områder utenfor sitt kompetansefelt. Språket til internasjonalt adopterte er med andre ord ikke utelukkende blitt forsket på fra et lingvistisk ståsted.

Adopsjonspraksis og lovgivning varierer også fra land til land. I enkelte land er det for eksempel tillatt at enslige eller homofile og lesbiske par kan adoptere, mens andre mottakerland ikke tillater det. Giverlandene har i tillegg sine egne regler for hvem som kan godkjennes som foreldre (f.eks. psykisk og fysisk helse, alder, antall ekteskapsår, fremvisning av sterilitetstest og religiøs tilknytning). Den historiske og sosialpolitiske utviklingen i forskjellige land gjør dermed en sammenlikning av forskningsresultater fra ulike verdensdeler og tidsepoker tvilsomme (Dalen og Sætersdal 1999: 18). Følgelig er det i dag lite entydige forskningsresultater om språkutviklingen til denne gruppen barn (Hwa-Frölich og Matsuo 2010, Eigsti mfl. 2011, Desmarais mfl. 2012), og følgelig finnes det svært få metastudier (Hwa-Frölich og Matsuo 2010). Trass i lite entydige forskningsresultater, tar dette kapitlet sikte på å skissere et bilde av hva tidlige adopsjonsforskning, med fokus på det språklige området, har gjort. Skandinavisk forskning, dvs. forskning i Norge og Sverige, vies for oversiktens skyld egne avsnitt.⁸

⁸ Danmark har ikke i like stor grad som Norge og Sverige forsket på språket til IA, se for øvrig Pruzan (1977), Ladberg (1994), von der Lieth (2003) og Jensen og Heidemann (2005). Studien til Pruzan (1977) er ikke en lingvistisk studie, men av 179 IA mellom 8–12 år ble det rapportert at 82 % hadde et innfødtlik dansk. Videre viste det seg at 14 % hadde språklige utfordringer. For de resterende 4 %, dvs. seks barn, var ikke spørsmålet blitt besvart. I Pruzan (1977) er det barnas lærere og foreldre som er blitt intervjuet. De ble intervjuet etter at barna hadde bodd minst to år i Danmark.

Både i internasjonal og skandinavisk sammenheng er det meste av forskningen på IA-barns språk gjort fra et logopedisk ståsted. Denne forskningen vil jeg videre omtale som den tradisjonelle adopsjonsforskningen. Fagmiljøer og disipliner utenfor logopedien har også studert IAs språk og språkutvikling, særlig i den senere tid. SLA har for eksempel i den senere tid rettet oppmerksomhet mot flere ulike grupper L2-innlærere enn tidligere (Ortega 2013b: 5), deriblant gruppen internasjonalt adopterte. Andrespråksforskningen i Sverige har vist stor interesse for voksne IA med lav adopsjonsalder (Hyltenstam mfl. 2009, Bylund mfl. 2013a, Norrman, Hyltenstam og Bylund 2016), og det har særlig vært i sammenheng med utforskningen av alderens betydning i andrespråksutvikling (Hyltenstam 1992, Hyltenstam og Abrahamsson 2003, Ekberg 2004, Abrahamsson og Hyltenstam 2009). En annen disiplin som i den senere tid også har interessert seg for voksne IA, med vekt på å undersøke IAs evne til å re-aktivisere det tilsynelatende tapte L1, er kognitiv nevrovitenskap. Denne forskningen vil jeg gjøre nærmere greie for i 3.4. I resten av dette kapitlet er det innsiktene fra den tradisjonelle adopsjonsforskningen og forskningen på alder i Sverige som vil bli presentert. Ett unntak er studien av Norrman og Bylund (2015), som omtales først i neste kapittel.

2.1 Internasjonal forskning

Forskningsinteressen har i all hovedsak gått fra å undersøke innlæringstempoet av vokabular med foreldrerapporteringsverktøy hos tidlig adopterte barn kort tid etter ankomst, til å undersøke ulike områder av språket med standardiserte tester etter flere år i ankomstlandet.⁹ Et mye brukt verktøy på nylig ankomne IA-barn er *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory 2* (CDI, Fenson mfl. 2007). Et annet mye brukt foreldrerapporteringsverktøy er *The Language Development Survey* (LDS, Rescorla 1989). Forskningen finner at tidlig adopterte barn lærer L2 raskt (f.eks. Glennen 2002, Glennen og Masters 2002, Krakow og Roberts 2003, Pollock 2005, Gindis 2005b, Tan og Yang 2005, Geren, Snedeker og Ax 2005, Snedeker, Geren og

⁹ Før midten av åttitallet var det sjeldent at den internasjonalt adopterte selv ble benyttet som informant (Dalen og Sætersdal 1999: 23).

Shafto 2007, Cohen mfl. 2008). Snedeker mfl. (2007) avdekker for eksempel at vokabularet til 27 kinesiske IA-barn, AA mellom 2,7 og 5,6 år ($m = 4$ år), etter tre måneder i USA «rivalled those of 24-month-olds, who have been speaking for about a year» (2007: 82). Den første tiden etter adopsjonen tilegnet altså barna seg ord omtrent fire ganger så raskt som ikke-adopterte barn med typisk L1-utvikling. Resultatene til Snedeker mfl. (2007) er basert på CDI-2 og lydopptak. Sistnevnte metode er relativt sjelden brukt innenfor forskning på tidlig adopterte barn.

Lydopptak er heller ikke en utbredt forskningsmetode når en undersøker IAs språk etter flere år med eksponering for L2 i ankomstlandet. Det er derimot relativt mange studier som har brukt standardiserte språktester. En mye anvendt test er ulike versjoner av CELF (eller bare deler av den) (f.eks. Roberts, Pollock, Krakow, Price mfl. 2005, Scott, Roberts og Krakow 2008, Gauthier og Genesee 2011, Eigsti mfl. 2011, Delcenserie, Genesee og Gauthier 2013, Delcenserie og Genesee 2014, Glennen 2015, Hwa-Frölich, Matsuo og Jacobs 2017), som jeg selv bruker i studien som er presentert i artikkel I. I studier med bruk av CELF er det som regel inkludert kontrollgrupper med ikke-adopterte, men i motsetning til i de studiene der språket til tidlig adopterte vurderes med ulike typer foreldrerapporteringsverktøy etter relativt kort tid i ankomstlandet, har barna som testes med CELF gjerne bodd opptil flere år i adoptivfamilien. I Roberts, Pollock, Krakow, Price mfl. (2005), Scott, Roberts og Krakow (2008) og Glennen (2015), som anvender CELF, er det ikke inkludert grupper med kontrollbarn. Av den grunn redegjøres det ikke for disse studiene. I artikkel I redegjøres det for Gauthier og Genesee (2011), Eigsti mfl. (2011), Delcenserie, Genesee og Gauthier (2013) og Delcenserie og Genesee (2014). Disse studiene har inkludert kontrollgrupper. I artikkel I redegjøres det også for min bruk av CELF-4. Se vedlegg 3 og 4 for en beskrivelse av deltester og indekser i CELF-4.

Resultatene i studiene som har brukt CELF, spriker. Forskningsresultatene i adopsjonsfeltet gjør som regel det, og spredningen innenfor gruppen IA er gjerne større enn hva man finner blant ikke-adopterte (Dalen og Sætersdal 1999: 37). Studier som har inkludert kontrollgrupper, viser at ikke-adopterte oppnår høyere skårer enn adopterte. Samtidig viser det seg, både i studiene med og uten kontrollgrupper, at IA stort sett skårer innenfor eller over gjennomsnittlige normrefererende skårer, bortsett

fra på enkelte indekser (se artikkel I). Interessant for min studie er at flere studier viser at ikke-adopterte oppnår høyere skårer enn IA-barn på tester som tapper verbal hukommelse med setningsrepetisjonsoppgaver (se artikkel I). Det gjøres ikke her rede for hva setningsminnetester går ut på, eller hva slike tester ser ut til å måle, da det omtales i artikkel I. Enkelte studier som har undersøkt IA-barns språk med CELF, har i tillegg sett på IAs verbale minne og eksekutive funksjoner. CELF-4 er ikke utviklet for å kartlegge verbalt minne og eksekutive funksjoner, så i slike studier er også annet standardisert kartleggingsverktøy blitt brukt. Studiene tyder på at IA-barn som gruppe har et relativt svakt språkspesifikt minne, deriblant svakere arbeidsminne og dårligere ferdigheter i eksekutive funksjoner enn ikke-adopterte (Eigsti mfl. 2011, Delcenserie og Genesee 2014, se artikkel I).

En sammenlikning med ikke-adopterte kontrollinformanter, som er matchet på alder, kjønn og sosioøkonomisk status, er vist å gi en mer nyansert profil av likheter og forskjeller mellom gruppene. Det demonstrerer hvor hensiktsmessig det kan være å inkludere en matchet kontrollgruppe. I tillegg til å presentere en mer nyansert profil, kan en sammenlikning med ikke-adopterte gi en indikasjon på IAs evne til å dra nytte av det vanligvis ressurssterke miljøet de er adoptert inn i (se 3.3 og 5.3).

Mens IA-barns generelle språkferdigheter er undersøkt i opptil flere studier med CELF, er det svært få studier som har undersøkt spesifikke grammatiske trekk hos internasjonalt adopterte barn i skolealder (Delcenserie 2016: 100). Ett unntak er Delcenserie og Genesee (2015) som har undersøkt tilegnelsen av akkusative klitikaobjekt i fransk hos 27 kinesiskadopterte barn mellom 7 og 8,8 år (AA fra 7 mnd. til 21 mnd.) i det fransktalende Canada.¹⁰ Språket ble sammenliknet med 27 ikke-adopterte som var matchet på alder, kjønn og sosioøkonomisk status. Ved bruk av en elisiteringsoppgave for klitikaobjekt designet av Grüter og Crago (2012) viser IA å utelate signifikant flere klitika og gjøre signifikant flere kongruensfeil ved bruk av klitika enn kontrollbarna. Dette er i tråd med forskning og kliniske observasjoner

¹⁰ Akkusative klitikaobjekt er en spesifikk kategori av pronomen i fransk som er knyttet til verbet (verbunden personlig pronomen, pronom clitique). Klitisering betyr i denne sammenhengen at formene «hefter seg på» verbet. Se Helland (2006: 220–226) for mer om klitisering som en syntaktisk operasjon i fransk.

som viser at IA har en relativ svakhet i det grammatiske aspektet i L2, særlig syntaks (Glennen 2016: 164).

Som nevnt i 1.2, er foreliggende prosjekt motivert av at det er sparsomt med studier som har undersøkt IA-barns skriftspråk. Studiene til Scott, Roberts og Krakow (2008) og Hough (2005) er, ifølge Scott (2009: 76), de studiene som mest omfattende har undersøkt IA-barns skrive- og leseferdigheter (*literacy skills*). Det inngår vel å merke ingen lingvistiske analyser av barnas egenproduserte skriftlige tekster i verken Hough (2005) eller Scott mfl. (2008), se 2.4 for mer om Scott mfl. (2008). Heller ikke i studien til Kvifte-Andresen (1992), som rapporterer om 12–13 år gamle IA-barn ($n = 135$) og ikke-adopterte barns ($n = 135$) skriftlige ferdigheter, er det så vidt jeg forstår gjort lingvistiske analyser av skriftlige tekster. Kvifte-Andresen (1992) brukte et foreldrerapporteringsverktøy og et lærerrapporteringsverktøy (se Rutter 1967 og Rutter, Tizard og Whitmore 1970). Disse verktøyene er relativt korte spørreskjemaer som differensierer mellom barn med eller uten atferdsforstyrrelser og emosjonelle forstyrrelser. Skjemaene ble sendt ut til barnas lærere. Lærerne rapporterte også om barnas skolearbeid. Kvifte-Andresen (1992) fant ingen signifikant forskjell mellom utvalgene når det gjaldt lese- og skriveferdigheter.

Studier som har undersøkt kognitive funksjoner hos internasjonalt adopterte (f.eks. Rutter 1998, Vorria mfl. 2003, Beckett mfl. 2006), finner at *adopsjonsalder* er en kritisk og avgjørende faktor (Finet mfl. 2016). Mer spesifikt viser det seg at barn som er adoptert ved en lav alder, så tidlig som ved 6-månedersalderen, er observert å ha høyere IQ-skårer, presterer bedre på skolen og har mindre eksekutive vansker enn barn som er adoptert ved en høyere alder. Dette er i tråd med Rutters (1987) teori om hvordan ulike pre- og postadoptive faktorer kan beskytte, men også utsette IA for ulike former for risiko. Høy adopsjonsalder, som blant annet impliserer lengre tid med mulig frarøvet språklig og kognitiv stimuli, betraktes som en faktor forbundet med høy risiko for senere språklige og kognitive vansker, se 3.3. Enkelte forskere peker imidlertid på at kvaliteten av ulike pre-adoptive erfaringer er viktigere enn barnets alder ved adopsjonen (Odenstad mfl. 2008, Dalen 2012, Van Den Dries mfl. 2012).

Metastudien til Scott mfl. (2011) er én av svært få metastudier. Den inkluderer 22 studier som tilfredstiller en rekke ulike kriterier for å kunne innlemmes i analysen (se Scott mfl. 2011: 1155–1156). Metaanalysen avdekket at IA presterer svakere når adopsjonsalderen er høyere enn 12 måneder (Scott mfl. 2011: 1164). Omfanget av språklige utfordringer økte også med stigende adopsjonsalder. Studiene av Glennen og Masters (2002) og Krakow og Roberts (2003) inngår ikke i Scott mfl. (2011), men på bakgrunn av deres funn tyder det på at eldre ankomne IA (< 3 år) har større risiko for å få språklige utfordringer enn barn som er adoptert ved en lavere alder. I forbindelse med å redegjøre for hva forskningen vet om adopsjonsalderens betydning, vil jeg også trekke frem studien av Krakow, Tao og Roberts (2005). De undersøkte effekten av adopsjonsalderen til IA-jenter ($n = 12$) adoptert til USA fra Kina. I studien var det to grupper med jenter, alle kom fra det samme barnehjemmet; en gruppe ($n = 6$) ble adoptert da de var mellom 7,2 og 9,6 måneder og en gruppe ($n = 6$) var litt eldre, adopsjonsalderen var mellom 24,11 og 32,6 måneder. Det nye språket, engelsk, ble vurdert etter ett år i USA, og det ble vurdert ved hjelp av to tidligere nevnte foreldrerapporteringsverktøy, CDI og LDS. Resultatene i studien, som vel å merke er basert på få barn, avdekket at de eldste tilegnet seg engelsk fortere enn gruppen som ankom som spedbarn. Det var altså de eldste barna som lærte raskest, men det å bli adoptert over spedbarnsalder viste seg også å innebære en ulempe. Sammenliknet med spedbarna hadde de mer å tilegne seg for å nå et aldersadekvat språknivå. Studien viste at det var større sannsynlighet for at spedbarna tok igjen sine jevnaldrende, og at de gjorde det raskere enn de som ble adoptert ved en høyere alder.

Vi ser av dette grove omrisset at det er brukt ulike metoder for å undersøke ulike sider av IA-barns språk. Ett felles mål har likevel vært å avdekke om det er forskjeller mellom IA og ikke-adopterte kontrollbarn, og/eller å avdekke om IA-barn presterer annerledes enn barn som utgjør datagrunnlaget i ulike testnormer. Konklusjonen som dras i metastudien til Scott mfl. (2011), som mest sannsynlig presenterer et realistisk bilde, er at IA har «higher likelihood for language difficulties when compared to their non-adopted peers» (Scott mfl. 2011: 1164).

2.2 Forskning i Norge og Sverige

Norske forskere var tidlig ute med å interessere seg for IA-barns språkutvikling og generelle læring (se blant annet Berntsen og Eigeland 1987, Kvifte-Andresen 1992, Dalen og Sætersdal 1992, Lyngstøl 1994, Rygvold 1998, 1999a, 1999b, Dalen 2001, Dalen og Rygvold 1999, 2004, 2006). Bortsett fra studien til Kvifte-Andresen (1992), som er gjort ved psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo, er de fleste studiene på IAs språk utført ved institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved samme universitet. Min hovedfagsavhandling (Schjetne 2001) ved UiB, er så vidt jeg kjenner til den eneste lingvistiske studien på IA-barns språk i Norge.

Ulike aktører innenfor ulike fagfelt har som vi ser, vært involvert i den delen av den norske adopsjonsforskningen som har interessert seg for IA-barns språk. Av nevnte bidragsytere er det imidlertid bare førsteamanuensis emerita Anne-Lise Rygvold og professor emerita Monica Dalen ved ISP, som fortsatt forsker på IAs språk og generelle læring. Rygvold har i større grad enn Dalen forsket på denne gruppen barns språk. Jeg presenterer derfor utvalgte studier gjort av Rygvold alene eller av Rygvold i samarbeid med andre forskere, fremfor å presentere studier av andre bidragsytere tilknyttet adopsjonsforskningen i Norge. Rygvold har i en årrekke gitt innsiktsfulle forskningsbidrag om denne gruppen barns språkmestring og språklige vansker/utfordringer fra et spesialpedagogisk ståsted.

Rygvold leder per i dag et longitudinelt forskningsprosjekt, *Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 til 14 år*.¹¹ Studiene er gjort på 40 IA-barn, født i 2001 og 2002, adoptert fra Sør-Amerika, Asia og Afrika, med AA fra 3 mnd. til 4 år (Rygvold 2009, Rygvold 2012, Rygvold og Theie 2016, Rygvold og Karlsen 2017). I tillegg inngår 80 norskfødte kontrollbarn, som gikk i samme barnehage som IA-barna, har samme kjønn og er lik i alder. Så langt i prosjektet har det vært fokus på barnas avkodingsferdigheter, ordforråd og leseforståelse, og det er brukt standardiserte tester som for eksempel *Reynells språktest* (Hagtvet og Lillestølen 1985), *Språk 6–16* (Ottem og Frost 2005) og *Neale Analysis of Reading Ability*

¹¹ Prosjektet skulle i utgangspunktet kartlegge språket ved 4-årsalder, på 2. trinn og på 6. trinn ved 11-årsalderen. Da Rygvold ikke fikk gjennomført språkkartlegging da barna gikk på 6.trinn, ble prosjektets siste kartlegging gjort da de gikk på 8. trinn på ungdomsskolen.

(NARA, Neale 1997). I det følgende vil jeg trekke frem relevante funn fra noen av studiene i Rygvolds longitudinelle prosjekt. Mens jeg i 2.1 presenterte innsikt om adopsjonsalderens betydning samlet, omtaler jeg her i 2.2 hva hver enkelt studie har observert av interessante alderseffekter.

I Rygvold (2012) er det fokus på 1) om IA-barnas språkutvikling, særlig vokabularutvikling, tilsvarende utviklingen til ikke-adopterte barn eller om de henger etter sine jevnaldrende, 2) leseferdighetene til IA og deres jevnaldrende når de går på 2. trinn, og 3) om IAs utfordringer med språkforståelsen, som ble avdekket ved 4-årsalder i Rygvold (2009), vedvarer til de går på 2. trinn. Omgjort til prosent viste det seg at hele 13 % av IA-barna ved 4-årsalderen skåret 1.25 *SD* under gruppens gjennomsnitt på språkforståelse, mens bare 2,5 % av kontrollbarna gjorde det samme (Rygvold 2009). I Rygvold (2012) viser det seg derimot å være ubetydelige forskjeller i skårer på språkforståelse til de to gruppene på 2. trinn, noe som indikerer at IA-barna har tatt igjen sine jevnaldrende ikke-adopterte på dette språkmålet. Til tross for det, viser det seg at IA-barna har en svakere leseforståelse enn de norskfødte barna på 2. trinn, når leseforståelsen måles med NARA. Hele 13,5 % av IA-barna, i motsetning til 9,9 % av kontrollbarna, skårer minst 1 *SD* under gruppens gjennomsnitt på leseforståelse (Rygvold 2012). Mer interessant for mitt prosjekt er imidlertid det at langt flere IA-barn enn kontrollbarn på 7–8 år viser seg å ha utfordringer med ulike oppgaver i språkstesten *Språk 6–16*, dvs. 37,8 % mot 18,9 % (Rygvold 2012).^{12, 13}

Når det gjelder betydningen av adopsjonsalder, er Rygvold (2009) relevant å se nærmere på. I studien finner hun at de sent adopterte 4-åringene (15–18 mnd.) skårer signifikant svakere på *Reynells test språkforståelse* enn de jevnaldrende kontrollbarna ($p = .003$). Ifølge Rygvold kan dette bety at gruppen sent adopterte ikke har tatt igjen sine jevnaldrende på samme måte som de tidlig adopterte barna (3–14 mnd.). Rygvold (2012) avdekker også en signifikant forskjell mellom barna som er adoptert før og etter 12-månedersalderen. Dette gjaldt imidlertid kun på ett av alle

¹² Tabell 7 i Rygvold og Theie (2016) står også på trykk i Rygvold (2012). I Rygvold (2012) er tabellen plassert på side 12. I Rygvold og Theie (2016) er tabellens tall annerledes.

¹³ Tabell 5 på side 176 i Rygvold (2012) viser at det er 39,8 % som har milde til moderate språklige problemer.

språkmålene, og det var *Reynells test språkforståelse* ($t = 3.368, p = .002$) fra den første kartleggingen ved 4-årsalderen. Ved andre kartlegging, det vil si når barna går på 2. trinn, er det ingen signifikant forskjell mellom skårene til tidlig og sent adopterte på noen av testene som måler ulike sider av språkforståelse og -produksjon. I 2015–2017 gjennomførte Rygvold den siste planlagte språktesting i prosjektet. Det er så langt ikke publisert noe fra den siste oppfølgingen.

I Sverige er det Ingegärd Gardell og Birgitta Hene som peker seg ut som foregangsforskere på IAs språk, men i motsetning til Rygvold er ingen av dem aktive adopsjonsforskere per i dag. Gardell (1979) og Hene (1993, 1997, 2004) undersøkte IA-barn og -ungdom på 10–18 år (AA fra 3 mnd. til 12 år) og 10–12 år (AA fra 3 mnd. til ca. 6 år). Adopsjonsaldre og testaldre er ikke helt like som i mitt prosjekt, men disse svenske studiene undersøker barn som er blitt adoptert ved både lav og høy alder, og testaldrene er høyere og mer lik testalderen til IA-barna i mitt prosjekt enn i de fleste av studiene som ble trukket frem i 2.1.

Hene (1993, 1997, 2004) fant at 10–12 år gamle barn ($n = 24$), som ble adoptert til Sverige fra Asia og Latin-Amerika da de var mellom 3 mnd. og 6 år, hadde enkelte ikke-innfødte språktrekk i både skriftlig og muntlig produksjon. IA-barnas språkferdigheter ble sammenliknet med svenskfødte jevnaldrende kontrollbarn ($n = 24$). Botiden i Sverige ved testtidspunktet var 5 til nesten 12 år. Undersøkelsen omfatter 14 deltester med 130 enkelte ord eller fraser. Ut ifra hva 70 voksne IA (mellom 18–27 år) hadde sagt i semi-strukturerte intervjuer, der de vurderte sin egen lingvistiske kompetanse opp mot kompetansen til jevnaldrende ikke-adopterte (Hene 1987a og 1987b), konsentrerte Hene (1993) seg om å undersøke forståelse og bruk av sentrale hverdagslige ord og ulike uttrykk for rom og tid, samt ords flertydighet, og da spesielt i overførte og figurative betydninger. For å få klarhet i de 10–12 år gamle barnas forståelse av ulike ord og uttrykk brukte Hene både muntlige og skriftlige oppgavetyper. Den mest brukte oppgavetypen var å la barna forklare ordenes betydning. Funnene viste at IA-barna hadde utfordringer i oppgaver som involverte bruk av preposisjoner og å forstå ord og uttrykk i instruksjons- og informative tekster i lærebøker, slik som for eksempel verbet *tvivla* (å tvile) og *anse* (å anse). Mens de svenskfødte fikk skårer som nådde «taknivå» (97 % korrekt), brukte IA-barna disse

ordene korrekt kun 2/3 av tiden. Det var også merkbar forskjell mellom gruppene når de forklarte ord og frasers overførte og billedlige betydninger. IA-barna hadde for eksempel flere bokstavelige tolkninger enn de svenskfødte barna. Ferdighet i å forklare ord paradigmatisk (forklare ord gjennom andre ord) skilte også disse to gruppene. Mens kontrollbarna omformulerte innholdet i ordet, satte mange av IA-barna bare ordet inn i en relevant sammenheng (f.eks. kanin: "hopp som en kanin"). Hene mener at denne forskjellen kan tyde på at adoptivbarnas «mentale lexikon inte är lika omfattande som Sv-barnens. Det kan også vara frågå om skillnader i den lexikalska accessen, dvs. i åtkomsten av det ordförråd de faktisk har» (Hene 1997: 168). Når det gjelder adopsjonsalderens betydning viser resultatene en tendens til at det er de barna med lav AA som presterer mest likt som kontrollbarna, og at det er de med høy AA som oftest har feil og avvik. Det er imidlertid ikke slik at samtlige barn med lav AA presterer likt som kontrollbarna. Det er heller ikke slik at alle med høy AA har ikke-innfødte språktrekk. De to barna med høyest alder ved adopsjonen (AA 6 år og AA 5 år og 2 mnd.) har interessant nok både morfologiske og syntaktiske feil som omtales som typiske andrespråksfeil. Ifølge Hene (1997: 172) kommer slike feil tydeligst frem i skrift. Relevant for min studie i artikkel III er også det at flere av de 70 voksne IA i Henes forstudier fra 1987, oppga at de hadde vansker med å fortelle en historie i riktig rekkefølge. Det å gjøre en fortelling forståelig for mottakeren var med andre ord utfordrende.

Gardell (1979) foretok en undersøkelse som i utgangspunktet omfattet 207 svenske IA-barn og -ungdommer i alderen 10–18 år fra Sør-Korea (AA mellom 3 mnd. og 12 år). Gardell er blant svært få som har sett på språket til tenåringer og ungdommer med adopsjonsalder helt opp mot 12 år. Resultatene til Gardell er basert på samtaler med de adopterte, intervjuer med foreldrene, samt opplysninger fra barnas skolehelsetjeneste og skole. Språket er med andre ord ikke blitt testet eller vurdert direkte. Gardell fant at det gikk relativt greit for de fleste IA å lære seg svensk dagligspråk, men til tross for et velfungerende dagligspråk, fant Gardell at 43 % hadde ikke-innfødte språktrekk. Det var avvik i både syntaks og morfologi, i tillegg til «uforklarlige» hull i frekvente dagligdagse ord. Når det gjelder adopsjonsalderens betydning, fant Gardell en klar korrelasjon mellom AA og forekomst av språklige

utfordringer; 2/3 av de som kom før de var 18 måneder og 3/4 av de som kom som 3-åringer, hadde et velfungerende språk. Halvparten av de som kom i alderen 18 mnd. til 24 mnd. eller var 4–5 år ved ankomst, hadde språklige utfordringer. Av de som var 6 år eller eldre ved ankomst, hadde hele 2/3 språklige utfordringer. Gardell påsto at alderen 1,6–3,0 år samt barn med høyere adopsjonsalder, dvs. over 4–5 år, var en kritisk alder. Selv om Gardells studie kan sies å være noe begrenset, i og med at det ikke er gjort lingvistiske analyser, skriver Bylund mfl. (2013a: 82) at den «suggests that L2 acquisition in adoptees does not automatically result in nativelike L2 knowledge».

Voksne IA blir gjerne oppfattet som innfødte talere, og det er tidligere blitt pekt på utfordringen med å fange opp det som eventuelt svikter ved språket til denne gruppen innlærere (Gardell 1979, Berntsen og Eigeland 1987, Schjetne 2001, 2014, Rygvold 2012). I den sammenheng er en studie av Hyltenstam mfl. (2009) interessant. Det er en større studie på 195 avanserte L2-talere med startalder fra 1 til 9 år. Alle var i 30-årene da undersøkelsen fant sted, og de identifiserte seg som innfødtlike talere av svensk. Blant de 195 var det fire IA (AA 1, 2, 4 og 9 år) fra spansktalende land. Informantene ble testet på mål for morfologi, fonologi og syntaks. Datamaterialet bestod blant annet av 20–30 sekunders opptak av spontan tale. Kun én av de adopterte ble vurdert som innfødt av alle ti dommerne i et dommerpanel. Informanten som ble vurdert til å være svenskfødt, var den som ankom med lavest AA (1 år). Det finnes få studier som har gått lingvistisk til verks og undersøkt sluttnivået til voksne IA (Bylund mfl. 2013a), så studien til Hyltenstam mfl. (2009) er et unntak. Som studien til Hyltenstam mfl. (2009) viser, kan varierte grammatiske analyser og undersøkelser av hvorvidt internasjonalt adopterte kan oppfattes som innfødte talere, være en fruktbar vei å gå for å skaffe mer innsikt i IAs velfungerende og aksentfrie *ikke merkbare ikke-innfødtlike språk* (svensk term: *icke uppfattbar icke-innföddhet*, Abrahamsson og Hyltenstam 2004: 246). Se 4.3 for mer om denne L2-dimensjonen.

2.3 Avhandlingens tre studier i lys av kunnskapshull i forskningen

Den språkrelaterte adopsjonsforskningen er bredere og mer sammensatt enn det som er presentert her (se Scott mfl. 2008, Scott mfl. 2011 og Genesee og Delcenserie 2016). Gjennomgangen viser likevel i grove trekk hva man har vært opptatt av tematisk og metodisk over flere år. Slik synliggjøres også ulike kunnskapshull: 1) det er lite kunnskap om språket til barn med adopsjonsalder høyere enn 30 måneder (Snedeker, Geren og Shafto 2012: 40), 2) det er knapt forsket på IAs skriftspråklige ferdigheter (Wagner mfl. 2008: 110, Delcenserie 2016), 3) det er svært lite kunnskap om IA-barns narrative kompetanse (se 2.4), 4) det finnes svært lite forskning på IAs grammatiske ferdigheter (Delcenserie 2016, Glennen 2016), 5) det er gitt minimal oppmerksomhet til IAs pragmatiske kompetanse (Hough 2005, Scott og Roberts 2016), 6) det er begrenset med forskning på IAs leseforståelse (Delcenserie 2016), 7) det finnes knapt studier som har undersøkt sluttnivået til IA (Bylund mfl. 2013a), og 8) det er lite forskning på IAs taleoppfattelse og fonologiske utvikling (Jean-Baptiste 2012, Delcenserie 2016).

De tre studiene i foreliggende avhandling berører punkt 1 (artikkel I, II og III), punkt 2 (artikkel II og III), punkt 3 (artikkel I og II) og punkt 4 (artikkel I og II). Ettersom det kreves mottakerbevissthet og kommunikativ kompetanse for å forstå hva som er interesseskapende, engasjerende og relevant å inkludere i en billedbasert narrativ, er også aspekt ved IA-barnas pragmatiske kompetanse berørt i artikkel III. Mer om det i 2.4.2.¹⁴

¹⁴ IA-barna og kontrollbarnas pragmatiske kompetanse er kartlagt med det standardiserte verktøyet *Children's Communication Checklist – Second Edition (CCC-2)* (Bishop 2003), norsk versjon fra 2011 (Andresen Helland og Hollund-Møllerhaug 2011). I samarbeid med Utdanningsdirektoratet er det også innhentet poeng på *Nasjonal prøve i lesing – 5. trinn* på samtlige IA-barn og kontrollbarn i dette prosjektet. Forskningsbasert dokumentasjon om barnas ferdigheter i lesing på 5. trinn og eventuelle pragmatiske vansker, som ofte er mindre synlige i tradisjonelle testsituasjoner enn i hverdagen (Bishop og Adams 1991), vil gi et mer helhetlig bilde av de 52 IA-barnas språkferdigheter enn det som legges frem i foreliggende avhandling.

2.4 Teoretisk og empiribasert bakteppe for studien om narrativ struktur

Som nevnt i 1.5, plasserer jeg et teoretisk bakteppe for studien om narrativ struktur mot slutten av dette kapitlet om forskningsstatus og forskningsbehov. Så vidt jeg vet, finnes det kun to studier på IA-barns narrativer i Norge (Moe 2007, Iglebæk 2010) (jf. kunnskapshull 3 i 2.3). Begge studiene er masteroppgaver ved institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, og er gjort på språkdata i Rygvolds longitudinelle prosjekt (se 2.2). I og med at det antakelig finnes bare et par masteroppgaver som tar for seg aspekt ved IA-barns muntlige fortellerferdigheter her til lands, er det lite kunnskap om norske IA-barns narrative ferdigheter. I internasjonal adopsjonsforskning finnes det heller ikke mye kunnskap om hvorvidt, og eventuelt på hvilken måte IA etablerer narrativ struktur annerledes enn ikke-adopterte barn. Så vidt jeg kjenner til, er det kun Croft mfl. (2007) og Scott mfl. (2008) som har sett på narrativer produsert av IA, og i likhet med Moe (2007) og Iglebæk (2010) består datamaterialet kun av muntlige gjenfortellinger, ikke skriftlige gjenfortellinger eller fortellinger.

I studien til Scott mfl. (2008), også omtalt i 2.1, inngår det kinesiskadopterte jenter ($n = 24$) (AA mellom 6 og 24 mnd.) i USA på 7–8,8 år. Det gjøres analyser av gjenfortalte fortellinger av *Frog, where are you?* (Mayer 1969), og komponenter som undersøkes er produktivitet, leksikalsk mangfoldighet, flyt, grammatisk kompleksitet og grammatiske feil. Studien viser ingen konkrete eksempler på hva som legges i grammatiske feil, flyt, leksikalsk mangfoldighet osv., men en økning av antall grammatiske feil sies å korrelere moderat med lavere skårer på leseforståelse, målt med *The Passage Comprehension* fra *Woodcock Diagnostic Reading Battery* (Woodcock 1997). Adopsjonsalderen korrelerer dessuten negativt med opptil flere av målene i undersøkelsen. Croft mfl. (2007) på sin side undersøker IA-barns narrative kompetanse med hjelp av to skåringsvariabler, gjennomsnittlig setningslengde og informasjoninnhold. Billedserien som anvendes, er *The Bus Story* (Renfrew 1995). Barna i studien til Croft mfl. (2007) er adoptert fra ulike barnehjemsinstitusjoner i Romania. Studien omtales ikke mer her. Se 5.1 og 5.2 for en begrunnelse.

Narrativ forskning kan betraktes som en paraplybetegnelse, som dekker over forskjellige tilnærminger og metoder i ulike fagfelt innenfor samfunnsvitenskap og humaniora (jf. *the narrative turn*, Pavlenko 2007: 164). Innen språkvitenskapen er narrativer blitt mye brukt som grunnlag for å studere ulike sider ved barn og voksnes språkkompetanse. Forskere har blant annet hatt fokus på ulike narrative funksjoner, kohesjonsmekanismer, referentkoplinger og bruk av temporale forbindere (f.eks. Labov og Waletzky 1967, Labov 1972, Applebee 1978, Stein og Glenn 1979, Chafe 1980, Karmiloff-Smith 1981, Bamberg og Damrad-Frye 1991, Reilly 1992, Berman og Slobin 1994, Berman 1997, Nistov 2001). Narrativforskningen er i dag rikholdig og variert (se f.eks. antologien til Berman og Slobin 1994 og Verhoeven og Strömquist 2001), og den er voksende (f.eks. Chen og Yan 2011, Hijazo Gascón, Ibarretxe Antuñano og Hernandez Paricio 2011, Hoel 2014, Randen 2014, Donoso 2016, Nordanger 2017). I 2.4.1 gjøres det ikke rede for denne omfattende og brede narrativforskningen i språkvitenskapen. Jeg presenterer derimot de studiene som jeg bygger min egen narrativanalyse på. En stor del av disse studiene er knyttet til *Frog, where are you?* (Mayer 1969) som jeg selv bruker. Min utforskning av eventuelle forskjeller mellom IA-barn og ikke-adopterte i måten de etablerer narrativ struktur på i skriftlige fortellinger, er inspirert av ulike modeller og funn som jeg har møtt i faglitteraturen, og ikke én enkeltstående strukturalistisk narrativ modell, som for eksempel Labovs (1972) sjangerskjema eller Stein og Glenns (1979) narrative grammatikk. Pavlenko (2006: 106) uttaler dessuten – i tråd med min tilnærming – at det er nødvendig å triangulere funn fra ulike retninger, da det ikke er utarbeidet ett overordnet konstrukt for narrativ kompetanse i et L2.

2.4.1 Funn i narrativforskningen som har inspirert min utforskning

Berman og Slobins (1994) oversiktsverk over barn og voksnes narrative utvikling, *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*, er et viktig utgangspunkt for min egen narrative analyse i artikkel III. Verket deres er et resultat av et tiårslangt prosjekt der bearbejdet versjoner av ulike avhandlinger og vitenskapelige artikler, skrevet av Berman og Slobins tidligere studenter, utgjør opptil flere av verkets kapitler (Berman og Slobin 1994: ix). Narrativene består, som mitt

skriftmateriale i artikkel II og III, av handlingsforløpet i *Frog, where are you?* (Mayer 1969). I Berman og Slobin (1994) inngår narrativer fortalt på fem ulike språk, engelsk, tyrkisk, tysk, hebraisk og spansk, av 268 informanter fordelt i fem aldersgrupper: 3-åring, 4-åring, 5-åring, 9-åring og voksne.

Studiene som inngår i antologien til Berman og Slobin (1994) finner store språkspesifikke og individuelle forskjeller. Likevel identifiseres det *aldersspesifikke* trekk i de innsamlede narrativene (Berman og Slobin 1994: 57). Jo eldre barna er, desto mer tematisk koherente og velstrukturerte narrativer elisiteres. Det finnes også andre studier som avdekker at alder er avgjørende for graden av narrativ sammenheng, for eksempel Sleight og Prinz (1985), Ragnarsdóttir (1991), Lanza (2001), Svendsen (2004) og Ukrainetz og Gillam (2009). Studiene til Sleight og Prinz (1985) og Ukrainetz og Gillam (2009) undersøkte barn med og uten språkvansker, og de avdekker at barn med typisk språkutvikling i større grad enn barn med språkvansker etablerer narrativ sammenheng. Mens Sleight og Prinz (1985) benyttet en nonverbal film som igangsetter for elisitering, brukte Ukrainetz og Gillam (2009) en ikke navngitt billedserie bestående av fem bilder. Den nonverbale filmen, som ble brukt i Sleight og Prinz (1985), er en filmatisering av en annen mye brukt ordløs billedbok i narrativforskningen, kalt *The Pear Story* (Chafe 1980).

Komponentsanalyse av handlingers plott er en sentral del av den narrative språkforskningen. Den springer ut fra den strukturalistiske narratologien fra 1960-tallet, som var inspirert av Vladimir Propps arbeider på narrative strukturer i russiske folkeeventyr (1968). Propps arbeider ble en viktig inspirasjonskilde for utviklingen av Labov og Waletzky's (1967) modell, som senere dannet grunnlaget for plottstrukturen i billedserien *Frog, where are you?* (Mayer 1969). Billedserier med plottmønstre, som *Frog, where are you?* (Mayer 1969) og *The Pear Story* (Chafe 1980), har selve handlingen som hovedmål, og en utvikling av følelser og refleksjoner hos karakterene er som regel redusert til det minimale. Situasjonen som fortellingens hovedperson befinner seg i, blir i løpet av fortellingen forandret, plutselig eller gradvis, og spenning og overraskende hendelser står i sentrum for utviklingen (Senje og Skjong 2005). Handlingsforløpet i *Frog, where are you?* følger helt klart et slikt plottmønster:

Frog, where are you? handler om en gutt, en hund og en frosk. Mens gutten og hunden sover, rømmer frosken. Da de oppdager at frosken har rømt, begynner de å lete. I første omgang leter de innendørs, men så begir de seg ut i skogen for å lete. Underveis støter de på større eller mindre farer og utfordringer, hovedsakelig med andre dyr involvert. Gutten blir bitt i nesa av en gnager, og hunden jages av en sverm veps. Gutten klatrer opp på en stein for å kikke etter frosken, men blir sittende fast i geviret til en hjort. Hjorten løper av sted med gutten, og kaster ham utfor et stup. Gutten lander i et tjern, og hører en lyd. Bak en trestamme finner han (den samme?) frosken som forsvant i løpet av natten. Frosken er (nå blitt) en stolt ektemann og far til mange små frosker. Gutten tar med (eller får) en frosk og vinker farvel til resten av froskefamilien i skogen (Bearbeidet fra Svendsen 2004: 206–207).

Studiene i Berman og Slobin (1994) avdekket av barn formidlet innholdet i minst et par av bildene i *Frog, where are you?*, og at innholdet ble presentert som hendelser og ikke bare rene beskrivelser av objekter, dyr og personer som er presentert på de 24 svarthvitt-bildene. De yngste barnas narrativer var likevel mer beskrivende og mindre tematisk koherente enn de eldre barna, i den forstand at de yngste ikke i like stor grad organiserte narrativen rundt et overordnet plott. En grunnleggende forståelse av enhver skrevet eller fortalt fortelling er at den er organisert rundt en handlingsstruktur med en *begynnelse, midtdel og avslutning*. I *Frog, where are you?* er denne plottstrukturen videre delt inn i tre ulike komponenter: 1) Fortelleren må referere til igangsettelsen av plottet (gutten må innse at frosken hans er forsvunnet), 2) utfoldelsen av plottet (guttens leting etter den forsvunne frosken) og 3) løsning av plottet (gutten finner frosken han har mistet, eller en som tar dens plass). Denne handlingsstrukturen er imidlertid blitt utvidet av Ragnarsdóttir (1991) til å bestå av sju nøkkelkomponenter. Ragnarsdóttir (1991), Lanza (2001) og Svendsen (2004) har brukt dette sju komponents analyseverktøyet på flerspråklige barns muntlige gjenfortellinger av *Frog, where are you?* De sju nøkkelkomponentene er 1) Frosken forlater krukken, 2) Gutten (og hunden) oppdager at frosken er forsvunnet, 3) Det oppstår leting etter frosken inne i huset, 4) Letingen etter frosken fortsetter ute (nevnes minst én gang), 5) Letingen fortsetter gjennom hele fortellingen, 6) Gutten finner eller tar en frosk og 7) Funnet av en frosk på slutten knyttes eksplisitt til tapet av frosken i begynnelse. Kort oppsummert fant Ragnarsdóttir (1991) en klar utvikling

fra det å uttrykke færrest komponenter blant de yngste barna i studien til å uttrykke flere etter hvert som de ble eldre. Både Lanza (2001) og Svendsen (2004) fant at barna i deres studier strevde mest med å knytte froskens forsvinning til funnet av frosken i slutten, og å opprettholde letingen etter frosken som tema gjennom hele fortellingen. Barn forholder seg med andre ord forskjellig til hvilke og hvor mange handlingsbærende elementer de produserer, og barnas alder vektlegges som avgjørende faktor (Berman og Slobin 1994, Lanza 2001, Svendsen 2004).

Ifølge Berman og Slobin er den lingvistiske utfordringen en står overfor i en fortelling «å filtrere erfaring gjennom muligheter gitt av språket for det formål å verbalisere hendelsene, og å pakke beskrivelser av hendelser i hierarkiske konstruksjoner med det formål å fortelle» (Hoel 2014: 5, se også Berman og Slobin 1994: 9). I min studie om narrativ struktur har jeg sett om Berman og Slobins (1994) teori om *filtrering*, *pakking* og *utvikling* kan være en fruktbar vei å gå for å undersøke om IA-barnas syntaks er annerledes enn syntaksen i fortellingene skrevet av de ikke-adopterte kontrollbarna. Syntaks er som tidligere nevnt et grammatisk domene, som IA-barn som gruppe ser ut til å streve med (Glennen 2016). *Pakking*, dvs. det å pakke inn hendelser i hierarkiske konstruksjoner, tillater fortelleren å utelate overflødige sekvenser. Dette gjør at fortellingen syntaktisk sett ikke blir bestående av én lineær kjede med suksessive hendelser, men et hierarkisk sett av hendelser plassert i tid og rom med ulike underordnete sekvenser (Verhoeven og Strömquist 2001: 4). En av motivasjonene bak syntaktisk utvikling er barnets økende forståelse av temporale og kausale sammenhenger, og motivasjonen til å veve inn hendelser i tekst for å skape sammenheng (Berman og Slobin 1994: 13). Barn i skolealder har betydelig mindre kontroll og bruk av pakking enn voksne, og barnehagebarn «are only beginning to exploit the possibilities of narrative syntax» (Berman og Slobin 1994: 540). Selv om studien om narrativ struktur i artikkel III ikke undersøker forståelse av temporale og kausale sammenhenger, kan Berman og Slobins teori om *filtrering*, *pakking* og *utvikling* (se artikkel III) gi innsikt i syntaktisk utviklingsnivå – som kan henge sammen med hvor mange komponenter som innlemmes.

Narrativer består vanligvis ikke bare av refererende forgrunnsinformasjon, der handlingsforløpet skrider kronologisk fremover i ulike fortellende setninger.

Gjennom evaluerende innslag kommer gjerne også fortellerens egne holdninger til uttrykk, noe som utgjør fortellingens bakgrunnsinformasjon (Labov 1972). Labov og Waletzky (1967) spesifiserte som følge av det to grunnleggende egenskaper ved narrativer, en refererende og en evaluerende funksjon. Dette funksjonsskillet er blitt undersøkt i flere studier på narrativ utvikling (f.eks. Bamberg og Reilly 1996, Berman 1997, Bamberg og Damrad-Frye 1991, Chen og Yan 2011), og de viser at barn produserer evaluerende elementer på et lokalt nivå, mens voksnes bruk av slike elementer gjerne bygger opp under fortellingens globale struktur (Bamberg og Reilly 1996, Berman 1997). Chen og Yan (2011) finner at 5-, 8- og 10-årige flerspråklige barn i kinesisk og engelsk og enspråklige amerikanske barn gradvis produserer flere evaluerende setninger med alderen, og at slike setninger reflekterer fortellerens perspektiv på karakterene og hendelsene i *Frog, where are you?* Bamberg og Damrad-Frye (1991) undersøkte gjenfortellinger av barn på 5, 6, 9 og 10 år og voksne, også disse var basert på *Frog, where are you?* (Mayer 1969). Bamberg og Damrad-Frye (1991) hevder tilsvarende at barn har begrenset bruk av evaluerende setninger, fordi de ikke er i stand til å innta et globalt perspektiv på hendelsene. Evaluerende innslag – forstått som ytringer eller fraser som tilfører handlingen et poeng – betraktes også som et relativt avansert trekk ved elevfortellinger (Berggreen mfl. 2012: 131). Labov og Waletzky's evalueringsbegrep er blitt utsatt for kritikk, «since it does not seem clear as to how exactly evaluative elements in the narrative could be identified and categorized» (Bamberg 1987: 5–6). Til tross for denne kritikken, som går ut på at det er uklart hvordan man kan identifisere og kategorisere evaluerende elementer, er skillet mellom en refererende og en evaluerende funksjon vært nyttig i analyser av både muntlige og skriftlige narrativer (Bamberg 1987: 6).

2.4.2 Hvordan narrativer kan gi innsikt i pragmatisk kompetanse

Å være seg bevisst en leser, altså å ta mottakerens perspektiv, og å mestre det å skape en vedvarende interesse i en skriftlig fortelling, kan sies å være et uttrykk for velutviklede pragmatiske ferdigheter. Hvorvidt, og eventuelt hvordan IA-barna i dette prosjektet ser ut til å være seg bevisst mottakeren – for å gjøre fortellingen leservennlig og engasjerende – kan dermed gi et innblikk i aspekt ved deres

pragmatiske kompetanse. For å opprettholde en lesers oppmerksomhet over tid bør narrativer ved siden av å være logiske, sammenhengende og strukturerte, være også mottakervennlige, engasjerende og levende (Pavlenko 2006, Ukrainetz og Gillam 2009, Gorman mfl. 2011). Ved å bringe fantasi inn i fortellingen vil en kunne engasjere, levendegjøre, utdype og utbrodere fordi en trekker inn originale ideer. På den måten uttrykker man også subjektiv relevans, og kan overskride det som kommer frem av bildene i en billedbok (Gorman mfl. 2011).

Mentale referanser er ansett å ha en interessedskapende funksjon for leseren, og bruk av slike referanser i barns narrativer er nært knyttet til barns forståelse av hva andre tenker, jf. *theory of mind* (Bamberg og Damrad-Frye 1991). *Frog, where are you?* har ikke følelser som tema (Bamberg og Reilly 1996: 339), men å undersøke hvorvidt barna tillegger gjennomgangsfigurer ulike sinnstilstander vil kunne si noe om deres pragmatiske utvikling. Ved at fortelleren tillegger ulike karakterer egenskaper (karakterutvikling i billedserier er som sagt redusert til det minimale) vil motivasjonen bak deres handlinger bli mer rasjonelle. Fortelleren bygger slik opp om fortellingens globale struktur. Evnen til å tillegge figurer egenskaper som følelser, intensjoner og sinnstilstander ses dessuten på som avgjørende for å oppnå et rikt samspill mellom forgrunns- og bakgrunnsinformasjon (Berman og Slobin 1994: 74).

Det kan også være formålstjenlig å undersøke selve orienteringssettingen i narrativer, altså fortellingens innledning der leseren orienteres om blant annet hvem fortellingen handler om og hvor vi befinner oss. Narrativer med visuelle forelegg kan imidlertid gi et redusert behov for å orientere om både gjennomgangsfigurer, tid og plassering (Selj 2010). Det er likevel observert at barn med språkvansker har svakere orienteringssettinger enn barn uten språkvansker. Studien av Botting (2002) er et eksempel på det. Botting (2002) baserte seg på studier som har undersøkt narrativer basert på *Frog, where are you?* og *The Bus Story* (Renfrew 1991), og fortellingene er gjenfortalt av blant annet barn med developmental language disorder (DLD) ($n = 5$) i alderen 7–8,8 år. Av flere interessante observasjoner fant Botting (2002) at barn med DLD mest sannsynlig produserte narrativer med tradisjonelle åpnings- og sluttformulærer, som for eksempel «Det var en gang» og «Snipp, snapp, snute, så var eventyret ute», men at orienteringsdelen ellers er svak. Den samme tendensen finner

man i Sleight og Prinz (1985), som undersøkte fortellinger til 40 barn på 11–12 år med og uten språkvansker. Barna ble vist den sju minutters lange nonverbale filmen, *The Pear Story* (Chafe 1980), som de gjenfortalte muntlig og skriftlig. Barna med språkvansker viste seg å produsere svakere orienteringer enn de med typisk språkutvikling. Materialet i undersøkelsen til Berggreen mfl. (2012), bestående av 61 tekster skrevet av 11–13 år gamle L2-barn, avdekket også at kortfattede orienteringer i løpet av de første linjene hang sammen med barnas generelle språknivå. L2-elevne i Berggreen mfl. (2012) begynte norsklæringen i alderen 4 til 12 år.

Et annet interessant, men lite utforsket trekk i billedbaserte narrativer er hvorvidt fortelleren navngir gjennomgangsfigurene. Hvorvidt det å navngi karakterer er et uttrykk for pragmatisk og narrativ utvikling, er imidlertid uvisst, da det ikke er mye tilgjengelig litteratur om navngiving i billedbaserte fortellinger. Gorman mfl. (2011) hevder imidlertid at det å navngi karakterer, presenterer lytteren for en mer «definite referent», noe som sies å gi fortellinger sammenheng. Ukrainetz og Gillam (2009), undersøkte hvorvidt 96 barn på 6 og 8 år med og uten språkvansker utbroderte billedbaserte gjenfortellinger, og de fant interessante forskjeller mellom gruppene når det gjaldt hvorvidt de navnga karakterene. Navngivning, som vurderes å være en enkel måte å utdype og levendegjøre fortellinger på, var mest utbredt hos de eldste barna, 8-åringene uten språkvansker.

I narrativforskningen finner man ulike definisjoner og forståelser av hva *evaluering* og *utbrodering/utdyping* er, så det kan være utfordrende å dra et klart skille mellom disse aspektene. Kernan (1977: 91) kaller for eksempel det evaluerende aspektet for «expressive elaboration», og uttaler at det er fortellerens måte å *utdype* på, som gjør narrativene interessante. Utbroderinger/utdypinger er i tillegg vanskelig å identifisere og måle (Ukrainetz og Gillam 2009: 884), jf. den kritikken som evalueringsbegrepet er blitt utsatt for. I min studie betraktes oppdiktete fiktive fakta, som overskrider det som konkret vises på billedbokens bilder, som utbroderinger. Utbrodering er slik en type utdyping av forgrunnsinformasjon, mens «the evaluative aspect of narratives gives sense or meaning to the story» (Reilly 2001: 399) – ved at handlingen tilføres et poeng, gjerne et logisk og rasjonelt et. I artikkel III omtales evalueringer og utbroderinger under overskriften *Barnas evne til å fantasere utover*

det som vises på bildene. For å tydeliggjøre at det handler om ulike aspekt ved narrativ kompetanse, er utdrag av barnas evalueringer og utbroderinger presentert under separate overskrifter (se side 225–228, artikkel III).

3. Internasjonalt adopterte barns atypiske språktilegnelse

Det er en rekke karakteristiske trekk ved språktilegnelsen til internasjonalt adopterte barn, som gjør den atypisk: **1)** utviklingen av L1 avbrytes (Hene 1987a, Schjetne 2001, 2014, Glennen 2002, Rygvold 2012, Hwa-Frölich, Matsuo og Jacobs 2017), **2)** L1 tapes raskt, gjerne før L2 beherskes (Price, Pollock og Oller 2006, Gindis 1999, Isurin 2000, Nicoladis og Grabois 2002, Glennen og Masters 2002, Geren, Snedeker og Ax 2005, Elleseff 2013), **3)** grunnleggende kommunikative ferdigheter i L2 læres raskt (Glennen og Masters 2002, Snedeker mfl. 2007, Gindis 2008, Glennen 2009, Dalen og Rygvold 2012), **4)** forut for adopsjonen har mange levd under svært lite språkstimulerende forhold (Miller 2004, Rice mfl. 2016), og **5)** denne gruppen barn lærer L2 gjennom barnerettet tale i som oftest enspråklige familier med høy SES (Schjetne 2001, Fogle 2012, Gauthier mfl. 2013, Vonheim 2013). Mens de to siste punktene dreier seg om pre- og postadoptive faktorer, handler punkt 1 til 3 om trekk ved selve språklæringsprosessen. Internasjonalt adopterte barns språktilegnelse karakteriseres ved trekk som gjør den vanskelig å kategorisere som tradisjonell første- eller andrespråkstilegnelse (De Geer 1992, Schjetne 2001, Hyltenstam mfl. 2009, Genesee 2016). I dette kapitlet skal de atypiske trekkene utdypes, som listet over som fem trekk. Jeg vil først begynne med å se nærmere på hvordan språktilegnelsen til IA tidligere er blitt omtalt og kategorisert.

Tingbjörn (1977, 1982) var tidlig ute med å omtale språktilegnelsen til denne gruppen språkinnlærere, og han foreslo termen *førstespråkstilegnelse* med tillegget *under kompliserte omstendigheter*. De Geer (1992: 17) foreslo noen år senere *en andre førstespråkstilegnelse*.¹⁵ Andre forskere har foreslått at internasjonalt adopterte tilhører kategorien *subtraktiv tospråklighet* (Matthews 1997, Teeters 1998, Gindis 2006) fordi utviklingen av L2 medfører tap av L1. Glennen (2002) har anvendt termen *language arrest* for å understreke at eksponering av IAs L1 som regel opphører. Roberts, Pollock, Krakow, Price mfl. (2005) omtaler språkerfaringen til IA

¹⁵ Tabors (2008: 190) forkorter *en andre førstespråkstilegnelse* til 2L1. Denne forkortelsen må ikke forveksles med Meisel (2006: 105) som bruker den samme forkortelsen for *simultan tospråklig tilegnelse*.

som *en spesiell type tospråklig erfaring* ettersom de lærer to språk verken suksessivt eller simultant. Denne betegnelsen nyanserer imidlertid ikke tilstrekkelig, da det ikke er snakk om en reell tospråklig erfaring, men heller *en erfaring med to språk i atskilte perioder i tidlig barndom* (Schjetne 2014). Etter min mening er ingen av disse betegnelsesforslagene helt treffende og dekkende, men det er ofte blitt referert til De Geers term *en andre førstespråkstilegnelse* for å understreke det spesielle ved språkstilegnelsen til IA (se blant annet Glennen, Rosinsky-Grunhut og Tracy 2005, Roberts, Pollock og Krakow 2005, Roberts, Pollock, Krakow, Price mfl. 2005, Krakow, Tao og Roberts 2005, Scott, Roberts og Krakow 2008, Rygvold 2009, Scott, Roberts og Glennen 2011, Gauthier og Genesee 2011, Jean-Baptiste 2012, Rygvold 2012, Tan mfl. 2012, Gauthier, Genesee og Kasparian 2012, Scott mfl. 2013, Delcenserie og Genesee 2014, Rygvold og Theie 2016, Scott og Roberts 2016). På bakgrunn av funn i både adopsjonsforskningen og andrespråksforskningen, som viser at det kan eksistere effekter av minimalt utsatt språklæring i det lange løp hos IA (Gardell 1979, Hene 1987b, Hyltenstam mfl. 2009, Norrman og Bylund 2015), hevder Norrman mfl. (2016: 127) at man kan argumentere for at språket til IA bedre konseptualiseres som et L2, enn et andre førstespråk. I lys av funn i foreliggende avhandling, vil jeg i kapittel 6 uttale meg om hvorvidt de internasjonalt adopterte barna i dette prosjektet kan/bør omtales som andrespråksinnlærere, eventuelt som *en spesiell gruppe andrespråksinnlærere* (Bylund mfl. 2013a: 79), fremfor *en gruppe andre førstespråksinnlærere*.

3.1 Førstespråksutviklingen avbrytes ved adopsjonen

Internasjonalt adopterte barn begynner å tilegne seg L1 ved fødselen, egentlig før, og eksponeringen for og tilegnelsen av L1 avbrytes når de adopteres av familier som kommuniserer på et annet språk. De fleste IA oppdager sannsynligvis relativt raskt hvor lite nyttig L1 er i de nye lingvistiske omgivelsene, og motiveres antakelig for å lære L2. Barnas L1 forsvinner, og kort tid etter adopsjonen er de enspråklige i L2 (Montrul 2011, Norrman og Bylund 2015). IA er med andre ord en gruppe *suksessivt enspråklige personer* (Gindis 1999, Schmid 2012). I og med at L1 antakelig bare er tilsynelatende tapt (Ventureyra mfl. 2004, Pierce mfl. 2014, Norrman og Bylund

2015, mer om det i 3.4), kan IA også omtales som *latent flerspråklige personer* (Bylund mfl. 2013a: 87). Sett slik likner IA på barn som tilegner seg L1, men er også forskjellige fra både typiske førstespråks- og andrespråkstilegnere (Genesee 2016). Hyltenstam mfl. (2009) forklarer likhetene og forskjellene slik:

They are similar to L1 learners in that they acquire the new language from child-directed speech in their families, but differ from L1 learners in that they have some prior experience with another language. They are similar to normal L2 learners in that they acquire the new language after one language has been established, at least to some extent, but differ from normal L2 acquirers in that the learning and use of the first language ends as the learning of the second starts (Hyltenstam mfl. 2009: 122).

I lys av nevrovitenskapelige forskningsresultater begynner førstespråkutviklingen allerede før vi er født. Studier viser at fostre fra siste halvdel av svangerskapet lærer vokaldistinksjoner (Partanen mfl. 2013, Moon, Lagercrantz og Kuhl 2013), og at nyfødte barn få timer etter fødselen kan gruppere vokaler i L1 i ulike kategorier, noe de ikke er i stand til å gjøre med vokaler i andre språk. I tillegg går prosessering av tale fra å være språkuavhengig til språkspesifikk i løpet av barnets første leveår (Rivera-Gaxiola, Silva-Pereyra og Kuhl 2005). Mer spesifikt betyr dette at spedbarns ferdigheter til å diskriminere ukjente lyder i løpet av andre halvår reduseres, mens ferdigheten til å diskriminere lyder i L1 forfines (Aslin mfl. 1981, Werker og Polka 1993). Selv barn som adopteres så tidlig som ved 1-årsalderen, ser altså ut til å måtte tune seg inn på ukjente språklyder – lyder de har forkastet som lite relevante.

3.2 Raskt L1-tap hos internasjonalt adopterte barn

Førstespråkstap (*first language attrition*) er et flerdimensjonalt fenomen, som er blitt forsket på innenfor fagdisipliner som psykolingvistikk, second language acquisition, nevrolingvistikk og sosiolingvistikk (Seliger og Vago 1991, Köpke mfl. 2007). I løpet av de siste 20 årene har forskning på L1-tap vokst raskt (Higby og Obler 2015), og favner nå om en rekke ulike situasjoner der L1-tap forekommer, deriblant situasjonen til IA. Selv om forskere har viet ulike språktapssituasjoner oppmerksomhet (se blant annet Seliger og Vago 1991, Ammerlaan 1996, Köpke mfl. 2007, Schmid 2002, 2013, Montrul 2004, Isurin 2005, Köpke 2007, Tsimpli 2007, Keijzer 2007, Bylund

2009, Murtagh 2011, Higby og Obler 2015), er det fremdeles mange ubesvarte spørsmål knyttet til tap av L1. Det er for eksempel ingen klarhet i hva effekten av språktap er, jamfør følgende spørsmål sitert fra Higby og Obler (2015: 646): «does the effect represent a true loss of the knowledge, of the speaker`s linguistic competence, or does the knowledge simply become inaccessible?». Hva forskningen kan fortelle oss om eventuelle effekter av IAs L1-tap, tas opp i 3.4. Videre her i 3.2 vil jeg presentere mulige årsaker til at IA-barn taper L1-raskt, men også lærer L2 i et raskt tempo.

Gindis (1999, se også 2005) refereres ofte i forbindelse med det raske L1-tapet til IA-barn. Gindis skriver at russiske barn som ble adoptert til USA da de var mellom 4 og 8 år, mistet den ekspressive språkbruken etter kun 3 til 6 måneder og all funksjonell bruk av russisk var tapt innen det første året. Dette kan framstå som overraskende, men mye tyder på at IA-barn, som 1) har aldersadekvate lese- og skriveferdigheter ved ankomst i for eksempel 8–9-årsalderen, 2) adopteres til familier der mor og/eller far til en viss grad behersker barnets L1, og/eller 3) adopteres sammen med ett eller flere søsken med et etablert L1, mister både den ekspressive og reseptive ferdigheten i L1 raskt (Gardell 1979, Berntsen og Eigeland 1987, Hene 1993, Gindis 1999, Glennen og Masters 2002). Den reseptive ferdigheten varer imidlertid vanligvis lengre enn den ekspressive (Gardell 1979, Gindis 1999, Isurin 2000). L1 som et hele, tapes altså ikke ved *ett* tidspunkt, men gradvis over tid der «different language elements may reveal different degrees of attrition» (Pierce mfl. 2016: 188).

Det finnes ulike årsaker til at IA-barn taper det opprinnelige L1 svært raskt. Én åpenbar grunn kan nok være det at L1-innputt plutselig opphører – fra den ene til den andre dagen er det som oftest ingen i barnets omgivelser som behersker barnets L1. Adoptivforeldre har som regel ikke kompetanse i barnets L1 (Miller 2004: 388).¹⁶ Barnet har ingen å kommunisere med på L1, og som blant annet Montrul (2008)

¹⁶ Ved adopsjon fra land der spansk er L1 er det større sjanse for at adoptivforeldrene behersker barnets L1 enn for eksempel om barnet kommer fra land som Etiopia, Kina og Korea. Det viser seg imidlertid at den spanske mor og/eller far eventuelt kan, ikke likner på «baby/barnespansk» (Rygvoid 2006: 9), og ikke er til noen særlig hjelp for barnet.

poengterer, må man ha noen å snakke med for å kunne bevare et språk. En psykologisk forklaring på det raske L1-tapet kan være at de bevisst går aktivt inn for å glemme L1. Barna vil glemme det tidligere livet forut for adopsjonen (som ofte kan bestå av traumatiske opplevelser), noe som innebærer at de fortrenger L1 (Berntsen og Eigeland 1987). Gindis (2000) fant at negative følelser forbundet med L1 førte til et raskt språktap hos IA-barn. Gindis (2000: 4) skriver følgende om faktorer som kan bidra til et raskt L1-tap hos IA-barn:

Among the factors that encourage rapid native language loss by children post-institutionally are: low level of language skills in the native language, no motivation to continue to use native language, no opportunity to practice native language, negative feelings about native language, and no practical support in the family or community environments.

Som en del av det å måtte tilpasse seg nye lingvistiske omgivelser og et sterkt ønske om å bli raskt integrert som et fullverdig familiemedlem, kan IA-barn være motvillige til å overhøre L1, bli snakket til på L1 og å bruke L1 (Berntsen og Eigeland 1987, Hene 1987a, Dalen og Sætersdal 1999, Gindis 1999, Isurin 2000). Von der Lieth (2003) skriver at en motvillig holdning til L1 hos IA kan bunne i et rasjonale som handler om at «hvis jeg ikke snakker språket, kan jeg ikke bli sendt tilbake». Ifølge Gardell (1979), Cederblad (1982), Blücher-Andersson (1983), Berntsen og Eigeland (1987) og Miller (2004), erfarer mange foreldre at barna deres blir tause og/eller redde og hysteriske når de hører L1, og at de nekter å kommunisere på L1. Som reaksjon på at L1 kan vekke smertefulle minner, sorg og savn (Ladberg 1994, Schmid 2002), kan IA se ut til å blokkere ut L1. De kutter båndet til det som binder fortiden til nåtiden, nemlig L1:

...language for some adoptees is a constant reminder of their suffering – a past most of them are desperately trying to overcome. The easiest way to cut bonds with the past is to sever the most obvious link with it, namely language. For many older adoptees, forgetting the language seems to have a positive therapeutic value, while externally imposed demands to keep the language may traumatize them (Gindis 2003).

Når L1 fungerer som en konstant påminnelse om alt det vonde en kan ha opplevd, er det ikke så merkelig at internasjonalt adopterte barn kan gå aktivt inn for å glemme det så raskt som mulig. L1 fornektet med det ønske om at det ikke skal konstituere

deres identitet lenger. Et bevisst *fortrengt*, *undertrykt* og *fornektet L1*, fører trolig til at språktapet går raskt – og at det kan være vanskelig å re-lære i voksen alder.

En slik psykologisk forklaring på det raske L1-tapet er i tråd med funnene i studien til Schmid (2002). Hun fant at identitet, graden av følelsesmessige traumer og negative holdninger til L1 hos tyske utvandrede jødebarn (*Kindertransporte*), var faktorer som korrelerte med graden av deres språktap. Disse barna emigrerte uten sine foreldre til England da de var 11 år og eldre, og vokste opp i engelskspråklige familier. Schmid (2002) fant at hovedfaktoren som førte til L1-tapet ikke var hvor lenge barna hadde bodd utenlands eller alderen da de flyktet fra Tyskland, men hvor store traumer de hadde opplevd under nazifølgelsen.

En annen prosess som også går overraskende raskt, er altså IA-barns tilegnelse av L2. En rask tilegnelse av grunnleggende vokabular og grammatikk, som er tilstrekkelig i konkrete og hverdagslige samtalekontekster, slik som for eksempel Snedeker mfl. (2007) observerte hos IA-førskolebarn, se 2.1, oppleves som positivt av og tilknytningsfremmende for omgivelsene rundt det nyankomne barnet (Lyngstøl 1994, Schjetne 2001). Den raske språklæringen settes gjerne i sammenheng med at denne gruppen barn raskt må lære ord og uttrykk i L2 for å få formidlet og uttrykket ulike grunnleggende behov overfor sine foreldre (Schjetne 2001, Gindis 2005a: 299, Tabors 2008). Ikke-adopterte L2-barn lærer imidlertid også raskt et grunnleggende vokabular som fungerer godt i hverdagslig kommunikasjon (Gujord 2017: 116). På grunn av behovet for å kunne ytre sine primære behov, går gjerne IA i motsetning til en god del suksessivt flerspråklige barn, ikke gjennom en lang «non-verbal eller stille periode» (Tabors 2008: 200). Forskere har forsøksvis forklart IAs relativt svake språkforståelse med at L1 tapes og L2 læres i et så raskt tempo at begrepsforståelsen kan bli grunn og overflattisk (Dalen og Rygvold 2012, Dalen 2013).

3.3 Pre- og postadoptive faktorer

I faglitteraturen som omhandler andrespråksutvikling, finnes det ulike faktorer – alder, motivasjon, språkkøre, personlighet, typologi, transfer og omfang og kvalitet ved innputt (Gujord 2017: 129–131) – som antas å forklare deler av den *individuelle variasjonen* som en observerer blant barn og voksne som lærer et L2 (Paradis 2007:

395–399, Tabors 2008: 75–81). I foreliggende prosjekt er barnas *adopsjonsalder* hovedforklaringsvariabel på den observerte språklige variasjonen, og alder er derfor den faktoren som utdypes, se 4. Det er imidlertid en rekke andre faktorer, som omhandler barnas liv både *forut for* og *i etterkant av* adopsjonen, som også vil påvirke språkutviklingen til denne gruppen barn, og som derfor bør belyses. Selv om pre- og postadoptive faktorer ikke er i fokus, vil jeg gjøre rede for noen av de mest sentrale.¹⁷ Mange av de pre- og postadoptive forholdene er felles for barn som adopteres internasjonalt. Forholdene går gjerne på tvers av ulike opprinnelses- og ankomstland. Pre-adoptive forhold er som oftest ukjente, til tider er opplysninger om barnet også oppdiktet, og av den grunn svært lite tilgjengelige og kontrollerbare i forskningssammenheng.

De aller fleste IA-barn, over 90 %, har tilbrakt korte til lengre perioder på barnehjem eller tilsvarende institusjoner (Gunnar og van Dulmen 2007), noe som er regnet som et risikomiljø for barns fysiske, kognitive, sosiale og språklige utvikling (Silver 1990, Johnson mfl. 1992, Groze og Ileana 1996, Albers mfl. 1997, Fisher mfl. 1997, Rutter 1998, Dalen og Rygvold 1999, Miller og Hendrie 2000, Gunnar, Bruce og Grotevant 2000, Rutter og Sonuga-Barke 2010, Rice mfl. 2016). Beckett mfl. (2006) fant for eksempel at deprivasjon like etter fødsel i 6 måneder, førte til negative og langvarige konsekvenser for barnas generelle utvikling i 11-årsalderen. Det viste seg også at varigheten av institusjonsoppholdet hadde større innvirkning på kognitiv utvikling enn alder ved adopsjonen. Om forholdet mellom språkutvikling og depriverende oppvekstmiljøer, skriver Tetzchner mfl. (1993: 93) følgende:¹⁸

Jo flere muligheter for kommunikasjon som er fjernet på grunn av funksjonshemming eller miljøfattigdom, desto større er risikoen for at et barn utvikler språkvansker. Ingen bestemt form for kommunikasjon er nødvendig, men faller for mange former for kommunikasjon bort, øker sannsynligheten for feilutvikling.

¹⁷ I artikkel I blir en blokkvis regresjonsanalyse kalkulert for å prøve å forutsi skåren på hovedindeksen i CELF-4. Variabler som adoptivforeldrenes alder, lengde på utdannelsen, årlige inntekt og hvorvidt barna har bodd på barnehjem eller fosterhjem forut for adopsjonen inkluderes i analysen.

¹⁸ I SLA-litteraturen refereres det ofte til Gleitman og Newports (1995) sammenlikning av tre ulike tilfeller av sosialt isolerte barn – *Genie*, *Chelsea* og *Isabelle* – for å understreke effekten av å bli fratatt språklig stimuli tidlig i oppveksten. Selv om de empiriske dataene betraktes som mangelfulle og få, viser studiene at fratatt eksponering for språk tidlig i livet, fører til et sluttnivå som skiller seg fra sluttnivået til personer med normalt utviklet L1.

Utdrag fra et spørreskjema, fylt ut av et foreldrepar i foreliggende prosjekt, kan kaste lys over barnehjemsbarns ofte begrensede muligheter til å utfolde seg både fysisk, sosialt og språklig:

På barnehjemmet lå hun inne på en sal med 30 andre barn som alle var rundt hennes alder (11 mnd.). Slik vi forstod det så ble de sjelden tatt opp av sengene når de var så små. Hun kunne ikke holde hodet oppe selv da vi hentet henne. Så det tyder mye på at hun har ligget mye i sengen. Dette bedret seg fort, bare etter kort stund mestret hun å holde hodet oppe. Vi antar at hun har hatt begrenset med voksne mennesker rundt seg som har snakket med henne. Det har sikkert vært i situasjoner der hun har fått mat og stell. Pappaen besøkte barnehjemmet og fikk inntrykk av at det var de litt større barna som fikk mest voksenkontakt, i og med at de var oppe av sengene (JK8:0,11)

Ikke ulikt det pappaen til JK8:0,11 opplevde i Kina, opplevde professor i logopedi og adopsjonsforsker Glennen (se Tabors 2008: 187–188, se også Glennen 2002: 336–337) på et russisk barnehjem da hun hentet hjem sin datter:

Children were segregated into groupies based on age and ability. They were rarely allowed to play or interact with older children who might have served as language models. When children were talked to, it was typically in the form of simple commands such as “come here”, “don’t do that”. Across the 8 days of visits, there were only 3–4 instances of interactions where caregivers described objects, actions, or provided other types of “teaching language” experiences. When the assistant director of the orphanage was asked if any of the children in the group were speaking, her response was, “None of the children are talking; it is to be expected”.

En stor andel barn som adopteres blir funnet etterlatt av sitt biologiske opphav, og i slike tilfeller mangler man gjerne opplysninger om barnas fødselstidspunkt (Dalen og Sætersdal 1999, Dalen mfl. 2014). Mange adopterte vokser opp med en estimert og antatt fødselsdato, i enkelte tilfeller vokser de også opp med ukorrekt fødselsår, se 5.1. Det er mange ulike grunner til at barn blir etterlatt. Ved siden av reell fattigdom og et ofte kulturelt og samfunnskritisk syn på alenemødre og ugifte med barn, etterlates barn på grunn av uheldige forhold under biologisk mors svangerskap, prematur fødsel, lav fødselsvekt og/eller ulike former for sykdommer hos mor og/eller barn. Slike uheldige omstendigheter er ofte forbundet med risiko for ulike former for læringsvansker (Miller 2004 og Rice mfl. 2016 for mer om risikofaktorer).

Det er imidlertid en rekke andre forhold i IA-barns omgivelser i etterkant av adopsjonen som kan assosieres med et stort læringsutbytte. Adoptivforeldre har gjerne stabile ekteskap, de er ofte eldre førstegangsførelde med opparbeidet livserfaring som gjør at de har kunnskap, erfaringer og sannsynligvis tid å gi barna,¹⁹ de har et fast bosettingsmønster, de er gjerne noe høyere utdannet enn resten av befolkningen og de representerer høyere sosiale lag i samfunnet (Dalen og Sætersdal 1992, Kvifte-Andresen 1992, Botvar 1995, 1999, Lindblad, Hjern og Vinnerljung 2003, Dalen mfl. 2008, Odenstad mfl. 2008, Dalen 2013). IA kommer med andre ord som oftest til familier med høy sosioøkonomisk status, og SES er vist å ha betydelig innvirkning på innputtkvaliteten som barn eksponeres for (Hoff 2006).

Adoptivforeldre er også vist å være mer støttende og engasjerte i barnas skolehverdag enn gjennomsnittsførelde til ikke-adopterte barn (Tessen 1988, Dalen og Rygvold 1999). Det er foreslått at IAs overrepresentasjon i bruk av helsetjenester og henvisning til psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT) ikke bare skyldes at de kan ha flere vansker og utfordringer enn andre barn, men at de gjerne oftere og raskere henvises og kommer i kontakt med hjelpeapparatet. Adoptivfamilier utgjør stort sett støttende og stimulerende oppvekstmiljøer, og studier viser ikke uventet at det har gunstige innvirkninger på barnas skolefaglige og språklige ferdigheter (Dalen og Rygvold 2006, Odenstad mfl. 2008, Vinnerljung mfl. 2010).

3.4 Effekten av internasjonalt adopterte barns atypiske språktilegnelse

Norrman, Hyltenstam og Bylund (2016: 126) skjelner mellom to motstående antakelser når det gjelder effekten av IAs utsatte L2-læring. Én antakelse er at det ikke er noen langtidseffekter av å gå gjennom en utsatt L2-læring. IA-barn vil med tiden utvikle L1-ferdigheter i L2, og som konsekvens blir det vanskelig å skille dem fra typiske L1-talere av det aktuelle språket (Pallier mfl. 2003, Ventureyra, Pallier og

¹⁹ Adoptivforeldres alder er gjerne høyere enn alderen til foreldre med egenfødte barn, ettersom de ofte har vært gjennom en lang periode med ufrivillig barnløshet. Beslutningen om adopsjon blir ofte tatt etter en lang periode med en serie aborter og/eller langvarige, psykisk belastende og kostbare medisinske behandlinger. Deretter begynner selve adopsjonsprosessen som også kan strekke seg over flere år før man blir tildelt barn (NOU 2009: 21). I 2011 var den gjennomsnittlige ventetiden ved en av de norske adopsjonsorganisasjonene 4 år og 1 måned fra registrering til barnet kom til Norge (Gärtner og Hegglund 2013).

Yoo 2004). Den andre antakelsen går ut på at det oppstår langvarige effekter, dvs. at den utsatte L2-læringen har konsekvenser for det språklige sluttnivået (Gardell 1979, Hene 1987a og b, 1993, 2004, Hyltenstam mfl. 2009, Norrman og Bylund 2015). I det følgende vil jeg gjøre greie for disse to motstående antakelsene.

Antakelsen om at det oppstår langvarige effekter er basert på observasjoner av grammatiske og leksikalske irregulariteter i IAs L2 opptil flere år etter adopsjonen. Antakelsen støttes av den forskningen som er gjort på IA-ungdommer og voksne IA, som jeg gjorde rede for i kapittel 2 (Gardell 1979, Hene 1987b, 1993, Hyltenstam mfl. 2009). Det er viktig å bemerke at det i disse studiene er analysert språkdata fra IA med både høy og lav adopsjonsalder, altså ikke bare data fra barn med høy AA. Alderens betydning i andrespråklæring redegjøres det som nevnt for i kapittel 4, et kapittel som gir et teoretisk grunnlag for bedre å forstå at IAs språklæringsevne *uansett adopsjonsalder* kan være redusert i forhold til barn med typisk språkutvikling.

Den andre antakelsen, dvs. antakelsen om at det ikke oppstår noen effekter på lang sikt, er så langt ikke diskutert i denne sammenbindingsartikkelen, og vies derfor relativt stor plass i det følgende. Antakelsen om at det ikke oppstår langvarige effekter støttes av relativt nye forskningsfunn innenfor kognitiv nevrovitenskap, som viser at det ikke finnes rester av IAs L1 (Pallier mfl. 2003, Ventureyra mfl. 2004), dersom L1-tapet skjer innenfor *den kritiske perioden for språklæring* (Lenneberg 1967, se 4). Kognitiv nevrovitenskap anvender funksjonell magnetresonansavbildning (fMRI), som måler blodtilstrømning til ulike hjerneavsnitt for så å regne ut oksygenforbruket. Dette gir en avbildning som gir informasjon om sammenhengen mellom kognitiv aktivitet og funksjonens lokalisering i hjernen (Gopnik, Meltzoff og Kuhl 2002). Funnt fra studier med bruk av fMRI kan slik gi nevrokognitive implikasjoner for IAs L2-læring (Pierce, Genesee og Klein 2016). Studiene til Pallier mfl. (2003) og Ventureyra mfl. (2004), som har undersøkt koreanskadopterte (AA 3,3–8 år og 3–9 år) etter omtrent 30 år i Frankrike, er i denne sammenheng interessante. I Pallier mfl. (2003) viste det seg at de koreanskadopterte informantene ($n = 8$) ikke klarte å diskriminere mellom koreansk og andre fremmedspråk (japansk, wolof, polsk og svensk), ei heller ga det utslag med en fMRI-scanner da de ble eksponert for auditivt materiale på L1. Det å lytte til koreansk aktiviserte altså ikke

andre mønstre i hjernen enn da de lyttet til setninger på polsk. Det å lytte til setninger på koreansk avdekket heller ikke andre hjernemønstre hos de koreanskadopterte enn hos de franskfødte kontrollinformantene, som aldri tidligere var blitt eksponert for koreansk. I lys av disse observasjonene fremsatte Pallier mfl. (2003) en såkalt *interferenshypotese/blokkeringshypotese (the Interference Hypothesis/the Impediment Hypothesis)*.²⁰ Hypotesen sier at et tapt L1 innenfor den kritiske perioden for språklæring, kan «resette» nettverk i L1, og et innfødtlikt nivå i L2 kan oppnås (Ventureyra mfl. 2004: 89). En annen gruppe språkkinnlærere som denne hypotesen kan kaste interessant lys over, er svært unge L2-innlærere med et bevart og videreutviklet L1. Grunnen til at enkelte unge L2-innlærere ikke utvikler et innfødtlikt L2 i voksen alder, kan ifølge denne hypotesen være at det opprettholdte og videreutviklede L1 «acts as a filter that disorients the way in which a second language can be acquired» (Pallier mfl. 2003: 160). Denne blokkeringshypotesen kommer jeg tilbake til i 4.5.

Antakelsen om at IA med tiden vil utvikle L1-ferdigheter i L2, finner ikke støtte bare i fMRI-studier, men også i uformelle observasjoner av at internasjonalt adopterte barn og voksne snakker L2 uten merkbar aksent eller med grammatiske og leksikalske irregulariteter i hverdagslige kontekster. De Geers betegnelse *en andre førstespråkstilegnelse*, se 3, er således treffende når det gjelder funn i fMRI-studier og uformelle observasjoner. Siden de koreanskadopterte informantene i Pallier mfl. (2003) viste seg å ha tapt L1, hevder Pallier (2007) at det kan settes spørsmålsteget ved om et L1 alltid vil etterlate seg rester/spor, en antakelse foreslått av Penfield allerede i 1965. Pallier (2007) åpner imidlertid opp for den muligheten at metodene som ble brukt i studien til Pallier med kolleger fra 2003, ikke var tilstrekkelig sensitive til å kunne avdekke mulige dyptliggende L1-spor hos de koreanskadopterte. Hypotesen om at IAs L2 med tiden vil bli innfødtlikt forutsatt et tapt L1 innenfor den kritiske perioden, er i den senere tid blitt utfordret. Forskere stiller seg tvilende til at

²⁰ Pallier mfl. (2003) bruker termen *interferens* for å karakterisere en slik hindring som blokkeringshypotesen postulerer. Siden interferensbegrepet vanligvis brukes til mer spesifikke aspekter ved tverrspråklig påvirkning i SLA, foretrekker jeg i likhet med Hyltenstam mfl. (2009) å kalle dette fenomenet for *hypotesen om blokkering* fremfor hypotesen om interferens (jf. *The Interference Hypothesis*). Interferensbegrepet er imidlertid stort sett blitt erstattet med begrepene *transfer* og *tverrspråklig påvirkning* i nyere SLA-teori (Ortega 2013a: 31).

L1 er fullstendig slettet hos internasjonalt adopterte. L1 er kanskje bare *tilsynelatende* tapt (Pallier mfl. 2003, Ventureyra mfl. 2004, Norrman og Bylund 2015, Choi, Cutler og Broersma 2017, Choi, Broersma og Cutler 2017). I ulike fagmiljøer diskuteres det hvorvidt enkelte aspekt ved L1 fremdeles kan være til stede, og hvorvidt voksne IA lettere kan re-lære L1 enn innlærere som ikke tidligere er blitt eksponert for det aktuelle språket (Hyltenstam mfl. 2009, Park 2014, Choi, Cutler og Broersma 2017).

Per i dag er det ikke forsket så mye på IAs evne til å re-aktivisere L1, men det er et forskningsområde i vekst. Forskningen rapporterer om visse fordeler ved re-læring av glemte språk, altså språk som er lært/overhørt i tidlig barndom, deriblant voksne IA (Au mfl. 2002, Ventureyra mfl. 2004, Hyltenstam mfl. 2009, Oh mfl. 2010, Singh mfl. 2011, Pierce mfl. 2014, Park 2014, Norrman og Bylund 2015, Choi, Cutler og Broersma 2017). Sett slik ligger kanskje IAs L1 i en slags dvale, snarere enn at det er fullstendig slettet (Schmid 2002, Hyltenstam mfl. 2009). Mer forskningsbasert dokumentasjon på hvorvidt L1 kan bli fullstendig erstattet av et L2, eller om det finnes L1-rester og re-læringsfordeler hos voksne IA, vil ha avgjørende betydning for forskningen på språktap kommende år, ifølge Schmid (2013).

Studier som bør trekkes frem når det dreier seg om L1-rester hos IA, er den tidligere nevnte studien til Ventureyra mfl. (2004) og en ti år nyere studie av Pierce mfl. (2014). Selv om Ventureyra mfl. (2004) betraktes som en studie som viser at det ikke finnes rester av IAs L1 i voksen alder (etter omtrent 30 år i Frankrike), avdekker den at det faktisk eksisterer noen små forskjeller mellom de koreanskadopterte (AA 3–9 år, $n = 18$) og de franskfødte ($n = 12$). Informantene i disse to gruppene får i oppgave å diskriminere mellom lyder i IAs L1, og mens de franskfødte informantene antok at koreansk var thai og kinesisk, antar de koreanskadopterte at det er koreansk. Siden thai og kinesisk var de eneste tonespråkene i diskrimineringstesten, kan det reflektere en implisitt viten hos de koreanskadopterte at koreansk, det tilsynelatende tapte L1, ikke er et tonespråk (Pallier 2007). De koreanskadopterte hadde altså en liten fordel i de enkleste koreanske lydkontrastene som ble undersøkt. Dette gjelder vel å merke bare gruppen adopterte som hadde blitt re-eksponert for koreansk på korte turer til Korea. Tilsvarende funn finner Pierce mfl. (2014) i sin studie. Pierce mfl. (2014) undersøkte kinesiskadopterte på 10–17 år ($n = 21$), som ble adoptert til

Canada før 3-årsalderen (gjennomsnittlig AA var 12,8 mnd.). Gjennomsnittlig botid i det fransktalende Canada ved testingen med fMRI var 12,6 år. Da de ble testet med en tonediskrimineringsoppgave i kinesisk, ble det avdekket at hjernemønstrene deres matchet mønstrene hos flerspråklige fransk-kinesiske kontrollinformanter ($n = 12$), som hadde blitt eksponert for kinesisk kontinuerlig fra fødselen. De hadde begynt å lære fransk fra før 3 årsalderen. De kinesiskadoptertes hjernemønstre var også annerledes enn hos enspråklige franskfødte barn ($n = 10$), som aldri tidligere hadde blitt eksponert for kinesisk. De adopterte prosesserte altså ulike kinesiske tonem som lingvistisk relevante, til tross for at de ikke hadde blitt eksponert for og praktisert kinesisk på nærmere 13 år i snitt. Internasjonalt adopterte ser slik ut til å være mer sensitive overfor fonologiske elementer i det opprinnelige L1 enn ikke-adopterte som ikke tidligere er blitt eksponert for det aktuelle språket. Det essensielle spørsmålet er da hvorvidt dyptliggende L1-spor, som IA ikke har direkte tilgang til (*inaccessible*), kan påvirke L2 i en slik grad at aspekt i L2 utvikler seg til å bli forskjellig fra innfødte talere av det aktuelle språket (Bylund mfl. 2013a: 87).

Studien til Norrman og Bylund (2015) peker på at det er et samspill av ulike faktorer, ikke bare et tilsynelatende tapt L1, som avgjør om IA kan oppnå et L2 identisk med innfødte talere. Norrman og Bylund (2015) testet den såkalte blokkeringshypotesen, og fant ingen støtte for at et tilsynelatende tapt L1 fører til et innfødt L2 hos IA. I studien undersøkte de evnen til fonetisk diskriminering i svensk. Diskrimineringsevnen til voksne IA ($n = 20$) fra spansktalende land (AA mellom 3 og 7 år) med gjennomsnittlig botid i Sverige på 28,9 år ($SD = 5.7$) og suksessivt flerspråklige med spansk L1 og svensk L2 ($n = 20$), blir sammenliknet med diskrimineringsevnen til en gruppe svenskfødte L1-talere ($n = 20$). Gjennomsnittlig botid i Sverige for de svenskfødte var 29,8 år ($SD = 5.5$). Den suksessivt flerspråklige gruppen kom til Sverige med sine spansktalende biologiske familier da de var mellom 3 og 8 år. Gjennomsnittlig botid i Sverige var 26,7 år ($SD = 5,3$). Blant flere interessante observasjoner viste det seg at gruppen med IA og gruppen med suksessivt flerspråklige presterte likt på den fonetiske diskrimineringsoppgaven, men signifikant svakere enn de svenskfødte. Forskerne konkluderte med at L1-tap ikke er

en avgjørende forutsetning for at IA – om mulig – skal kunne utvikle et innfødtlikt L2.

I det foregående har jeg gjort rede for to motstående antakelser om effekten av den utsatte L2-læringen til IA. Begge antakelsene bygger på forskningsresultater og teorier om alderens betydning i andrespråklæring (se 4). Siden sluttnivået til L2-innlærere som oftest er lavere og forskjellig fra sluttnivået i et typisk utviklet L1 (Birdsong 2006, Schmid 2013), og unge L2-innlærere stort sett ender opp med et bedre sluttresultat enn eldre L2-innlærere (Abrahamsson og Hyltenstam 2008), er det lett å anta at barn med lav adopsjonsalder med tiden vil utvikle et mer innfødtlikt L2 enn sent adopterte. På grunn av ulike pre-adoptive forhold og faktorer som kan forklare deler av den *individuelle variasjonen* i et L2, nevnt i 3.3, er det imidlertid ikke slik at tidlig adopterte automatisk utvikler L1-ferdigheter i L2 og at sent adopterte ender opp med ikke-innfødtlike språktrekk. Med det sagt, er det viktig å understreke at det er lite konsensus når det gjelder empiriske resultater om adopsjonsalderens betydning, og hvordan disse resultatene i det hele tatt skal tolkes, forstås og forklares.

Før jeg greier ut om alderens betydning i andrespråklæring, vil jeg nevne at studier på grupper av barn som begynner L1-utviklingen senere enn normalt, støtter antakelsen om at det eksisterer tidlige alderseffekter. Det viser seg at døvfødte barn som eksponeres for tegnspråk før 4-årsalderen med tiden utvikler et såkalt normalt språk, mens de som eksponeres mellom alderen 4 og 6 år kan ha subtile morfologiske avvik. Barn som lærer seg tegnspråk først etter 7-årsalderen kan ha vedvarende og tydelige morfologiske avvik, og flere av de som lærer det så sent som etter alderen 12 år klarer ikke å tilegne seg flere av språkets grammatiske aspekt (Newport 1988, 1990, Mayberry og Eichen 1991, Mayberry 1993, Mayberry og Lock 2003, Svirsky og Holt 2005, Mayberry 2007). Døvfødte blir som regel diagnostisert tidlig, og får satt inn cochleaimplantat (CI) innen 2- til 3-årsalderen (Caselli mfl. 2012). Forskning på barn med CI antyder at en sensitiv periode for L1 kan avta allerede fra rundt 2-årsalderen, om ikke tidligere (Robbins mfl. 2004, Tomblin mfl. 2005, Mayberry 2007). Studier på barn med CI indikerer vanligvis, som studier på IA-barn, at de har svakere språkforståelse, grammatikk og vokabular enn jevnaldrende, men som IA

havner CI-barn som regel innenfor aldersnormer på standardiserte tester (Geers, Nicholas og Sedey 2003, Caselli mfl. 2012). Barn med CI har interessant nok også vist seg å ha et svekket språkspesifikt minne, og det gjelder spesielt på mål som tester korttidsminnet (Boutla mfl. 2004, Caselli mfl. 2012). Det er imidlertid viktig å huske på at det er kvalitative forskjeller i språkinnlæringsvilkårene mellom IA-barn og barn med CI. I motsetning til IA som prosesserer språklyder prenatalt, har døvfødte ingen erfaring med verbalt språk forut for implantatet. Sistnevnte gruppe trekkes likevel frem når den utsatte språklæringen til IA omtales i nyere adopsjonslitteratur (se Genesee 2016, Delcenserie 2016). Siden språkutviklingen til barn med CI er i tråd med oppfatningen om at det kan eksistere tidlige alderseffekter, blir denne gruppen språkinnlærere gjerne også omtalt i andrespråklitteraturen (Ortega 2013a).

4. Alderens betydning i andrespråklæring

Alderens rolle i andrespråklæring er et kontroversielt tema (Newport, Bavelier og Neville 2001, DeKeyser mfl. 2014, Ortega 2013a), og har siden slutten av 1960-tallet vært et av de mest omdiskuterte temaene i SLA (Birdsong 1999, 2006, Scovel 2000, Singleton 2001, Hyltenstam og Abrahamsson 2000, 2003, DeKeyser 2013). Formålet i dette kapitlet er å presentere de store linjene i forskningen på alderens betydning.

4.1 Hypotesen om en kritisk periode for andrespråklæring

Tanken om aldersrelaterte modningsbegrensninger ble introdusert allerede i 1959 av Penfield og Robert, som hevdet at språklæring er mer effektiv før 9-årsalderen, når «the human brain becomes ... stiff and rigid» (1959: 236). Senere foreslo Lenneberg, i *Biological Foundations of Language* fra 1967, en *kritisk periode* for språkinnlæring (mellom 2 og 12 år). Antakelsen hans gikk ut på at evnen til å lære språk avtar i takt med den hemisfæriske lateraliseringen av hjernen, som ble antatt å begynne rundt puberteten, dvs. rundt 12–13 årsalderen. Lennebergs hypotese, kjent som *hypotesen om en kritisk periode for språklæring*, dreier seg i utgangspunktet om evnen til å lære L1, men ifølge Lenneberg selv favner den også om L2-læring:

...automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accent cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis (Lenneberg 1967: 176).

Ulike definisjoner av en kritisk periode er gitt i andrespråklitteraturen. Abrahamsson (2013: 146) definerer kritisk periode slik: «[...] a limited life span in the early life of an organism during which exposure to or stimulation of a certain behavior must take place for that precise behavior to develop in the organism». Hypotesen om en kritisk periode sier at biologisk modning påvirker evnen til språkinnlæring, og at det finnes en kritisk periode for språktilegnelse. Dersom språktilegnelsen foregår før eller innenfor den kritiske perioden, vil tilegnelsen skje automatisk, og en vil oppnå et såkalt normalt nivå i L1. Hvis en person lærer et språk etter den kritiske perioden, vil

vedkommende derimot ikke oppnå et innfødtliknivå verken i L1 eller i eventuelle andrespråk (Hyltenstam og Abrahamsson 2003).

Da SLA-forskere på 1970-tallet i relativt stor stil sammenliknet barns og voksnes L2, pekte resultatene imot postulatet i hypotesen om en kritisk periode. Resultatene pekte i retning av at voksne innlærere hadde en fordel fremfor barn ved tilegnelse av for eksempel morfologi og syntaks. Resultatene i Snow og Hoefnagel-Höhle (1977, 1978) trekkes ofte frem som eksempler på at voksne har en fordel fremfor barn i L2-læring. Disse forskerne undersøkte amerikanske innlærere av nederlandsk som L2 i Nederland. Informantene var nybegynnere og de var delt inn i fem aldersgrupper: 3–5-åringer, 6–7-åringer, 8–10-åringer, 12–15-åringer og voksne. På alle språktestene oppnådde tenåringsene og de voksne best resultat, mens de yngste konsekvent gjorde det svakest. Konklusjonen om at det er eldre barn og voksne som oppnår best resultat, er imidlertid moderert, da omfattende aldersforskning de siste tiårene tyder på at unge innlærere ender opp med et mer innfødtlik L2 i det lange løp. Studiene til Snow og Hoefnagel-Höhle (1977, 1978) inngår i en artikkel av Krashen, Long og Scarcellas (1979), og den er basert på undersøkelser av alderseffekten i 23 L2-studier publisert mellom 1962 og 1979. Krashen mfl. (1979) avdekket på grunnlag av 18 av de 23 studiene, som undersøkte innlærerens L2 etter ett til tre år, at voksne og eldre barn lærte L2 i et raskere tempo enn de yngre barna. De resterende fem studiene undersøkte L2 hos innlærere etter flere år i ankomstlandet, minst fem år, ofte over 10 eller 20 år. Innlærere med lav startalder i L2-kontekster viser seg gjerne raskt å ta igjen voksne L2-innlærerne, og etter ca. fem års botid i ankomstlandet er de som oftest bedre enn de som begynner å lære L2 i voksen alder (Ortega 2013a: 28). Hovedlinjene som Krashen mfl. dro allerede i 1979, støttes av nyere enkeltstudier og større forskningsoversikter (se Long 1990, Hyltenstam og Abrahamsson 2003, Muñoz 2006, Aoyama mfl. 2008). Hovedlinjene ser dessuten ut til å være i samsvar med resultatene i studien av Krakow, Tao og Roberts (2005), som undersøkte effekten av AA hos IA-barn fra Kina. Forskerne fant at de med høyest alder ved adopsjonen hadde en raskere språklæringsprogresjon rett etter ankomst enn de med lav adopsjonsalder, men at det var de med lavest alder ved adopsjonen som mest

sannsynlig tok igjen sine ikke-adopterte amerikanske jevnaldrende, og at de gjorde det i et raskere tempo, se 2.1.

En annen relevant landemerkestudie som tydelig viser alderens rolle i L2-læring, er studien til Johnson og Newport (1989). De studerte 46 koreanske og kinesiske L2-innlærere av engelsk, som hadde ankommet USA i svært ulike aldre (mellom 3–39 år). Alle informantene hadde hatt minst fem år med eksponering for engelsk, og et uavbrutt opphold i USA i minst tre år før språktesting fant sted. Informantene ble bedt om å bedømme grammatikaliteten i et sett setninger der morfologi, og bruk av pronomen, hjelpeverb og spørrefraser var blant trekkene som ble testet. Resultatene tilsa at det var formålstjenlig med en videre inndeling av gruppen «tidlig ankomne», med en gruppe for ankomstalder 3–7 år, en for 8–10 år og en for 11–15 år. Johnson og Newport fant at de som ankom før 7-årsalderen oppnådde omtrent like høye skårer som gruppen kontrollinformanter som var født i USA. Det ble også observert en gradvis fallende kurve for de andre «tidlig ankomne»-gruppene, via 8–10 år og 11–15 år, ned mot 17-årsalderen. Altså, studien til Johnson og Newport (1989) fant ikke bare en sterk negativ korrelasjon ($r = -.77$) mellom startalder og ferdigheter i L2, men de fant også det at ingen av de som begynte innlæringen etter 7-årsalderen, skåret innenfor spennet til innfødte talere. Samtidig med at L2 viste seg å være mindre innfødtlikt jo eldre informantene var, jo større individuell variabilitet var det også i skårene innad i gruppen med «sent-ankomne». Stor spredning i resultater finner man også innenfor grupper med internasjonalt adopterte, og den kan ofte være langt større enn hva man finner blant ikke-adopterte (Roberts, Pollock, Krakow, Price mfl. 2005, Dalen og Rygvold 2006, Gauthier og Genesee 2011).

Hypotesen om en kritisk periode for andrespråklæring har helt siden den ble lagt frem på slutten av 1960-tallet vært heftig diskutert – og omdiskutert – men debatten om den kritiske perioden og modningsbegrensinger er på sett og vis livligere enn noensinne, ifølge Abrahamsson og Hyltenstam (2004: 222). Mens noen forskere tolker forskningsresultater til fordel for eksistensen av en kritisk periode (DeKeyser 2003, 2012, DeKeyser og Larson-Hall 2005, Hyltenstam og Abrahamsson 2001, 2003) og andre mot (Marinova-Todd, Marshall og Snow 2000, 2001, Hakuta,

Bialystock og Wiley 2003, Birdsong 2005, MacWhinney 2005), opprettholder andre igjen et mer balansert syn (Singleton 1989, 2001, Scovel 2000, Singleton og Ryan 2004). Videre i dette kapitlet vil jeg gjøre greie for sistnevnte syn, dvs. Meisels modererende teorier om den kritiske perioden. Jeg vil også gi et innblikk i den såkalte L2-dimensjonen *ikke merkbart ikke-innfødtlikt språk* og løfte frem hva SLA-forskere per i dag tenker om hvordan alderen kan påvirke språklæring i naturlige innlæringskontekster. Til slutt legges det frem en «ny-gammel» tentativ forklaring på årsaken til alderseffekter.

4.2 En kritisk periode/alder eller sensitive faser i andrespråklæring

I tråd med at hjernehalvdelenes spesialiseres langt tidligere enn ved puberteten, hevdet Lamendella (1977) at Lennebergs hypotese om en kritisk periode ikke holdt helt mål. Lamendella (1977) introduserte dermed termen *sensitiv periode* for å understreke at språktilegnelsen fremdeles er mest effektiv i tidlig barndom, men ikke umulig i senere alder. Termene *kritisk* og *sensitiv* periode/alder brukes gjerne om hverandre i andrespråklitteraturen – og de har da ofte samme betydning.²¹ Long (1990) understreker imidlertid at *kritisk* refererer til et «katastrofalt engangstap», mens *sensitiv* gjelder en mer «kumulativ nedgang» i språklæringsevnen:

There are sensitive periods governing the ultimate level of first or second language attainment possible in different linguistic domains, not just phonology, with cumulative declines in learning capacity, not a catastrophic one-time loss, and beginning as early as age 6 in many individuals, not at puberty, as is often claimed (Long 1990: 255).

Long betrakter en sensitiv periode som en periode med forhøyet sensitivitet til å lære språk, og at denne sensitiviteten ikke forsvinner brått ved én spesifikk alder, men fases gradvis ut gjennom en lengre periode som kan strekke seg over hele

²¹ En alternativ term for *sensitiv periode*, brukt av Patkowski (1980), er *optimal periode* (Abrahamsson og Hyltenstam 2009). Ifølge Patkowski (1980) er det ikke bare en terminologisk forskjell, men også en konseptuell forskjell mellom termene *kritisk* og *sensitiv*. Tidsperioden "kritisk periode" gjelder tilegnelse av L1. Det er fastslått at absolutt ingen ferdighet i L1 er mulig etter et kritisk punkt (til tross for mulig utvikling av ikke-lingvistiske kommunikasjonssystemer), mens begrepet "sensitiv periode" gjelder tilegnelse av andre språk enn L1 fordi begrensningen gjelder evnen til å nå et fullstendig innfødt nivå i L2.

barndommen, puberteten og kanskje oppover i tenårene. Meisel (2011) er blant flere forskere som modererer Lennebergs hypotese om en kritisk periode til ulike *sensitive faser* for tilegnelse av enkelte domener av grammatikken. Ifølge Meisel (2011: 294) er det ikke hele språklæringsevnen som påvirkes av modningsbegrensninger, men snarere enkelte av domenene innenfor grammatikken. Videre pekes det på at aldersbegrensninger ikke vil påvirke de ulike domenene på samme måte i samme alder. Følgelig er det ikke én avgrenset kritisk periode som påvirker hele språklæringsevnen, men flere gradvise, overlappende sensitive faser som er avgjørende for tilegnelsen av de ulike domenene, eksempelvis det syntaktiske domenet, det fonologiske domenet og det morfologiske domenet (se også Oyama 1976, Seliger 1978, Patkowski 1980, Long 1990, Eubank og Gregg 1999). Som Meisel skriver, kan den kritiske perioden derfor bedre forstås som «*a cluster of sensitive phases*» (2011: 205). Med en rekke ulike faser som innledes og etterfølges av andre mer eller mindre responsgivende læringsfaser for de ulike grammatiske domenene, er det rom for stor individuell variasjon.

Meisel understreker også at selv om vi ennå bare kan spekulere i hvilket aldersspenn som utgjør sensitive faser for de spesifikke ulike grammatiske domenene, er det liten tvil om at enkelte av disse fasene kan se ut til å inntreffe tidligere enn ved puberteten. For fonologi er det foreslått en slik sensitiv fase rundt 6-årsalderen (Long 1990). Ruben (1997) foreslår at en kritisk periode for fonologi kan være over allerede i 1-årsalderen. For syntaks og morfologi er det derimot foreslått en slik fase ved puberteten (Patkowski 1980). Long (1990) fremhever alderen 15 år for syntaks og morfologi, og mens Long (1990) hevder at de fleste domenene av grammatikken påvirkes av modningsbegrensninger, inkludert leksikon, forfekter Scovel (1988) et helt annet syn. Ifølge Scovel (1988: 62) er det kun det fonologiske aspektet som påvirkes, og han mener det kommer av at «pronunciation is the only part of language which is directly "physical" and which demands neuromuscular programming». I og med at man som oftest kan høre aksent hos L2-innlærere med høy startalder, språklødene som fostre eksponeres for «affect their preception of their native language at a phonetic level» (Moon mfl. 2013: 156), og lyder som ikke inngår i lydsystemet i L1 forkastes allerede i løpet av det første leveåret, kan det være grunn

til å anta at uttale kan være et aspekt som kanskje ikke er mulig å utvikle til et identisk innfødtlik nivå etter en sensitiv fase for fonologi.

4.3 Eksisterer det et øvre tak i andrespråklæring?

Mye av aldersdiskusjonen har dreid seg om hvorvidt det eksisterer et øvre tak i andrespråklæring, dvs. at det kanskje er umulig å oppnå innfødtlik kompetanse i L2 (Long 2005: 288, Ortega 2013a: 12). På bakgrunn av blant annet resultatene i Johnson og Newport (1989), som ble omtalt i 4.1, antydes det at 6–7-årsalderen kan være en alder som kan skille et nesten-innfødtlik slutt nivå (*near-native speakers*) fra et innfødtlik slutt nivå (Hyltenstam og Abrahamsson 2003: 553–554 og 575, Abrahamsson og Hyltenstam 2004: 243). Et viktig poeng i teorien til disse svenske forskerne er antakelsen om at det kun er en merkbar fallende læringskurve etter 6–7-årsalderen, dvs. at denne alderen bare er et *tilsynelatende brytningspunkt*, og dermed også en *tilsynelatende kritisk språklæringsperiode* (Abrahamsson og Hyltenstam 2004: 246). Ifølge Abrahamsson og Hyltenstam (2004) er det en synlig kritisk periode ved 6–7 årsalderen, noe som betyr at L2-læring som starter før denne alderen, vil kunne resultere i et *ikke merkbart ikke-innfødtlik L2*.

Nivåer over grensen mellom merkbart og ikke merkbart ikke-innfødtlik L2 kan bidra med å forklare funn i SLA-studier som har identifisert voksne L2-innlærere med et innfødtlik språk (se Neufeld 1979, Birdsong 1992, Ioup mfl. 1994, Bongaerts, Planken og Schils 1995, White og Genesee 1996, Bongaerts 1999, Bongaerts, Mennen og Slik 2000). En slik ikke merkbart ikke-innfødtlik dimensjon kan dessuten fange opp L2-dimensjonen som gruppen voksne internasjonalt adopterte ser ut til å befinne seg i. Et innfødtlik språknivå hos innlærere som begynner L2-læringen i voksen alder, kan bekrefte at det ikke er umulig for innlærere med høy startalder å oppnå et innfødtlik L2. Avanserte L2-innlærere med høy startalder antas imidlertid å ha et innfødtlik L2 på bakgrunn av et relativt magert datagrunnlag, da de vanligvis er blitt testet i kun *enkelte aspekt* i L2 (Hyltenstam og Abrahamsson 2000). Ifølge Abrahamsson og Hyltenstam (2009: 253) er mye av den forskningen som tas som bevis på at sene L2-innlærere kan nå et innfødtlik språknivå, rammet av Type II feil. Forskningen er gjerne blitt basert på tester som enten er for enkle, eller så er ikke

språkdataene blitt analysert tilstrekkelig detaljert. Slike mangler eller begrensninger har en tendens til å resultere i såkalte «takeffekter» og uberettigede påstander om innfødtlikhet (se også Long 2005 og Hyltenstam og Abrahamsson 2003: 570). Dersom en gjør grundige og varierte lingvistiske analyser på avanserte L2-innlæreres grammatikk og uttale, og produksjon og persepsjon, vil en sannsynligvis kunne avdekke at de på noen punkt skiller seg fra L1-talere. Gregg (1996: 52) har uttalt seg svært kategorisk når det gjelder hvorvidt L2-innlærere kan utvikle L2 til et innfødtlikt nivå, da han hevder at «truly native-like competence in an L2 is never attained».

4.4 Gradvis alderseffekt (*gradient age effects*)

Andrespråksforskere har nylig begynt å tenke annerledes om hvordan alderen kan påvirke språkinnlæring (Gujord 2017: 101). På bakgrunn av funn i blant annet forskning på svært unge L2-innlærere i voksen alder, døvfødte som har lært seg tegnspråk og døvfødte med cochleaimplantat, tenker man nå at språklæringsevnen blir gradvis svakere dess senere språkinnlæringen begynner. Dette omtales som *gradient age effects* i andrespråkslitteraturen (Paradis 2007: 397, Herschensohn 2013: 320, Gujord 2017: 101). Eksistensen av en slik eventuell gradvis alderseffekt står i sterk kontrast til hva man tidligere har tatt for gitt, nemlig at tidlig L2-innlæring automatisk ender med et innfødtlikt L2.²²

Jias (2003) observasjoner støtter tanken om at språklæringsevnen avtar gradvis, allerede fra tidlig alder, dess eldre en er når språklæringen begynner. Jia (2003) fant i sin studie på kinesiske barn og tenåringer ($n = 10$) med mandarin som L1, at de tilegnet seg flertalls morfemet [-s] i ulik grad i løpet av deres fem første år i USA. Informantene var mellom 5 og 16 år da de immigrerte sammen med sine biologiske familier fra Kina til USA (ankomst alder 5 år, 6 år, 7 år, 8 år, 9 år, 9 år, 12

²² Antakelsen om at tidlig L2-innlæring automatisk ender med et innfødtlikt L2 er antakelig en av grunnene til at det ikke er forsket så mye på L2-læring hos barn yngre enn 5–6 år (Harley og Wang 1997, Serratrice 2013, Genesee 2016). En annen grunn kan være det tradisjonelle aldersskillet, alderen 3 år, som er satt for å skille mellom L1- og L2-læring (McLaughlin 1984). Se for øvrig Lakshmanan (1994: 19) som nevner en rekke studier som ble gjort på L2-barn i 1970-årene. Det ble forsket relativt aktivt på barns L2 på 1970-tallet, men denne forskningsaktiviteten dabbet deretter av.

år, 12 år, 15 år, 16 år). Resultatene viste at fem av de seks yngste hadde en jevn og relativt rask tilegnelse av det engelske flertallsmorfemet. Hos fire av de eldre barna var det derimot en mye større individuell variasjon. Selv om to av dem, den ene av de to på 12 år og personen som var 15 år ved ankomst til USA, tilegnet seg flertallsendelsen [-s], gjorde ikke de to andre jevngamle informantene det. Lav startalder resulterte altså i et høyere mestringsnivå ($r = -.59, p = .08$). Flere L2-studier har observert tilsvarende gradvise alderseffekter, og det er mye som tyder på at selv minimalt utsatt språklæring, påvirker både hvordan språket blir lært, og hvor godt det læres (Bialystock og Miller 1999, Flege 1999, Weber-Fox og Neville 1999, McDonald 2000). Gitt at det eksisterer en gradvis alderseffekt innen den før-pubertale perioden, er det fra ulike hold foreslått at språklæringsevnen avtar *gradvis lineært* fra fødselen av. Et slikt negativt lineært forhold mellom startalder og sluttnivå, er også blitt tolket til at det ikke finnes noen negativ alderseffekt som kan koples til ett spesifikt aldersspenn (Hyltenstam og Abrahamsson 2000: 153). I tråd med en slik tolkning argumenterer både Bialystock og Miller (1999) og Jia (2003) med at eksistensen av en gradvis alderseffekt, som viser seg å inntreffe før den pre-pubertale perioden, er bekræftelse nok for å anta at L2-tilegnelse ikke er underlagt biologiske modningseffekter (Paradis 2007: 397).

4.5 Alderseffekt versus effekten av det å være to/flerspråklig

Tradisjonelt har aldersdiskusjonen dreid seg om hvorvidt aldersrelaterte forskjeller har en nevrologisk årsak, eller om forskjellene bør forklares ut ifra barns og voksnes forskjellige psykososiale forutsetninger (Hyltenstam og Abrahamsson 2003). I den senere tid har det etablert seg en «ny-gammel» tanke om at det er innlærerens L1 (alternativt tospråkligheten) som hemmer, forstyrrer og hindrer L2-læringen (jf. *the bilingual turn*). Det hevdes at det er innlærerens forankrede og innprentede L1 (*L1 entrenchment*) som er den fremste årsaken til at alle sene og noen tidlige innlærere ender opp med et L2 som ikke er identisk med enspråklige innfødte (f.eks. Flege 1999, MacWhinney 2005, Cook 2003, Pallier mfl. 2003) – og at verken alder, hjernens modning eller språkbegavelse har noe med saken å gjøre. Av ulike teoretiske

rammeverk som fanger opp antakelsen om at det oppstår en effekt av det å være to/flerspråklig – the Multicompetence Framework (Cook 1999, 2002, 2003), the Speech Learning Model (Flege 1995, 1999), the Competition Model (MacWhinney 1997, 2005) og The Interference Hypothesis (Pallier mfl. 2003, Ventureyra mfl. 2004) – forholder jeg meg til den sistnevnte hypotesen. Sistnevnte hypotese er den såkalte *blokkeringshypotesen*, som ble introdusert i 3.4.

Hypotesen om blokkering sier som sagt at et tapt L1 innenfor den kritiske perioden (før 12-årsalderen), kan «resette» nettverk i L1 og et innfødtlikt nivå i L2 kan oppnås (Ventureyra mfl. 2004: 89). Ifølge denne hypotesen er det en gjensidig påvirkning mellom L1 og L2 som blokkerer for et innfødtlikt nivå hos svært unge L2-innlærere med et opprettholdt L1 i voksen alder (Hyltenstam mfl. 2009). Siden de fleste IA mister L1 kort tid etter adopsjonen, kan studier på språket til denne gruppen språkinnlærere gi viktig empiri i diskusjonen om *alderseffekter* versus *effekten av det å være to/flerspråklig (bilingualism effects)* (Bylund mfl. 2013a: 80).

I og med at den flerspråklige blokkeringseffekten antas å inntreffe så tidlig som i 2-årsalderen (Ortega 2013a: 26), er det blitt uttalt at det er misvisende å sammenlikne sluttnivået til enspråklige med sluttnivået til flerspråklige (Harley og Wang 1997, Grosjean 1989, Singleton 2001, 2003, Cook 2002, Birdsong 2005, 2006, 2018, Ortega og Carson 2010: 50, Muñoz og Singleton 2011). Det er foreslått at man i SLA-studier heller bør sammenlikne post-pubertale L2-innlærere med personer som begynner å lære L2 i tidlig barndom (Singleton 2003: 10, Muñoz og Singleton 2011: 5). Årsaken til at enspråklige betraktes som et metodisk uegnet sammenlikningsgrunnlag i L2-studier (jf. *enspråklig bias*), kommer blant annet av at flerspråklige innehar konseptuelle representasjoner forskjellig fra enspråklige (Ameel mfl. 2005, Pavlenko og Malt 2011, Bylund 2013b). Denne påstanden om at flerspråklige innehar konseptuelle representasjoner forskjellig fra enspråklige, er basert på forståelsen av at:

the bilingual is an integrated whole which cannot be easily decomposed into two separated parts. The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific configuration. The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete entity (Grosjean 1989: 6).

5. Metodisk grunnlag

Hensikten med dette ph.d.-prosjektet er å bidra med å fylle ulike kunnskapshull i den språkrelaterte adopsjonsforskningen; gjøre grammatiske og narrative analyser på IA-barns skriftlige tekster – på både tidlige og sent ankomne (jf. kunnskapshull 1–5 i 2.3). Jeg ønsket også å gjennomføre det standardiserte språkkartleggingsverktøyet CELF-4, da det ikke tidligere er gjort på norske IA-barn i forskningssammenheng. Dette fordret en bred tilnærming metodisk sett, og i dette kapitlet vil jeg presentere de metodiske komponentene. Datamaterialet og de metodiske valgene som er tatt, speiler hva jeg mener har vært både viktig og hensiktsmessig å gjøre for å kunne generere mer innsikt i de aspektene ved IA-barns språk i 10–11 årsalderen, som jeg ønsket å undersøke.

I ethvert prosjekt, der en studerer språket til IA, bør forskeren ta stilling til: 1) hvilken modalitet ved språket som skal/bør undersøkes (skriftlig eller muntlig), 2) hvilke aspekt ved eller domener av språket som det skal/bør fokuseres på (fonologi, syntaks, morfologi, leksikon, pragmatikk osv.), 3) hva som er det mest egnede vurderingsverktøyet (selvrapportering om alderen tilsier det, lydopptak, spørreskjema gitt til foreldre og/eller lærere, standardisert språktest osv.), 4) hvorvidt det skal innlemmes kontrollgrupper av ikke-adopterte, og/eller om språkferdighetene skal ses opp mot etablerte normer, 5) hvorvidt språket skal vurderes/testes ved ett testpunkt (tverrsnittstudie) eller om det skal være en longitudinell studie, 6) hvorvidt det skal være en kvalitativ og/eller kvantitativ studie, og 7) det må tas stilling til hva som er den mest formålstjenlige teoretiske referanserammen når observasjoner, funn og resultater skal belyses og tolkes. Forskere har diskutert hvordan man best kan vurdere språkferdighetene til internasjonalt adopterte (*the lens problem*, Scott mfl. 2008), men det er ennå ikke enighet om hvordan man bør gjøre det (Scott, Roberts og Glennen 2011, Glennen 2016). Det er sannsynligvis heller ikke kun én måte det bør gjøres på.

Ulike metodiske avgjørelser har bidratt til lite entydige forskningsresultater (se 2), men det er åpenbart ikke den eneste grunnen til at adopsjonsfeltet er preget av tvetydige resultater. For selv om IA-barn har karakteristiske trekk til felles (se 3.3), utgjør de en høyst uensartet og sammensatt gruppe (ulike opprinnelsesland, ulike

ankomstland, ulike adopsjonsaldrer, ulike kjønn, ulike L1 (også innad i ett og samme land), ulike L2, ulike grunner til at barna gis opp for adopsjon, ulike pre-adoptive erfaringer, ulik praksis når det gjelder hvordan giverland ivaretar barn som er frigitt for adopsjon osv.). Forskere må på grunn av en så lite homogen profil også ta stilling til om IA som skal inkluderes i en og samme studie, skal: 1) komme fra kun ett land, 2) eventuelt hvilke/t fødeland, 3) være fosterhjemsbarn og/eller barnehjemsbarn, 4) være kun jenter og/eller gutter, 5) være adoptert i en og samme alder, eller ulike aldre, 6) i så fall hvilken alder, eller hvilket aldersspenn, og 7) hvor lenge barna skal ha bodd i ankomstlandet. I foregående kapitler er det gjort noen betraktninger rundt punkt 5, 6 og 7. I det følgende vil jeg ta for meg sider ved de resterende punktene.

Wagner mfl. (2008) uttaler at det er uheldig at studier fokuserer på barn fra kun ett utvalgt fødeland, da det kan stigmatisere sårbare barnegrupper. Wagner mfl. (2008) har etterlyst studier der IA-barn fra ulike land er rekruttert: «Det er et håp at vi etter hvert vil få flere undersøkelser som ser på barn fra mange ulike opprinnelsesland, og hvor barna ikke velges ut til forskningsstudien ut fra hvilket land de er født i» (Wagner mfl. 2008: 115). På forespørsel utdyper Wagner for meg det hun skrev i 2008:

Den gang reagerte jeg på at den norske adopsjonsforskningen var så fokusert på barns opprinnelsesland (barn adoptert fra Colombia, Sør-Korea, dels India). Vi kan tenke oss en rekke forståelige grunner til dette fokuset – men det er også grunn til å tro at man i en kvantitativt orientert forskningstradisjon ønsker å ha så god kontroll på bakgrunnsfaktorene som mulig, og det mener jeg er uheldig: Selv om barn kommer fra samme opprinnelsesland, vil bakgrunnen deres likevel være høgst forskjellig! Og dermed blir det misvisende å bli satt i boksen ”barn fra Colombia/barn fra Korea”, og ikke minst kjennes den ”rankingen” av utenlandsadopterte man da ufrivillig formidler (”barn fra Korea klarer seg bedre enn barn fra Colombia”) veldig feil – igjen fordi barn er forskjellige. Det var hovedgrunnen til at jeg mener at det er viktig å inkludere barn fra ulike land – her handler det om *det å være adoptert*, og man har uansett ikke grunnlag for å trekke noen konklusjoner om opprinnelsesland (Gjengitt med tillatelse).

I likhet med både norske og internasjonale forskere gikk jeg også relativt bredt ut for å forsikre meg om at adopsjonsutvalget ble tilstrekkelig stort. Risikoen ved å inkludere barn med ulik bakgrunn, er selvfølgelig at det kan bli utfordrende å tolke resultatene, og at resultatene dermed er lite generaliserbare:

Researchers may deliberately include children with diverse background characteristics in order to ensure adequate sample size but, as a result, have difficulties later on with interpretation and generalizability of their data (Genesee 2016: 5).

I dette materialet inngår det relativt mange kinesiskfødte jenter. Jeg kunne derfor ha undersøkt kun jenter adoptert fra Kina ($n = 27$) – for å øke dataenes generaliserbarhet. Om jeg hadde gjort det, ville flere av barna med høy adopsjonsalder ha falt bort. Det var ikke ønskelig, da det er sentralt at det er et stort spenn i adopsjonsalder i foreliggende prosjekt. Jeg har imidlertid gjort en ny analyse av CELF-4-resultatene til de kinesiskadopterte jentene i datasettet i artikkel I. De statistiske analysene indikerer at den potensielle feilkilden som ulike fødeland kan representere, ikke er av særlig stor betydning. Resultatene peker i samme retning som i artikkel I der alle de 47 IA-barna, både jenter og gutter, fra sju ulike fødeland, er inkludert. Det er imidlertid en mulighet for at resultatene av en ny analyse av testskårer til bare de kinesiskadopterte jentene ville pekt i en annen retning om det i utgangspunktet hadde inngått barn, gjerne mange gutter, fra Russland og land i Øst-Europa. Hvilken rolle kjønn kan spille i språklæring og hvilken rolle fødeland kan spille i IA-barns L2-læring, samt den kjønnsmessige ubalansen i dette adopsjonsutvalget, kommenteres i 5.2.

5.1 Rekruttering og kriterier for deltakelse

IA-barna ble rekruttert via landets tre godkjente adopsjonsorganisasjoner Verdens barn, Adopsjonsforum og InorAdopt. Organisasjonene rykket inn en notis i sine medlemsblad der interesserte familier kunne ta direkte kontakt med meg via kontaktinformasjonen.²³ Nasjonale adopsjonsgrupper (f.eks. Familier med barn fra Kina, Etiopiaklubben osv.) postet også notisen på sine facebooksider. Rekruttering via en notis i et medlemsblad betyr at det er foretatt en ikke-sannsynlighetsutvelgning, noe som innebærer at ikke alle aktuelle personer i populasjonen har lik sjanse til å delta. På grunn av denne måten å rekruttere informanter på, selvseleksjon, som er relativt vanlig i adopsjonsforskningen, kan det være en lite homogen gruppe som er blitt undersøkt. Det er derfor ikke sikkert at utvalget er representativt for norske IA-

²³ Et par familier med sent ankomne barn ble rekruttert ved at daglig leder Øystein Gudim ved Adopsjonsforum henvendte seg direkte til familiene med forespørsel om å delta i foreliggende prosjekt.

barn på 5. trinn. Ifølge statistikk i NOU 2009: 21 tyder det likevel på at foreliggende adopsjonsutvalg speiler den gruppen barn som ble adoptert til Norge tidlig på 2000-tallet – og som gikk på 5. trinn da datainnsamlingen fant sted. Det høye antallet kinesiskadopterte jenter ($n = 27$) gjenspeiler fordelingen av kjønn og det landet som flest barn ble adoptert fra i den aktuelle tidsperioden (se 5.2).²⁴ Det er ikke rekruttert noen barn fra Russland og Øst-Europa i dette prosjektet (se 5.2). De to–tre familiene med barn fra Øst-Europa som tok kontakt, fylte ikke kriteriet om testalder.

Kriteriene for deltakelse er at barna i begge informantgruppene – adopsjonsutvalget og kontrollutvalget – måtte 1) gå på 5. trinn på norsk offentlig barneskole, 2) ha mor og far som snakker kun norsk med barnet, 3) frem til testtidspunktet ikke vært rapportert om alvorlig hørselshemming, og 4) at barna måtte komme fra en tilnærmet lik sosioøkonomisk bakgrunn. Alle barna gikk på 5. trinn ved datainnsamlingen, men ikke uventet har flere av IA-barna usikker fødselsdato. Ett av barna har fått alderen korrigert i etterkant av adopsjonen. I adopsjonsdokumentene står det at guttens alder ved adopsjonen er 2 år, men ifølge røntgen av tenner og hender er guttens korrekte ankomstalder mest sannsynlig 4 år. Barnas alder kan være «skrevet ned» for å gi barna litt tid «til gode», da det ofte er et misforhold mellom biologisk, språklig og psykologisk utvikling hos IA-barn (Kats 1982). Selv med velspesifiserte deltakerkriterier, er det altså ikke sikkert at et utvalg er så homogent som det fremstår. Det er ytterligere tre IA-barn som må omtales litt mer inngående, da de skiller seg litt ut fra resten av adopsjonsutvalget. Ett IA-barn har en flerspråklig far fra Nederland. Han snakker nederlandsk (L1), newzealandsk engelsk (L2) og norsk (L3). Han begynte å lære L2 i New Zealand i 12-årsalderen, men flyttet tilbake til Nederland da han var 23 år. Han begynte å lære norsk da han var 27 år. Etter hyppige norgesbesøk i slutten av 20-årene og i begynnelsen av 30-årene ble han fast bosatt i Norge da han var 35 år. Norge er det landet han har bodd lengst i per i dag. Denne faren snakker kun norsk med familien, men har altså nederlandsk som L1. Det er også innlemmet ett barn med leppe-gane-spalte og ett barn med en brannskade i svelget. Brannskaden fant sted forut for adopsjonen i barnets fødeland da barnet var

²⁴ Mellom 1999 og 2016 ble over 267.000 barn i Kina adoptert til USA (Black 2018). I årene 2003–2004 var Kina det største opprinnelseslandet for internasjonal adopsjon (NOU 2009: 21).

kun få måneder. Skaden kan ha påvirket flere aspekt ved guttens språkutvikling, men mest sannsynlig har den rammet kun evnen til å artikulere tydelig. Barnet med leppe-gane-spalte ble operert ved ankomst da det var 6 år, og hadde fire til fem år etter adopsjonen en velartikulert norsk uttale. Utenom logopedisk hjelp til å uttale enkelte konsonantopphopninger, som f.eks. *ringt*, har ikke spalten, ifølge moren, hemmet datterens innlæring av norsk. Ettersom to av tre studier belyser ulike dimensjoner av barns evne til å *skrive* en billedbasert narrativ, mener jeg at det ikke var nødvendig å utelukke disse to barna. Heller ikke CELF-4 kartlegger barns uttale, da den vurderer barns forståelse av instruksjoner, betydningen av ord, ordforråd og ord- og setningsstruktur og gjentakelse og repetisjon av muntlige formuleringer.

Barna i kontrollgruppen er rekruttert fra tre klasser på tre ulike barneskoler på Vestlandet. Skolene er valgt ut på bakgrunn av den sosioøkonomiske statusen i området rundt skolene. Mens to av skolene er ansett for å ha høy SES, er SES i området ved den tredje skolen litt mer variert. Ett av IA-barna går i en av de tre klassene som utgjør kontrollutvalget. Det ble opprettet kontakt via mail med skolens ledelse ved samtlige barneskoler. Både ledelsen, kontaktlærerne og foreldrene ved de aktuelle skolene ble skriftlig orientert om studien (vedlegg 7 og 8). Det ble innhentet samtykkeerklæring fra kontrollevenes foreldre (vedlegg 10).

5.2 De internasjonalt adopterte barna i foreliggende prosjekt

I dette prosjektet inngår det 52 IA-barn og 52 ikke-adopterte, jevnaldrende, enspråklige, norskfødte barn. Se tabell 2 for antall IA-barn fra de ulike opprinnelseslandene samt fordelingen av jenter og gutter.

Tabell 2: Opprinnelsesland, antall barn og fordeling av kjønn i begge utvalg

Kjønn	IA-barn	Ikke-adopterte
Jenter	39	25
Gutter	13	27
<i>N</i>	52	52
Opprinnelsesland		
Kina	28	
Etiopia	9	
Colombia	6	
Sør-Korea	3	
India	3	
Brasil	2	
Thailand	1	
<i>N</i>	52	

Adopsjonsalderen på IA-barna i dette prosjektet varierer fra 5 mnd. til 98 mnd. ($m = 27,8$). Gjennomsnittlig botid i Norge er 8,4 år ($SD = 25,3$ mnd.). Kortest botid er 36 mnd. Lengst botid er 127 mnd. 68 % har bodd i Norge mellom 75 og 125 mnd. Tjue av barna var under 1 år eller året ved ankomst. Fjorten barn var mellom 1–2 år, mens kun tre var i 2-årsalderen da de ble adoptert. Seksten av barna var over 3 år, deriblant seks i skolealder, dvs. over 6 år. Ifølge IA-barna selv er den ekspressive L1-bruken tapt, men JB31:8,2 kunne to år etter adopsjonen hjelpe familien på kafeer og butikker på en ferie i Portugal. På 5. trinn forstår JB31:8,2 fortsatt noe av det som blir sagt på portugisisk på f.eks. TV og radio.

Den høye andelen barn fra Kina speiler som sagt adopsjonstrenden tidlig på 2000-tallet, og den høye andelen kinesiske jenter ($n = 27$ av 28) reflekterer den kinesiske ettbarnspolitikken som varte fra 1979–2015 (Pertman 2000). De fleste tilfeller hvor et barn blir etterlatt i Kina, har foreldrene gjerne barn fra før. Det kan også være at barnet er en jente, og at de ønsker seg en gutt. Tradisjonen i Kina er slik at det er en sønn som overtar ansvaret for gården og foreldrene når de blir gamle. Paradokset er at det er forbudt å etterlate et barn i Kina, men samtidig økonomisk straffbart å få flere barn enn det som er tillatt (Andersen 2005). På grunn av denne fødselsplanleggingspolitikken kommer gjerne barn som adopteres fra Kina fra alle sosioøkonomiske lag i samfunnet (Dalen og Sætersdal 1999, Dalen og Rygvold 2004, 2006). Adopsjon i de fleste andre land forekommer stort sett innenfor de laveste sosiale sjikt av befolkningen (Selman 2012). Et land som Sør-Korea skiller seg

imidlertid ut. Der adopteres det ofte barn fra høyere sosiale lag (f.eks. universitetsstudenter) på grunn av sosial stigma knyttet til det å få barn utenfor ekteskap (Selman 2006).

Adopsjonsforskningen viser at barn adoptert fra Kina og Sør-Korea kan ha bedre språkferdigheter enn adopterte fra Russland og land i Øst-Europa (McGuinness og Pallansch 2000, Miller og Hendrie 2000, Hough og Kaczmarek 2011). Dette kan ses i sammenheng med at en god del barn som adopteres fra Kina og Sør-Korea kommer fra høyere sosiale samfunnssjikt, og at oppvekstmiljøet ved russiske og øst-europeiske barnehjemsinstitusjoner ofte kan være i dårligere forfatning enn ved kinesiske barnehjem (McGuinness, McGuinness og Dyer 2000, Price 2003). Sør-Korea har dessuten etter mange år med adopsjonsvirksomhet godt etablerte og veldrevne barnehjem. Landet har også en velfungerende fosterhjemsordning for barn som er frigitt for internasjonal adopsjon (Tahk 1986). Barn i fosterhjem er vist å klare seg bedre enn barn som har bodd på barnehjem (Nelson mfl. 2007, McLaughlin mfl. 2012, Loman mfl. 2013). Språklig sett kan det komme av at fosterhjemsbarn vokser opp i en familiesetting hvor de deltar i ulike typer kommunikasjon, mens det på barnehjem er få omsorgspersoner som fordeler oppmerksomheten på mange barn. Følgelig blir hvert barn ikke bare eksponert for mindre språklig innputt, men også mindre variert innputt i færre ulike typer kommunikasjonssituasjoner.

I dette prosjektet inngår det som sagt ingen barn fra Russland og Øst-Europa. Det er derfor en mulighet for at foreliggende adopsjonsutvalg består av en gruppe mindre utsatte barn når det gjelder pre-adoptive forhold. Av den grunn er det også en mulighet for at spredningen i språkferdigheter innad i adopsjonsutvalget kan være noe redusert. Ettersom det ikke inngår russiske og øst-europeiske barn, er det heller ikke gjort rede for studier med barn adoptert fra Russland eller Øst-Europa. Noen studier er det imidlertid blitt referert til. For interesserte, se Groze og Ileana (1996), Glennen og Masters (2002), Glennen og Bright (2005), Glennen, Rosinsky-Grunhut og Tracy (2005), Tirella, Chan og Miller (2006), Glennen (2007b, 2014, 2015), Croft mfl. (2007) og Hough og Kaczmarek (2011).

Det var totalt rundt 70 adoptivfamilier som tok kontakt for en eventuell deltakelse i foreliggende prosjek. Av metodiske hensyn forsøkte jeg å kontrollere for

at det var en relativt jevn spredning i adopsjonsalder på de barna som ble rekruttert. Det er som sagt rekruttert bare tre barn som er adoptert i 2-årsalderen. I de familiene jeg ikke fikk møtt, hadde kun et par av barna blitt adoptert mellom 2- og 3-årsalderen. Som i mange andre adopsjonsstudier, som inkluderer både jenter og gutter, er utvalget her preget av en kjønnsmessig ubalanse – med en større andel jenter. Det gjøres ikke omfattende analyser basert på kjønn, da det ikke er et solid nok grunnlag for det. Jeg vil likevel knytte noen kommentarer til kjønn siden forskning viser at det kan spille en rolle for språklæring, og fordi kjønn er lagt inn som variabel i den blokkvise regresjonsanalysen i studien i artikkel I. Rygvold (1999b) uttaler at jenter adoptert fra Kina er en gruppe barn som ofte skårer høyt på standardiserte språktester. Jenter viser generelt å prestere bedre enn gutter på språkoppgaver (Aukrust 2005). Undersøkelser i USA viser at det er opptil tre ganger så stor sjanse for at gutter har forsinket språkutvikling sammenliknet med jenter (Zubrick mfl. 2007). I Norge er det funnet at dobbelt så mange gutter som jenter har språkvansker (Hollung-Møllerhaug 2010).

5.3 Sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget

Barn adopteres vanligvis av ressurssterke foreldre (Hollingsworth 2000, Tan og Yang 2005). Etersom sosioøkonomisk status (SES) har en signifikant effekt på barns språkutvikling (Hoff 2006, Eilers, Pearson og Cobo-Lewis 2006), er det kontrollert for foreldrenes alder, sivilstatus, antall utdanningsår og mor og fars årlige inntekt. I tabell 3 vises informasjon om SES i adoptiv- og kontrollfamiliene.

Tabell 3: Sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget

	IA-barn (n = 52)		Kontrollbarn (n = 52)	
Mors alder	46,6		41,3	
Fars alder	46,6		42,9	
- Gift/samboer	47		42	
- Skilt/separert	1		5	
- Enslig adoptant ²⁵	3		5	
Utdanning	Mor	Far ²⁶	Mor	Far ²⁷
- Videregående skole (vgs.)	7	10	5	11
- 1–3 års utdanning etter vgs.	13	9	16	14
- 1–5 års utdanning etter vgs.	16	12	15	16
- Mer enn 5 års utdanning etter vgs.	16	15	18	12
Inntekt i snitt (NOK)	502.129 ²⁸	575.266	502.520 ²⁹	685.632

Tallene i tabell 3 speiler en vanligvis lav skilsmisseprosent blant foreldre med IA-barn (Botvar 1999). Bortsett fra at adoptivforeldrene i snitt er noe eldre enn foreldrene til kontrollbarna, og at fedrene i kontrollgruppen har høyere gjennomsnittsinntekt enn fedrene i adopsjonsutvalget, kommer barna i de to utvalgene fra en relativt lik sosioøkonomisk bakgrunn. Bakgrunnsopplysningene er samlet inn via et spørreskjema (se vedlegg 11). Skjemaet er basert på spørreskjemaene i studiene til Berntsen og Eigeland (1987), Lyngstøl (1994) og Schjetne (2001).

5.4 Datainnstillingsmetodene – CELF-4 og skriftlige narrativer

En *kartlegging* viser kun et lite utsnitt av en sammensatt kompetanse (Selås 2017: 147), og *språkferdigheter* er et sammensatt og komplekst forskningsobjekt (Bachman og Palmer 2010). Det er derfor vanskelig å finne ett kartleggingsverktøy eller én tilnæringsmåte som kan gi et helhetlig bilde av barns språkferdigheter. Ulike metoder innehar gjerne egenskaper som utfyller hverandres svakheter der det er relevant, så det å anvende ulike metoder var viktig for kunnskapsutviklingen i dette prosjektet. Det er også blitt vanligere å bruke både kvantitative og kvalitative metoder

²⁵ Tre enslige adoptanter

²⁶ Én adoptivfar har ikke fylt inn hvor lang utdanning han har.

²⁷ Én far i kontrollutvalget er ufør (null i inntekt).

²⁸ Fire foreldrepar i adopsjonsutvalget har ikke oppgitt inntekt.

²⁹ Fire foreldrepar i kontrollutvalget har ikke oppgitt inntekt. Én kontrollfar har ikke oppgitt inntekt.

i ett og samme prosjekt (Creswell 2008). Kvantitative språkdata fremskaffet med bruk av CELF-4 gir et generelt og bredt bilde av språkferdighetene, mens nærmere analyse gjennom kvalitative data nyanserer, utvider og forklarer det generelle bildet. Ved å triangulere data og metoder belyses og nyanseres barnas språkferdigheter fra ulike synsvinkler. Én type kvantitativ metode som er brukt i dette prosjektet, er statistikk. Statistikk er egnet for å presentere de tallfestede observasjonene i CELF-4 i studien i artikkel I (se 5.6 og artikkel I for mer om den statistiske tilnærmingen).

Jeg finner ingen presise definisjoner av hva *kartlegging* er i norsk faglitteratur, ei heller hvordan *kartlegging av språk* skiller seg fra *vurdering av språk*. Ifølge professor i norsk Cecilie Carlsen ved Høgskolen på Vestlandet kan begrepet *vurdering* brukes som en samlebetegnelse som omfatter alt fra ulike former for lærervurdering, undervisprøver, egenrevisering og storskala standardiserte prøver. Det er det som kalles *assessment* i engelsk faglitteratur. *Kartlegging* er et begrep som bare brukes i Norge, ifølge Carlsen (mailkorrespondanse med Carlsen i desember 2018). I manualen til CELF-4 står det at CELF-4 er en språktest som «bidrar [...] til å øke bredden i utvalget av norske kartleggingsverktøy innen språkområdet» (Rygvoid og Monsrud 2013: 7). Videre står det at CELF-4 «gjør det mulig å vurdere et bredt spekter av språklige ferdigheter et barn må utvikle for å kunne bruke språket sitt på en adekvat måte» (Rygvoid og Monsrud 2013: 12). CELF-4 kan slik sies å være en type kartleggingsverktøy egnet for formålet i dette prosjektet. En annen grunn til at jeg bruker CELF-4 er at vurdering med et slikt verktøy foregår mer *direkte* (*direct assessment*) enn om det er adoptivforeldrene som rapporterer om barnas språk. Glennen og Masters (2002: 427) uttaler at det er nødvendig å vurdere språket mer *direkte* for å få en mer helhetlig forståelse for denne gruppens språkferdigheter. Mye av den tidligere forskningen er som sagt basert på foreldrerapportering (se 2.1).

I oppstartsfasen av dette prosjektet vurderte jeg å benytte *Språk 6–16* (Ottem og Frost 2005). Hele eller deler av kartleggingsverktøyet *Språk 6–16* er tidligere blitt brukt i masteroppgaver på IAs språk ved institutt for spesialpedagogikk, universitetet i Oslo (se Hvistendahl 2006, Hoel 2009, Vamnes 2010, Gressgård og Sutterud 2016). Rygvoid anvender også denne språktesten i sitt pågående forskningsprosjekt, se 2.2. Normene i *Språk 6–16* er imidlertid utdatert ifølge enkelte forskere, deriblant Ernst

Ottem som i sin tid var med å utarbeide testen.³⁰ Språkdata til validering av *Språk 6–16* ble ifølge Ottem samlet inn i 2005. Språkdata til den norske versjonen av CELF-4 ble samlet inn mellom 2010–2012 (Rygvdold og Monsrud 2013: 11). I tillegg til overnevnte grunner anvender jeg CELF-4 fordi 1) den tidligere er brukt i internasjonal forskning på IA-barn, 2) en norsk versjon lå ferdig i 2013 og 3) biveileder Rygvold er en av to norske samarbeidspartnere som deltok i det skandinaviske utviklingsprosjektet da CELF-4 ble oversatt til norsk i 2010–2011. Så vidt Rygvold og jeg kjenner til, brukes som sagt CELF-4 på norske IA for første gang i forskningssammenheng i foreliggende prosjekt.

Hvilket fokus en språkkartlegging/-vurdering har, varierer avhengig av teoretisk utgangspunkt og hensikten med kartleggingen/vurderingen (Østergaard Andersen mfl. 2011). Verken i den amerikanske eller den norske manualen til CELF-4 finner jeg noe om hva professor emerita Elisabeth Wiig ved Universitetet i Boston, hadde som språkteoretisk utgangspunkt da hun tidlig på 1980-tallet utviklet den første versjonen av CELF. Erfaringsmessig er det likevel tydelig at CELF-4 egner seg til å fange opp språkvansker i grupper av barn med ulike typer klinisk problematikk, og IA-barn befinner seg i *en risikogruppe for å utvikle språkvansker* (Glennen 2016).³¹ Av ulike kartleggingsverktøy som er tilgjengelig, anser jeg CELF-4 for å være det verktøyet som per i dag – i forskningsøyemed – alene best kan generere mer innsikt i ulike aspekt ved IA-barns språk på 5. trinn.

Studien i artikkel II undersøker hvor *korrekt* og *målspråklig* IA-barna skriver norsk, og som Housen, Kuiken og Vedder (2012: 4) skriver, viser *korrekthet* til hvorvidt en avviker fra en norm: «[A]ccuracy (or *correctness*) in essence refers to the extent to which an L2 learner's performance [...] deviates from a norm (i.e. usually the native speaker)». Når grammatiske trekk i ulike innlæringsgrupper sammenliknes, er det fare for at en kan bli vel normativ. De sammenlikningene som gjøres i artikkel

³⁰ Jeg tok kontakt med spesialpsykolog Ottem for å diskutere hvilke/t kartleggingsverktøy som er mest egnet for formålet i mitt prosjekt, og han anbefalte meg å bruke CELF-4. Ottem anbefalte også å bruke CCC-2 (se fotnote 14), fremfor en pragmatisk profil utarbeidet i CELF-4. Grunnen til det er at CCC-2 er et internasjonalt verktøy som allerede er brukt på enspråklige norskfødte barn (Hollund-Møllerhaug 2010). Den pragmatiske profilen i CELF-4 er ikke brukt i samme omfang som CCC-2.

³¹ Det er gjort valideringsstudier på barn med språkvansker, barn med autismeforstyrrelser, barn med ADHD (oppmerksomhets- og hyperaktivitets forstyrrelse) og barn med cochleaimplantat innsatt senest ved 1-årsalder i CELF-4 (Rygvdold og Monsrud 2013: 51).

II, fordrer imidlertid at en forholder seg til etablerte normer i det norske språket. Innfødte talere er også, uansett hvordan man vender på det, en lingvistisk realitet og en empirisk nødvendighet (Mack 1997). Innfødtlikt språk som norm i L2-studier omtales imidlertid, som tidligere nevnt, som *enspråklig bias* (Ortega 2014), da flere forskere de siste årene har stilt spørsmål ved om innfødtlike språknormer er relevante i et flerkulturelt samfunn (May 2014, Ortega 2014).

Det kan fremstå som enkelt å identifisere *feil*, men identifisering av *feil* er problematisk (James 1998, Tenfjord mfl. 2006). Det er for eksempel uklart hvorvidt *feil* skal relateres til et kanskje uopnåelig innfødtlikt ideal (se 4.3), eller om språket bør relateres til hvor korrekt barnet skriver i forhold til det forventede nivået i barnets språkutvikling. Det er også problematisk å definere hva *korrekthet* er, da det er vanskelig å avgjøre om «*grammaticality* (i.e. well-formedness) or *acceptability* should serve as the criterion» (Ellis 2008: 47). En ytring kan for eksempel være grammatisk korrekt, men pragmatisk uakseptabel.³² Problemet med å identifisere hva *feil* er, kan skyldes den relative karakteren ved *feil* (Housen mfl. 2012: 4). *Korrekt* bør derfor ikke tolkes på den snevreste måten, men det bør tas høyde for hva som er *akseptabelt* og *passende* i den aktuelle konteksten (Housen mfl. 2012). Identifisering av *feil* er som vi ser problematisk, men uavhengig av hvordan og hva det relateres til, kan avvik og *feil* avdekke innlærertrekk.

Fokus i artikkel III rettes som sagt mot en annen dimensjon enn den rent lingvistiske, da det er den narrative strukturen som undersøkes. Artikkel II og III belyser slik ulike dimensjoner av barnas evne til å *skrive* en billedbasert fortelling. Det er fire grunner til at jeg har valgt å undersøke skriftlige fremfor muntlige fortellinger: 1) IA har som oftest et velfungerende hverdagsspråk og en aksentfri uttale, 2) det finnes svært lite forskning på skriftspråket til IA, 3) skriftspråket er regnet for å være det mest avanserte og dekontekstualiserte språklige uttrykket, og 4) analyse av skriftlige tekster kan mer effektivt avdekke ufullstendige setninger enn ved muntlig språkdata. Det muntlige språket er spontant og flyktig, det kan inneholde

³² En uttalelse hentet fra spørreskjemaet til foreldrene til JE39:4,0 kan tjene som eksempel på hva en uakseptabel ytring kan være. Foreldrene til JE39:4,0 uttaler følgende: «Sier ofte ting som ikke er riktig i en setting, men vi forstår hva hun mener. Eks. Hun ville at vi skulle kjøpe appelsiner, og sa noe liknende: Sett i gang og gjøre det. I stedet for: kan vi kjøpe det i dag».

digresjoner, nøling, omstart og selvretting, og det kan dekke over en reell utfordring med komplekse syntaktiske strukturer og det å formidle et sammenhengende innhold. Skriftlige tekster kan i tillegg gi verdifull informasjon utover det standardiserte språktester kan fange opp av syntaktisk kompleksitet og vokabularkunnskap.

5.5 Gjennomføring av datainnsamlingen

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 6).³³ Innsamlingsmetoden av data er gjennomførte testprotokoller som tilhører CELF-4, skriftlige narrativer og et spørreskjema. Det var nødvendig å ta hensyn til hva som var praktisk mulig å gjennomføre innenfor den angitte tidsrammen for prosjektet, og hva som var økonomisk gjennomførbart. Jeg avtalte tid for testing for hvert enkelt IA-barn over mail med foreldrene. IA-barna kom sammen med mor og/eller far til testlokalet. Det var viktig at testmiljøet var mest mulig likt for barna i hvert utvalg, så samtlige IA-barn ble testet utenfor barnets hjem. Det ble opprettet testlokaler i nærheten av familienes bosteder: Universitetet i Agder, Universitetet i Tromsø, Universitetet i Trondheim, Universitetet i Bergen og Universitetet i Stavanger. I Ålesund tilbød Utdanningsforbundet meg sine lokaler. I Oslo stilte Adopsjonsforum opp med sine lokaler. I forkant av hver testing pratet jeg med barnet og dets foreldre for at barnet skulle føle seg mest mulig trygg. Foreldrene fikk anledning til å være tilstede under testingen, men ble bedt om å være stille. Kun ett IA-barn valgte å ha mor der. Jeg strebet etter å gi hvert barn lik informasjon, slik at også testforholdene skulle være mest mulig like. Gjennomføring og skåring av CELF-4 er gjort i henhold til retningslinjer i manualen til CELF-4 (se side 77–125 i manualen). Testingen med CELF-4 ble gjort ferdig før narrativen ble skrevet. Barna fikk ta pauser underveis, men ble oppfordret til å gjennomføre hele CELF-4 uten altfor mange pauser.

Barna fikk bla gjennom *Frog, where are you?* (Mayer 1969) for å kunne danne seg en forestilling av den episodiske strukturen. De fikk beholde billedserien foran seg gjennom hele skriveprosessen. Tittelen var fjernet. Hensikten med det var at den

³³ Da jeg søkte om konsesjon i 2014, stod NSD for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Navnet ble endret til Norsk senter for forskningsdata i 2016.

ikke skulle kunne gi barna forhåndshint om hva fortellingen handlet om. Det var ikke tillatt å spørre meg, eller læreren i kontrollbarnas tilfelle, om staving, gjenstander, navn på steder og dyr som dukker opp i billedboken. Det var ingen tidsbegrensning på hvor lang tid de kunne bruke for å skrive ferdig fortellingen, da jeg ønsket å samle inn barnas optimale narrativer under så gunstige forhold som mulig. Det er likevel tre barn i hvert utvalg som av ulike grunner ikke fikk skrevet seg ferdig. Jeg tok tiden på hvor lang tid hvert enkelt barn brukte på skrivingen (se artikkel III), men i ni tilfeller glemte jeg å starte eller stoppe stoppeklokken. Dette gjaldt barn i adopsjonsutvalget.

I løpet av testdagen fylte adoptivforeldrene ut en samtykkeerklæring (se vedlegg 9) og et spørreskjema (se vedlegg 11). Kartleggingsverktøyet CCC-2 ble også besvart (se fotnote 14). Hver individuelle testsituasjon varte 60–90 minutter. Alle IA-barna, bortsett fra ett, ble testet en fridag (f.eks. planleggingsdag på skolen, helg eller ferie). Grunnen til at jeg ville gjennomføre testingen en dag de hadde fri fra skolen, var at jeg ville minimere risikoen for trøtthetseffekter. De fleste foreldrene ville sannsynligvis heller ikke hatt muligheten til å ta seg fri fra jobb eller ta barna ut av skolen for å delta i prosjektet. Etter fullført testdag fikk hvert IA-barn en belønning i form av et gavekort pålydende kr 100 fra et kjøpesenter i nærheten av barnets bosted.

Kontrollbarna skrev narrativen samlet i sitt eget klasserom med læreren og meg til stede. Testingen av CELF-4 ble, som med IA-barna, gjennomført individuelt, uten læreren til stede, og som med IA-barna småpratet jeg med ett og ett kontrollbarn i forkant av testingen. Til tider oppsto det litt støy i kontrollevenes klasserom, mens testingen av CELF-4 på ett og ett kontrollbarn foregikk i naborommet. Dette kan ha påvirket konsentrasjonen og testresultatet til enkelte av kontrollbarna. Kontrollbarna fikk en avtalt sum satt inn på klassens felleskonto etter fullført språktesting.

5.6 Variablene i den blokkvise regresjonsanalysen

Studien i artikkel I anvender statistiske teknikker for å presentere de tallfestede observasjonene i CELF-4. I den blokkvise regresjonsanalysen er det to typer uavhengige variabler. Den ene typen skildrer sosioøkonomiske omstendigheter rundt IA-barna. Disse er utdanning til mor (UtdMor), utdanning til far (UtdFar), mors alder

(AlderMor), fars alder (AlderFar) og foreldrenes samlede årsinntekt (IntSamlet). De andre handler om barnet selv. Disse er adopsjonsalder (AA), om barnet har bodd i fosterhjem (FosterhjDummy), på barnehjem (BarnehjDummy), om det har sikkert fødselsår (SikkerFødTid), om det kommer fra Asia (AsiaDummy), Latin-Amerika (AmerikaDummy), Afrika (AfrikaDummy), om det er jente (JenteDummy) og om det har vært satt i gang språktiltak (SpråkTiltak). *Adopsjonsalder/ankomstalder* er hovedforklaringsvariabelen, det vil si at alder ved adopsjonen er den variabelen prosjektet er mest interessert i. Det er kontrollert for at det ikke er innlemmet for mange variabler (se frihetsgrader i Midtbø 2007: 107). I tabell 4 er de uavhengige variablene notert til venstre. Hva som er gjort med hver enkelt av dem, er forklart i feltet til høyre.

Tabell 4: Forklaring av hva som er blitt gjort med de ulike uavhengige variablene

Uavhengige variabler	Forklaring av hva som er blitt gjort med variablene
Ankomstalder	Ankomstalder/adopsjonsalder er kodet i måneder. Dersom kun året til barnet er nevnt i spørreskjemaet, har jeg gått ut ifra at det er et fullt år, hverken mer eller mindre. 1 år blir dermed lik 12 måneder.
UtdMor og UtdFar	Begge variablene er firedelte variabler, og de er kodet på følgende måte: 0 = vgs., 1 = 1–3 år, 2 = 1–5 år, 3 = mer enn 5 år. Det er en risiko for overlapp mellom 1–3 og 1–5, men jeg går ut ifra at dersom de ikke hadde hatt 4–5 års utdanning, så hadde de valgt alternativ 1–3 heller enn 1–5.
IntSamlet	Denne verdien er skrevet om slik at punktumene mellom sifrene er fjernet, men ellers uendret.
BarnehjDummy og FosterhjDummy	Dummyene viser de som har hatt tid på barnehjem eller fosterhjem. Alle andre får verdien 0. Dette omfatter både de som ikke har vært hos noen av disse stedene, og der en ikke vet. Sammenlikningen blir altså mellom de som har, og alle andre.
Sivilstatus	Dette er en dummy der det er gitt 1 til de som er i parforhold (inkludert gift og samboer) og 0 til enslige/skilte/separerte.
SikkerFødTid	Denne variabelen viser om fødselstidspunktet er sikkert kjent, og kombinerer SikkerFødÅr og SikkerFødMåned. 1 er gitt der fødselspunktet er kjent, ellers er verdien 0 gitt.
Verdensdel	Verdensdel er kodet basert på fødeland, og viser hvilken verdensdel barna kommer fra. VerdensdelNum er den numeriske versjonen av dette. 0 = Europa (Norge), 1 = Asia, 2 = Latin-Amerika, 3 = Afrika. Variablene Asia er utledet herfra, og gir 1 til de fra Asia og 0 til resten. Tilsvarende gir Latin-Amerika 1 til de fra Latin-Amerika osv. Det er ikke laget en Europa - variabel, siden denne er identisk med Kontrollgruppe-dummyen i og med at ingen av barna er adoptert fra Europa.
Jente	Dette er en dummy som gir 1 til jentene og 0 til guttene.
SpråkTiltak	Dette er en dummy der 1 er gitt til de barna der det er satt i gang språktiltak, og 0 til de uten språktiltak.
AlderMor og AlderFar	Disse verdiene er uendret.

Av ulike grunner er studien i artikkel I basert på færre IA-barn ($n = 47$) og norskfødte kontrollbarn ($n = 15$) enn i artikkel II og III. Ett IA-barn fikk jeg aldri møtt; CELF-4 ble derfor ikke gjennomført.³⁴ Fire andre IA-barn ble identifisert som innflytelsesrike enheter (*outliers*) da jeg testet Leverage, BfData og Cook's D i SPSS. Disse fire IA-barna ble fjernet fra datasettet i artikkel I etter samråd med professor emeritus Kenneth Hyltenstam.³⁵ Det totale antallet på 52 ble derfor redusert til 47. Det ville vært ideelt om kontrollutvalget også hadde bestått av 47 barn, men siden testskårene ses opp mot nylig standardiserte aldersnormer i CELF-4, mener jeg det er forsvarlig at antall barn i kontrollutvalget er redusert i denne studien. Av praktisk grunner går de 15 barna som utgjør kontrollutvalget i studien i artikkel I, i samme skoleklasse.

5.7 Potensielle kilder til målefeil og utfordringer med tolkningsbaserte analyser

Validitet handler om hvor gyldige og troverdige måleresultater er (Befring 2007), altså resultatenes treffsikkerhet. I empirisk forskning vil grad av validitet variere, den kan aldri bli perfekt, bare tilnærmet høy (Lund 2002). Hvor gyldige slutninger en kan trekke, er derimot avhengig av forskningens reliabilitet, og det «refererer til i hvilken grad indikatorene er fri for tilfeldige målingsfeil» (Kleven 2002: 183). Reliabilitet og validitet er kvalitetskrav som ikke lar seg oppfylle fullt ut, og det er det viktig å ta i betraktning når resultater skal tolkes og slutninger trekkes.

I enkelte av deltestene i CELF-4 var det til tider utfordrende å vurdere hvorvidt testsvar fortjener full poengtelling eller ikke. Et eksempel på det kan hentes fra deltesten Formulere setninger (FS). Formålet med FS er å vurdere ferdigheter mht. å formulere fullstendige, semantisk og grammatisk korrekte setninger, som inneholder bestemte målord (f.eks. bilen, tredje, fordi) og som passer til en bestemt

³⁴ Narrativen basert på *Frog, where are you?* ble imidlertid skrevet. Foreldrene, begge lærere, fikk instruksjoner om hvordan skriveoppgaven skulle presenteres for datteren.

³⁵ I regi av *Forskerskolen i lingvistik og filologi* ved UiB ble det avholdt mesterklasse med professor emeritus Kenneth Hyltenstam fra Universitetet i Stockholm. I utkastet til artikkel I som Hyltenstam fikk tilsendt i forkant av mesterklassen, ble det presentert en regresjonsanalyse der disse fire IA-barna var inkludert. Det ble også presentert en regresjonsanalyse der de fire barna var fjernet. Jeg ble rådet til å anvende datasettet der de fire IA-barna var fjernet (se vedlegg 1).

bildekontekst. Tabell 5 presenterer skåringskriteriene i FS (Rygvoid og Monsrud 2013: 105):

Tabell 5: Skåringskriterier til deltesten Formulere setninger (FS) i CELF-4

2 poeng	En fullstendig setning der målordet/målordene inngår. Setningen må være relatert til bildets kontekst på en meningsfull måte. Setningen skal være grammatisk og syntaktisk korrekt.
1 poeng	Målordet/målordene må inngå i setningen, men setningen kan inneholde en <i>eller</i> to syntaktiske eller grammatiske feil. <u>Eller</u> setningen er kun vagt relatert til bildets kontekst. <u>Eller</u> setningen mangler et bindeord eller artikkel som f. eks. en, ett, den, det, dem, at eller så.
0 poeng	Setningen inneholder ikke målordet/målordene. Setningen er ufullstendig. Setningen inneholder feilaktig bruk av målordet/målordene. Setningen kan ikke relateres til bildets kontekst eller strider imot det som vises på bildet. Målordene er oppdelte i setningen. Setningen inneholder flere enn to syntaktiske eller grammatiske feil.

I demonstrasjonsoppgaven i FS i CELF-4 blir barnet presentert for følgende bilde:



Figur 1: Demonstrasjonsbildet er hentet fra Formulere setninger i CELF-4, norsk versjon 2013. Copyright© Pearson Assessment (Gjengitt med tillatelse fra Pearson Assessment).

Målordet som barnet får oppgitt, og som må innlemmes når det skal formulere en fullstendig, semantisk og grammatisk korrekt setning relatert til demonstrasjonsbildet vist her, er *boken*. Bilder er mangetydige og kontekstbundne (Hoel 2014), og fordi vaghet er en relativ størrelse, kan det være vanskelig å avgjøre når en setning er så vagt relatert at det bør trekkes poeng. Eldre ankomne IA vil i tillegg kunne tolke bilder i CELF-4 og *Frog, where are you?*, to produkt av vestlig kultur (Rygvoid og Monsrud 2013: 24, Berman og Slobin 1994: 21), i lys av andre kulturelle

referanserammer enn de referanserammene som norskfødte barn tolker og forstår verden gjennom:

Samf.fag er vanskelig fordi ho ikke har de samme referanserammene som de andre i klassen (JK37:5,7)

Det ble gjort lydopptak av barnas svar for senere re-skåring, analyse og vurdering. Biveileder Rygvold re-skåret ett utvalg testsvar i CELF-4 for å sikre nøyaktigheten og påliteligheten av skåringen. Eventuelle avvik ble avklart før analysen ble kjørt.

Komponentsanalysen i artikkel III bød også på tolkningsrelaterte utfordringer. Det kan for eksempel være vrient å tolke hvorvidt komponent #5, som dreier seg om hvorvidt hovedkarakteren fortsetter letingen etter frosken *gjennom hele fortellingen*, er inkludert, eller ikke (se side 120 i artikkel III). I tillegg til slike potensielle kilder til målefeil, vil jeg nevne at bruk av narratologiens strukturelle fortolkningsrammer kan gjøre at en taper av syne potensielt velfungerende koplingsmekanismer mellom bilder i billedbøker. Kopler en ikke sammen bilder slik metodologien forventer, kan en ende opp med ikke å få uttelling for kreative og uventa koplingsmekanismer, som tross alt kan betraktes som adekvate. Som Bamberg (1994), fant jeg ulike «utenfor boksen»-koplinger av episoder i *Frog, where are you?* Bamberg (1994: 220) viser til en tysk 5-åring som binder sammen to hendelser ved at gnageren i fortellingen blir omformet til å være et vennligsinnet dyr som hjelper til i letingen etter frosken, i stedet for å være til bry. Jeg identifiserte en tilnærmet lik metaforisk besjeling i fortellingen til NFG3:

NFG3 *Men de traf en snakene jort Den sa va ser dere eter guten sa frosken
min har forsvunet Jeg skal hjelpe dere sa jorten hvor skal vi dra spurte
jorten.*

NFG3s menneskeliggjøring av hjorten, som her er blitt gjort om til en medhjelper i stedet for å være plagsom, fører ikke til svakere narrativ struktur. Det er snarere en kreativ og uventet måte å produsere sammenheng på (Hoel 2014). NFG3 kopler to konseptuelt krevende og mye omtalte bilder i *Frog, where are you?* sammen på en overraskende og uventa måte (se side 122–123 i artikkel III for den forventede koplingen). Ved å vurdere narrativer etter hvor mange komponenter som produseres, og å anse kreative koplinger eller utelatte komponenter som dokumentasjon på

manglende kognitive og språklige ferdigheter, er det fare for at kompleksiteten og rikdommen i barns narrativer blir ignorert.

Barnas fortellinger er skrevet for hånd. Dårlig håndmotorikk kan ha gjort enkelte ord uleselige. Uforståelige ord er konsultert andre lingvister. I artikkel III befinner jeg meg i krysningpunktet mellom på den ene siden kvantitativt ved for eksempel å telle opp hvor mange som innlemmer ulike komponenter, og på den annen side kvalitativt ved å prøve å forstå hvorfor komponenter er innlemmet eller utelatt. Følgelig blir resultatene presentert i form av både tall og ord. Enkelte narrative trekk lar seg som sagt vanskelig måles og kvantifiseres, f.eks. evaluerende innslag, og blir derfor beskrevet kvalitativt ved hjelp av ord. Jeg har tillatt meg å sitere relativt lange utdrag fra barnas fortellinger for å peke på trekk som vanskelig lar seg kvantifisere (se artikkel III). Det overordnede målet har vært å synliggjøre den narrative strukturen i IAs fortellinger sett i lys av strukturen i fortellingene skrevet av de norskfødte kontrollbarna.

5.8 Etiske betraktninger

Adopsjon er et følsomt tema, og internasjonalt adopterte blir gjerne betraktet som sårbare forskningsobjekter (Bylund mfl. 2013a: 86). Først og fremst er det sårbart fordi det dreier seg om høyst sensitive temaer som (noen) adoptivforeldres problemer knyttet til ufrivillig barnløshet og det adopterte barnets opprinnelse, f.eks. at det kan komme fra et sterkt belastet kriminelt miljø, psykisk sykdom eller narkotika- og alkoholmisbruk hos biologisk opphav og incestproblematikk (Dalen og Sætersdal 1999: 8). I enkelte giverland er adopsjon også et kontroversielt og politisk følsomt tema. Forskeren bør utvise aktsomhet siden individets selvrespekt står på spill. Refleksjon rundt hva en deltakelse vil kunne innebære av økt belastning for det enkelte barn, har vært av stor betydning gjennom hele denne forskningsprosessen.

Forskningsprosjekter som inkluderer deltakelse av personer, har som hovedregel et krav om informert og fritt samtykke (Den nasjonale forskningsetiske komité som samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006 pkt. 9). Når det gjelder samtykke i forskning med barn, oppstår det problemstillinger på flere plan. I dette prosjektet ga barnas foreldre samtykke til deres deltakelse. Enkelte IA reflekterte

relativt mye rundt en eventuell deltakelse da de ble spurt av sine foreldre om å delta i dette prosjektet. Et eksempel er JC som brukte flere dager på å tenke gjennom hvorvidt hun ønsket å delta. Moren uttalte at datteren var skeptisk til å ta del i forskning som dreide seg om at hun var *annerledes*. Her er utdrag fra korrespondansen mellom moren til JC og meg før de bestemte seg for å delta:

Hei! Takk for informasjon. Dattera vår JC er født i 2003. Ho er født i Colombia og kom til oss når ho var 11. mnd. Eg synes prosjektet høyrer interessant ut og har forklart og spurt JC om ho vil bli med, men ho har ikkje lyst sei ho... Kan prøve å motivere ho litt meir, men kan ikkje love noko:-). (Gjengitt med tillatelse).

Etter fire dager kom følgende mail fra moren til JC:

Hei igjen! JC har allerede ombestemt seg, og kan tenke seg å delta. Eg har ikkje pressa ho på noko vis. Var ho sjølv som spurte om eg hadde svart deg, og sa at ho kunne være med likevel. Så då er det å komme fram til tid som passer. Eg er fri tirsdager og torsdager, så gjerne ein av desse dagane etter lunsj f.eks. Tar gjerne JC ut av skulen nokre timer om nødvendig:-). (Gjengitt med tillatelse).

I de to mailene fra JCs mor tas det opp to aspekt som jeg la merke til ved flere av foreldrene: 1) de stiller opp med sine barn fordi de er interessert i at det blir forsket mer på IAs språk og 2) de oppfordrer barna sine til å delta, men trækker varsomt, slik at barnet ikke utsettes for utilbørlig press rundt det å besvare og måtte forholde seg til uønskede adopsjonsrelaterte spørsmål. I NESH pkt. 14 og pkt. 7 stilles det krav om konfidensialitet og krav om å unngå skade og alvorlige belastninger. Dette kravet aktualiserer et annet dilemma, forholdet mellom marginalisering og synliggjøring. Her handler det om at IA-barn har en atypisk språkutvikling – og kan skille seg ut ved å ha språklige utfordringer. Som forsker har jeg hatt et ønske om å synliggjøre et eventuelt behov for hjelp og støtte, men har prøvd å gjøre det uten at gruppen IA stigmatiseres og får uønsket fokus.

Forskerens status som *insider* eller *outsider* i gruppen det forskes på, kan påvirke hva slags data man får, og hvordan dataene behandles og forstås (Lanza 2008). I kvalitativ forskning er det spesielt viktig å plassere seg selv og eget ståsted tidlig i forskningen (Ely mfl. 1991). Jeg opplyste allerede i rekrutteringsnotisen om at jeg selv er internasjonalt adoptert. Adoptivforeldrenes åpenhet, generøsitet og velvillighet til å fortelle om selve adopsjonsprosessen, barna og egen sosioøkonomisk

status, i tillegg til å dele tanker og opplevelser rundt det å ha et adoptert barn, tror jeg kan komme av at jeg selv er adoptert. At jeg er en *insider* tror jeg ikke gjør meg til en bedre eller dårligere forsker; det gjør meg bare til en litt annen type forsker – som muligens kan ha fått inn mer sensitive og litt annerledes data – enn om dataene hadde blitt samlet inn av en uten tilsvarende bakgrunn som meg.

6. Hovedfunnen i de tre enkeltstående studiene

De tre studiene som utgjør forskningsarbeidet i denne artikkelbaserte avhandlingen er drevet av individuelle forskningsspørsmål som til sammen søker å besvare én overordnet problemstilling. Jeg vil derfor begynne med å presentere hovedfunnene fra hver av de tre enkeltstående studiene, før jeg presenterer et samlet forskningsresultat. På denne måten ønsker jeg å klargjøre hvordan hver studie er en del av en søken etter svar på den overordnede problemstillingen, presentert i 1.1:

Hvordan er språkferdighetene til internasjonalt adopterte barn på 5. trinn sammenliknet med jevnaldrende, ikke-adopterte, enspråklige, norskfødte barn fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn?

I den siste delen der jeg i lys av denne problemstillingen ser mer samlet på studienes hovedfunn, trekker jeg også ut avhandlingens teoretiske og metodiske hovedbidrag.

Avhandlingens tre studier – med hver sine metodiske tilnærminger – bygger delvis på ulikt materiale. Jeg har undersøkt språkferdighetene til 10–11 år gamle IA-barn ($n = 52$) og sammenliknet med språkferdighetene til ikke-adopterte, norskfødte, enspråklige, jevnaldrende kontrollbarn ($n = 52$) fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn i Norge. Adopsjonsalderen varierer fra 5 mnd. til 98 mnd. ($m = 28,2$, $SD = 24,3$) og gjennomsnittlig botid i Norge var 8,4 år ($SD = 25,3$ mnd.). Det empiriske materialet består av skåringsresultater på den standardiserte språktesten *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition* (CELF-4) (Semel, Wiig og Secord 2003), norsk versjon (Rygvoid og Monsrud 2013), og håndskrevne narrativer. Narrativene er basert på den ordløse billedboken *Frog, where are you?* (Mayer 1969). Bakgrunnsopplysninger om barna og deres familier er samlet inn via et spørreskjema.

6.1 Artikkel I: Internasjonalt adopterte barns språkferdigheter på 5. trinn. Hvilken effekt har adopsjonsalderen?

Artikkel I vurderer språkferdighetene til IA-barn ($n = 47$) og ikke-adopterte barn ($n = 15$) ved hjelp av *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition* (CELF-4) (Semel, Wiig og Secord 2003), norsk versjon (Rygvoid og Monsrud 2013),

en standardisert språktest tilpasset aldersgruppen. Ulike deltester sammenfattes i ulike indekser, dvs. at det er sammensatte mål som dekker ulike områder av språket.

Studien befatter seg med kvantifiserbare gjennomsnittsskårer og dataene er behandlet statistisk. Blant ulike variabler er *adopsjonsalder* lagt inn som hovedforklaringsvariabel i en hierarkisk blokkvis regresjonsanalyse i et forsøk på å forklare variansen i skårer på testens hovedindeks, en indeks som måler grunnleggende språkferdigheter (IGS). Av forskningsprosjektets tre studier er det denne studien som peker tydeligst på eventuelle forskjeller, da gruppeforskjellene tallfestes statistisk. I motsetning til i de to andre mer kvalitative delarbeidene, undersøkes også effekten av adopsjonsalder med statistiske teknikker i denne studien i artikkel I. Studiens forskningsspørsmål er:

Presterer internasjonalt adopterte barn på 5. trinn annerledes, og eventuelt på hvilken måte, enn jevnaldrende ikke-adopterte norskfødte fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn på den standardiserte språktesten *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition*?

Korrelerer de internasjonalt adopterte barnas adopsjonsalder med oppnådde indeksskårer på den standardiserte språktesten *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition*?

Presterer tidlig adopterte (< 36 mnd.) likt som jevnaldrende ikke-adopterte enspråklige norskfødte barn fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn på hovedindeksen i den standardiserte språktesten *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition*?

Resultatene viser at det er signifikante forskjeller i språkferdigheter mellom gruppene når de testes med CELF-4. Resultatene viser at kontrollbarna skårer signifikant høyere ($p = 0,05$) enn de internasjonalt adopterte på alle de seks aldersnormerte indeksene (se tabell 3 i artikkel I). IA-barna har altså større utfordringer enn kontrollbarna med deltestene i samtlige språkindeks. Indeksen som viser størst differanse i snitt (-13,63), er testens hovedindeks IGS, indeks for grunnleggende språkferdigheter. Signifikansverdien på IGS er -3,33, $p = .001$. Indeks for språklig hukommelse (ISH) er den indeksen etter IGS som har høyest signifikansverdi, $t = -$

3.24, $p = .002$ (se tabell 3 i artikkel I). I ISH inngår deltestene Formulere setninger (FS) og Repetisjon av setninger (RS). I sistnevnte deltest repeterer barna ulike setninger de blir presentert for. Et interessant funn i denne studien er at gruppen IA-barn viser å ha relativt store utfordringer når det kreves eksplisitt språklig hukommelse, som for eksempel i slike setningsrepetisjonsoppgaver (RS). ISH er, som de andre språkindeksene, et sammensatt mål av ulike deltester, så ut ifra kun dette ISH-målet alene vet en ikke nøyaktig hva det er ved de inkluderte deltestene som gjør at IA-barna ikke oppnår like høye skårer som kontrollbarna. Når en ser på barnas repeterte setninger i RS, ser en at IA-barna stort sett mestrer å bevare meningsinnholdet, men en ser også at setningene kan bli noe endret i forhold til de originale setningene. Dette er også tilfellet ved setningene til kontrollbarna, men det er en tendens til at de repeterte setningene til IA-barna oftere enn kontrollbarna: 1) inneholder subtile grammatiske og leksikalske avvik, 2) noe av meningen og nyansene går tapt, og/eller 3) ny, men også redundant informasjon blir lagt til (se side 151-152). Resultatene tyder også på at gruppen norskfødte barn behersker grammatiske trekk bedre enn de internasjonalt adopterte, mens det å lære seg hverdagslig kunnskap – som for eksempel å telle og memorere ukedager forlengs og baklengs (oppgaver som inngår i indeks for arbeidsminne, IAM) – ser ut til å være relativt godt lært etter bare få år i ankomstlandet. Som vi har sett tidligere, oppnådde IA-barna en signifikant svakere snittskår enn kontrollbarna på samtlige språkindekser, men på IAM er det en lavere signifikansverdi enn ved de andre indeksene. Deltestene i IAM er vel å merke de testene barna i begge utvalg strever mest med.

For å kunne besvare det andre forskningsspørsmålet ble det kjørt Spearmans rho for å se om studiens kjernevariabel *adopsjonsalder* endret seg sammen med hver enkelt indeksskår i CELF-4. Adopsjonsalder viser seg å korrelere signifikant med flere av testens indekser: indeks for ekspressivt språk (IES), indeks for grunnleggende språkferdigheter (IGS), indeks for språklig hukommelse (ISH), indeks for reseptivt språk (IRS) og indeks for språklig innhold (ISI). Korrelasjonsanalysen avdekket altså at det er en negativ sammenheng mellom adopsjonsalder og fem av testens seks indekser i dette prosjektet (se tabell 6 i artikkel I). Den indeksen som ikke korrelerte

signifikant med adopsjonsalder, var indeks for språklig arbeidsminne (IAM); 105 ($p = n.s$); det vil si at høyere alder ved adopsjonstidspunktet ikke henger sammen med lavere skår på IAM, et mål som er basert på deltester som vurderer oppmerksomhet og konsentrasjon samt ferdigheter med hensyn til å gjenkalle og manipulere hverdagslige sekvenser av ulik lengde og kompleksitet (se artikkel I for en tentativ forklaring på hvorfor det ikke er sammenheng mellom adopsjonsalder og IAM). Den høyeste korrelasjonsverdien i dette datasettet var mellom adopsjonsalder og indeks for språklig hukommelse (ISH) (- .554): jo høyere adopsjonsalder, desto svakere skårer fikk IA på deltester i ISH som måler ferdigheter med hensyn til å fastholde og bearbeide språklig innhold og struktur ved hjelp av hukommelsen.

Når det gjelder det siste forskningsspørsmålet om hvorvidt tidlig adopterte (< 36 mnd., $n = 35$) presterer likt som de norskfødte barna, viser Independent Samples Test at forskjellen på hovedindeksen som måler grunnleggende språkferdigheter (IGS) er signifikant på under .05. De tidlig adopterte barna oppnår med andre ord ikke like høye skårer på testens hovedindeks som de norskfødte barna (se tabell 5 i artikkel I). Et annet interessant funn i tilknytning til adopsjonsalderens betydning er at alder ved adopsjonen alene kan se ut til å forklare 44,9 % av variansen i hovedindeksen IGS (se tabell 8 i artikkel I). Nedgangen i skårer på IGS holder seg konstant på tvers av ulike adopsjonsalder. Det er altså en jevn gradvis nedgang i oppnådde poeng på IGS ved økt adopsjonsalder. Adopsjonsalder viser seg å være signifikant gjennom tre modeller i den blokkvise regresjonsanalysen, men har en litt lavere effekt i modell 3 (blokk 1 består av barnas adopsjonsalder (AA), blokk 2 består av en samling variabler som gir informasjon om sosioøkonomiske status (SES) og blokk 3 består av variabler som gir ytterligere informasjon om barna, se tabell 7 og 8 i artikkel I). I modell 2 legger SES alene til 8,5 % av forklaringen av variansen i IGS-skåren. SES og ytterligere informasjon om barna legger til ytterligere 17,5 %. Forklaringskraften i modellen stiger, dvs. at modell 3 der alle de tre blokkene er inkludert, kan forklare 70,9 % av variansen i IGS-skåren til IA-barna. Adopsjonsalderens noe lavere effekt i modell 3 kan tolkes som at miljøet barna adopteres inn i (blokk 2), har relativt mye å si for IGS-skåren, men at forhold rundt barna selv (blokk 3) naturlig nok også har betydning for skårene de oppnår. Selv om

adopsjonsalder har en lavere effekt i den siste modellen, er alderen ved adopsjonen helt klart den mest innflytelsesrike uavhengige variabelen i dette prosjektet. Det er kun blitt kjørt en regresjonsanalyse på IGS. Jeg har med andre ord ikke grunnlag til å uttale meg om adopsjonsalderens eventuelle påvirkning i de andre språkindeksene, men en kan ikke se bort ifra at AA står for relativt mye av variasjonen i også de andre indeksmålene i CELF-4 – samt i de to mer kvalitativt orienterte studiene.

6.2 Artikkel II: Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn

Datamaterialet i denne studien består av skriftlige fortellinger, produsert av IA-barn ($n = 52$) og ikke-adopterte norskfødte barn ($n = 52$). Barnas fortellinger er basert på den ordløse billedboken *Frog, where are you?* (Mayer 1969). Studien gir et innblikk i den skriftspråklige mestringen av IA-barnas 1) genustildeling, 2) syntaks, 3) preposisjoner 4) vokabular og 5) bevegelses verbet *gå*. Å ha avvik og feil i disse språklige områdene betraktes som typiske innlærertrekk ved andrespråklæring (f.eks. Mitchell, Myles og Marsden 2013, Ortega 2013a). Studien fokuserer med andre ord på hvor målspråkligt IA-barnas skriftspråk er i 10–11-årsalderen på 5. trinn, og på hvor presist de refererer til objekter som dukker opp i billedboken. Studiens forskningsspørsmål er:

Er det noen skriftspråklige forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og jevnaldrende ikke-adopterte barn fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn på 5. trinn?

Hvilke grammatiske trekk skiller eventuelt tekstene, og på hvilken måte skiller tekstene seg, om barna ikke er like presise leksikalsk sett?

Observasjonene avdekker at det er skriftspråklige forskjeller mellom de internasjonalt adopterte barna og de jevnaldrende norskfødte barna. Ved første gjennomlesing ble ikke fortellingene til ett og ett IA-barn alene oppfattet som annet enn produsert av L1-skrivere på barneskolens mellomtrinn, men etter å ha gjort varierte lingvistiske

analyser og sammenliknet med skriftspråket til kontrollbarna fra tilsvarende sosioøkonomiske bakgrunn, viste de som gruppe å ha et mer L2-preget skriftspråk. Det er viktig å understreke at de funnene jeg finner, krever varierte analyser. IA-barna kan sies å ha nådd et mestringsnivå i skriftlig norsk som ligger over grensen mellom det som er merkbart og ikke merkbart ikke-innfødtlikt, noe som gjør at denne gruppen IA-barn kan oppfattes som norskfødte.

Selv om det var nødvendig å foreta varierte lingvistiske analyser, for å avdekke skriftspråklige gruppeforskjeller, tyder funnene på at de internasjonalt adopterte har større utfordringer enn kontrollbarna med språkets syntaks og morfologi. Syntaks, morfosyntaks og preposisjoner er de språkområdene som tydeligst viser påfallende gruppeforskjeller, og som skiller tekstene (se tabell 3–11 på side 189–195 i artikkel II). Avvikene og feilene er vel å merke ofte subtile og gjelder nyanser, og er ikke karakteristisk for alle de internasjonalt adopterte.

6.3 Artikkel III: Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn

I artikkel III er de håndskrevne fortellingene fortsatt datagrunnlaget, men fokuset er nå rettet mot en annen dimensjon enn den rent lingvistiske og leksikalske. I denne studien undersøker jeg hvorvidt IA-barn ($n = 52$) og ikke-adopterte kontrollbarn ($n = 52$) etablerer narrativ struktur likt, og jeg identifiserer trekk ved den narrative strukturen som viser eventuelle forskjeller. Studiens forskningsspørsmål er:

Er det noen forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og jevnaldrende norskfødte barns ferdigheter til å etablere narrativ struktur og sammenheng i skriftlige narrativer på 5. trinn, når det er kontrollert for sosioøkonomisk status?

Hvilke narrative trekk skiller eventuelt tekstene skrevet av barna i de to utvalgene?

Observasjonene tilsier at det er forskjeller mellom IA-barna og de norskfødte barnas ferdigheter til å etablere narrativ struktur og sammenheng i skriftlige fortellinger på 5. trinn. Det sentrale funnet er at de norskfødte ser ut til å ha et større språklig repertoar og flere lingvistiske ressurser enn IA-barna til å skape narrativ sammenheng på både

lokalt og globalt nivå. Kontrollbarna etablerer for eksempel sterkere sammenheng ved at fortellingene er mer logiske og komplekse på globalt nivå (se tabell 6 i artikkel III). Fortellingene er også mer rikholdige og engasjerende ved at de for eksempel oftere navngir gjennomgangsfigurene (se tabell 7 i artikkel III) og gir oppdiktete personer et større imaginært handlingsrom enn IA-barna (se 13a i artikkel III). Kontrollbarna mestrer også i større grad å referere til ulike sinnsstemninger. Det å ta i bruk mentale referanser kan ses på som et uttrykk for at gruppen norskfødte barn mestrer det å se bildene i billedboken som en suksessiv kjedet helhet bedre enn IA-barna. Ved å tillegge fortellingens karakterer ulike egenskaper, som for eksempel følelser og en egen fri vilje, blir også motivasjonen bak deres handlinger mer rasjonelle. Kontrollbarna tillegger gjennomgangsfigurene en egen fri vilje i større grad enn det IA-barna gjør, og fortellingens globale struktur bygges derfor mer opp i deres tekster. Skriftmaterialet viser også at kontrollbarna oftere enn IA-barna presenterer relevant informasjon og utelater overflødige episodiske sekvenser. Det er imidlertid viktig å poengtere at de skriftlige fortellingene til ett og ett IA-barn, med få unntak, alene kan omtales som gode og sammenhengende. Det er først sett under ett på gruppenivå og sammenliknet med tekstene til kontrollbarna at en ser tendenser til at de norskfødte kan se ut til å ha flere lingvistiske ressurser tilgjengelig.

6.4 Resultatet av dette forskningsprosjektet i sin helhet

Samlet sett tilsier funnene i denne artikkelbaserte avhandlingen at det er forskjeller i ulike aspekt ved språket hos gruppen internasjonalt adopterte barn og norskfødte, ikke-adopterte jevnaldrende i 10–11-årsalderen. Etter i gjennomsnitt 8,4 år i Norge med et tilnærmet likt sosioøkonomisk oppvekstmiljø som kontrollbarna, viser flere av de internasjonalt adopterte, i varierende grad, å ha svakere språkferdigheter i norsk enn de norskfødte kontrollbarna. I dette må vi også huske på at foreliggende adopsjonsutvalg antakelig består av en gruppe mindre utsatte barn når det gjelder pre-adoptive forhold (se 5.2). De aller fleste IA-barna i dette prosjektet er heller ikke kategorisert som barn med behov for spesiell støtte – noe en stor del barn som frigis for adopsjon i tiden fremover, sannsynligvis kommer til å være (se 1.2).

Innledningsvis i 1.1 nevnte jeg at avhandlingens formål, ved siden av å generere mer innsikt i aspekt ved IA-barns språk, var å undersøke betydningen av *adopsjonsalder* for å øke vår forståelse for alderseffekter ved tidlig L2-læring. Resultatene tyder på at adopsjonsalder har en stor betydning i et mellomlangt løp (jf. *medium-term effects*, Norrman mfl. 2016). De statistiske analysene kan tolkes som at barnas språklæringsevne blir gradvis svakere dess eldre de er ved adopsjonen. En slik observert *gradvis lineær alderseffekt* støtter antakelsen om at evnen til å lære språk ikke avtar brått ved en spesifikk alder, som Lenneberg (1967) i sin tid hevdet, men at språklæringsevnen svekkes gradvis om språket ikke læres fra (før) fødselen. Avhandlingen tjener med andre ord ikke bare som et bidrag i diskusjonen om hvorvidt, og i hvilken grad adopsjonsalder betyr noe for språklæringen, men den bidrar også med å styrke antakelsen om at språk – på mellomlangt sikt – kan bli annerledes når innlæringen er kun minimalt utsatt, og at effekten er gradvis.

Jeg kan ikke uttale meg om rollen til og betydningen av barnas L1, da det ikke er kontrollert for, men observasjonen av en gradvis alderseffekt er etter min mening interessant å kople opp mot *hypotesen om blokkering* (omtalt i 3.4 og 4.5).

Blokkeringshypotesen fokuserer ikke primært på hjernens plastisitet, slik som Lennebergs hypotese om en kritisk periode gjør, men den antar at et ikke-innfødt L2 er forårsaket av en «stabilisering» (*L1-entrenchment*) av nettverkssystemene som understøtter et opprettholdt L1 (Hylytenstam mfl. 2009). Siden alle de rekrutterte 10–11 år gamle IA-barna, med ett eller to unntak, kort tid etter adopsjonen tapte all funksjonell bruk av L1, er det ikke sannsynlig at L1 har blokkert for barnas L2-læring. Ut ifra tidligere forskningsfunn ved bruk av metoder som for eksempel fMRI, argumenteres det imidlertid for at L1-tapet til IA kun er *tilsynelatende* – og ikke fullstendig (Pallier mfl. 2003, Ventureya mfl. 2004, Norrman og Bylund 2015). En mulig forklaring på IA-barnas innlærertrekk er dermed at et tilsynelatende tapt L1 kan ha blokkert for et innfødt L2. Det er ikke empirisk belegg for å anta noe slikt i denne avhandlingen, men i tråd med funn innenfor både andrespråkforskningen og den kognitive nevrovitenskapen (se 3.4), er det plausibelt å anta at et tilsynelatende tapt L1 *kan* virke negativt inn på IAs L2-læring. En slik tentativ forklaring på observerte innlærertrekk fremlegger også Herschensohn (2007: 241) når hun skriver

at «the observed deficits in L2A are due not to a biological critical period, but to the excellence of the neural architecture of the first language». Herschensohns uttalelse støtter antakelsen om at kvaliteten på L1s nettverksarkitektur, som risses tidlig inn, kan være så overlegen at den har en blokkerende effekt ved læring av andre språk – selv kanskje hos barn som adopteres i svært ung alder. Språklæringsevnen til IA i dette prosjektet viste seg å bli gradvis svakere dess eldre de var ved adopsjonen.

Denne økte forståelsen for alderseffekter ved tidlig andrespråklæring gir et verdifullt teoretisk bidrag også inn i adopsjonsforskningen – som også anser alder ved adopsjonen som en viktig faktor i forsøket på å forklare IA-barns eventuelle språklige utfordringer. Enkelte forskere finner at adopsjonsalder er en kritisk og avgjørende faktor for barnas videre utvikling, mens andre peker på at kvaliteten av ulike pre-adoptive erfaringer er viktigere enn alderen ved adopsjonen (Odenstad mfl. 2008, Dalen 2012, Van Den Dries mfl. 2012). Det levner liten tvil om at barnas alder ved ankomst slår ut, men forhold forut for adopsjonen påvirker helt klart også barnas utvikling på det språklige, sosiale, kognitive, psykiske og fysiske plan.

Avhandlingen støtter også tidligere svært interessante forskningsresultater. Den avdekker at flere av de adopterte kan se ut til å ha relative svakheter i det verbale korttidsminnet. Hvorfor IA-barn kan se ut til å streve mer enn ikke-adopterte barn med å fastholde og bearbeide språklig innhold og struktur ved hjelp av hukommelsen, er det lite kunnskap om per i dag. Underliggende forskjeller i det verbale korttidsminnet er foreslått som en forklaring på den språklige diskrepansen, som er observert mellom grupper av internasjonalt adopterte og ikke-adopterte (Delcenserie 2016: 109). Det er ikke utenkelig at vansker med å fastholde og bearbeide språklig innhold, kan henge sammen med at den verbale hukommelsen er fininnstilt på et L1 som ikke lenger tilegnes eller brukes (Genesee 2016: 13).

Avhandlingen kan også tjene som bidrag til den positive metodeutviklingen som pågår i andrespråksforskningen, og lingvistikken generelt (Levshina 2015: 1–2). Studien i artikkel I benytter statistiske teknikker til å generere kunnskap og innsikter, som det ellers ikke ville vært mulig å produsere. Metodisk er studien i tråd med flere relativt nylig avlagte norske doktoravhandlinger med kvantitative tilnærminger i andrespråksforskningen (f.eks. Gujord 2013, Janik 2016, Ragnhildstveit 2017). Jeg så

det som en viktig oppgave å følge opp fagfeltets økende bruk av kvantitative metoder. I det logopediske fagfeltet, som dette prosjektet delvis også kan plasseres innenfor, er statistikk mye anvendt. Det har tidvis vært utfordrende å stå i flere faglige leirer. Jeg tenker ikke bare på det metodiske, men også i forhold til begrepsutvikling og vitenskapsteoretisk ståsted. Jeg anser likevel denne tverrfaglige innfallsvinkelen for å være et viktig metodisk grep og bidrag. Ved å bruke ulike metoder og tilnærminger fra ulike fagfelt har avhandlingen skaffet mer innsikt i den kompleksiteten og variasjonen som finnes i IA-barns språk, og slik bidratt til en utvidet forståelse for at denne gruppen språkinnlærere kan mestre noen sider av språket helt aldersadekvat, men samtidig streve uforholdsmessig mye med andre sider.

Utenom adopsjons- og andrespråksforskere mener jeg avhandlingens nyervervete innsikt kan være nyttig kunnskap for barnehagepersonell, helsepersonell, lærere og spesialpedagoger som kommer i kontakt med IA-barn som har språklige utfordringer, eventuelt kliniske språkvansker. Avhandlingen kan være relevant fagstoff i barnehage- og lærerutdanningen, da barnehageansatte og lærere bør vite om det atypiske ved IA-barns språklæringssituasjon, samt gjøres oppmerksomme på at IA kan befinne seg i en *ikke merkbart ikke-innfødtlik L2-dimensjon*. Den observerte variasjonen og spredningen i språkferdigheter, som også avdekkes i andre undersøkelser innenfor adopsjonsfeltet, viser hvor viktig det er at lærere, PPT og annet helsepersonell ser og vurderer hvert enkelt IA-barn helhetlig og individuelt, både i undervisning, kartlegging og i utarbeidelsen av eventuelle tiltak. Deler av avhandlingen er også aktuelt lesestoff for adopsjonsforeninger – samt nåværende og blivende adoptivforeldre.

Basert på de få studiene som finnes, må en være forsiktig med å trekke for bastante og generelle slutninger om effekten av adopsjonsalder, inkludert min egen. Det bør forskes mer på effekten av adopsjonsalder for å kunne styrke og nyansere denne avhandlingens funn. Framtidig forskning bør imidlertid ikke bare fokusere på adopsjonsalderens betydning, men utforske også mer inngående det komplekse samspillet mellom medisinske, kognitive, miljømessige og lingvistiske faktorer. Det er som sagt uklart hva effekten av språktap er (se 3.2), og hvilken betydning og påvirkning L1 og et gradvis tap av L1 kan ha på IAs L2-læring. På grunn av det raske

L1-tapet er det imidlertid vanskelig å undersøke hvorvidt, og på hvilken måte L1 og et gradvis tap av L1, kan påvirke IAs L2-læring (Gindis 1999, 2008, Elleseff 2011, Scott og Roberts 2016: 79) (se under *Innflytelsesrike faktorer* på side 127–129 i artikkel I). I fremtidige prosjekt er det en fordel om det benyttes statistiske teknikker, men det fordrer at en lykkes med å rekruttere store nok adopsjonsutvalg. Det er ønskelig med større forskningsbredde for å dekke flere aspekt ved språket, men det er også behov for flere kvalitative studier der vi får et mer helhetlig innblikk i utvalgte aspekt hos kun få individer. På den måten vil vi kunne oppnå en dypere forståelse for de tidlige kritiske leveårene. Som nevnt i 2.2, er også forskning på hvorvidt voksne IA kan oppfattes som innfødte språkbrukere, en fruktbar vei å gå for å skaffe mer innsikt i det velfungerende og aksentfrie *ikke merkbare ikke-innfødtlike språket* til IA.

Avslutningsvis konkluderer jeg med at denne avhandlingen har vist at *utsatt språklæring de første leveårene* har betydning for språklæringen til IA-barn, i det minste i et mellomlangt løp. De internasjonalt adopterte barna viste seg å ha svakere grunnleggende språkferdigheter på den standardiserte språkstesten CELF-4 enn de norskfødte barna. IA-barna har som gruppe vist å ha enkelte typiske morfologiske, leksikalske og syntaktiske innlærertrekk i skriftlig norsk på 5. trinn. Det ser også ut til at IA-barna etablerte en svakere narrativ struktur i skriftlige fortellinger enn de ikke-adopterte jevnaldrende fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn. På bakgrunn av funnene i de tre studiene kan språket til IA-barna se ut til å inneholde flere subtile grammatiske og leksikalske avvik enn språket til de norskfødte barna. Avhandlingens samlede resultat taler slik for å støtte antakelsen om at gruppen internasjonalt adopterte bedre konseptualiseres som *en spesiell gruppe andrespråksinnlærere* fremfor *en gruppe andre førstespråksinnlærere*. Som Bylund mfl. (2013a: 86) uttaler, gjør man kanskje IA en bjørnetjeneste om de ikke erkjennes som en spesiell gruppe L2-innlærere. Ved ikke å erkjenne IA som L2-innlærere kan man ignorere den muligheten at enkelte IA-barn kan ha et stort behov for ekstra støtte i språklæringen den første tiden etter ankomst.

Litteraturliste

- Abrahamsson, Niclas. 2013. Critical Period Hypothesis (CPH). I P. Robinson (Red.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, 146–141. London og New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Abrahamsson, Niclas og Kenneth Hyltenstam. 2004. Mognadsbegrænsninger og den kritiske perioden for andraspråksinlæring. I K. Hyltenstam og I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning og samhälle*, 221–258. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas og Kenneth Hyltenstam. 2008. The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in second language acquisition* 30(4):481–509.
- Abrahamsson, Niclas og Kenneth Hyltenstam. 2009. Age of onset and nativelikeness in a second language. Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language learning* 59(2):249–306.
- Alamargot, Denis og Michel Fayol. 2009. Modelling the development of written composition. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystad og J. Riley (Red.), *Handbook of writing development*:23–47. Los Angeles: Sage.
- Albers, Lisa H., Dana E. Johnson, Margaret K. Hostetter, Sandra Iverson og Laurie C. Miller. 1997. Health of children adopted from the former Soviet Union and Eastern Europe. Comparison with preadoptive medical records. *Jama* 278(11):922–924.
- Ameel, Eef, Gert Storms, Barbara C. Malt og Steven A. Sloman. 2005. How bilinguals solve the naming problem. *Journal of memory and language* 53(1):60–80.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). 1982. Language. Hentet fra <https://www.asha.org/policy/PS2005-00221/> (31.05.2018).
- Ammerlaan, Tom. 1996. You get a bit wobbly. *Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition*. Druk CopyPrint 2000, Enschede.
- Andersen, Torhild. 2005. *Temaheftet om Adopterte barns bakgrunn*. Utarbeidet for de tre adopsjonsforeningene i Norge av barnevernspedagog/sosialantropolog Torhild Andersen. Temaheftet er utgitt med økonomisk støtte fra Barne- og familiedepartementet.
- Andresen, Wenche H. og Lillian Hollund-Møllerhaug. 2011. *The Children's Communication Checklist – Second Edition*, manual, norsk versjon.
- Aoyama, Katsura, Susan G. Guion, James Emil Flege og Tsuneo Yamada. 2008. The first years in an L2-speaking environment. A comparison of Japanese children and adults learning American English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46(1):61–90.
- Applebee, Arthur N. 1978. *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aslin, Richard N., David B. Pisoni, Beth L. Hennessy og Alan J. Perey. 1981. Discrimination of Voice Onset Time by Human Infants. New Findings and Implications for the Effects of Early Experience. *Child Development* 52(4):1135–1145. doi: 10.2307/1129499.
- Aukrust, Vibeke Grøver. 2005. *Tidlig språkstimulering og livslang læring. En kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet.
- Au, Terri Kit-fong, Leah M. Knightly, Sun-Ah Jun og Janet S. Oh. 2002. Overhearing a language during childhood. *Psychological Science* 13(3), 238–243.

- Bachman, Lyle F. og Adrian Palmer. 2010. *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachrach, Christine A., Patricia F. Adams, Soledad Sambrano og Kathryn A. London. 1990. *Adoption in the 1980's. Advance data from vital and health statistics. No. 181*. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
- Bamberg, Michael G. 1987. *The acquisition of narratives. Learning to use language*. Vol. 49. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bamberg, Michael G. 1994. Development of linguistic forms: German. I R. Berman og D. I. Slobin (Red.), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, 189–238. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bamberg, Michael G. og Robin Damrad-Frye. 1991. On the ability to provide evaluative comments. Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language* 18(3):689–710.
- Bamberg, Michael G. og Judy Reilly. 1996. Emotion, narrative, and effect. How children discover the relationship between what to say and how to say it. I D. Slobin og J. Gerhardt, A. Kyratiz og J. Guo (Red.), *Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*:329–341. New Jersey: Erlbaum.
- Beckett, Celia, Barbara Maughan, Michael Rutter, Jenny Castle, Emma Colvert, Christine Groothues, Jana Kreppner, Suzanne Stevens, Thomas G. O' Connor og Edmund J. S. Sonuga-Barke. 2006. Do the Effects of Early Severe Deprivation on Cognition Persist Into Early Adolescence? Findings From the English and Romanian Adoptees Study. *Child Development* 77(3):696–711. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00898.x.
- Befring, Edvard. 2007. *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berggreen, Harald, Eirik Sørli, Vigdis Rosvold Alver og Kjartan Sørland. 2012. *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berman, Ruth A. 1997. Narrative theory and narrative development. The Labovian impact. *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4):235–244.
- Berman, Ruth. 2009. Language development in narrative contexts. I E. Bavin (Red.), *The Cambridge handbook of child language*:355–376. Cambridge: University Press.
- Berman, Ruth A. og Dan I. Slobin. 1994. *Relating Events in Narratives. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Berntsen, Mari og Ingebjørg-Synøve Eigeland. 1987. *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Beverly, Brenda L., Teena M. McGuinness og Debra J. Blanton. 2008. Communication and academic challenges in early adolescence for children who have been adopted from the former Soviet Union. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 39(3):303–313.
- Bialystok, Ellen og Barry Miller. 1999. The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and cognition* 2(2):127–145.
- Birdsong, David. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*:706–755.
- Birdsong, David. 1999. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Birdsong, David. 2005. Interpreting age effects in second language acquisition. I J.F. Kroll og A. M. B. de Groot (Red.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*, 109–127. Oxford: Oxford University Press.

- Birdsong, David. 2006. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language learning* 56(1):9–49.
- Birdsong, David. 2018. Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism. *Frontiers in psychology* 9, 81. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00081
- Bishop, Dorothy V. M. 2003. *Children's Communication Checklist – Second Edition (CCC-2)*. London, England: Psychological Corporation
- Bishop, Dorothy V. M. og Caroline Adams. 1991. What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 12(2):199–215.
- Bishop, Dorothy V. M. og Courtenay Frazier Norbury. 2008. Speech and language disorders. *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry, Fifth Edition*:782–801.
- Black, Kelly. 2018. *Statistics about China international adoption*. Hentet fra: <https://internationaladoption.org/6-statistics-china-international-adoption/>. 2.7.2019
- Blücher-Andersson, Gunilla. 1983. *På väg genom Sverige utan giltig karta: uppföljningsstudie av adoptivbarn som anlänt till Sverige vid en ålder av 5–12 år*. Stockholms universitet. Psykologiska inst.
- Bongaerts, Theo. 1999. Ultimate attainment in L2 pronunciation. The case of very advanced late L2 learners. I D. Birdsong (Red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 133–159. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bongaerts, Theo, Brigitte Planken og Erik Schils. 1995. Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. I D. Singleton og Z. Lengyel, *The age factor in second language acquisition*, 30–50. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bongaerts, Theo, Susan Mennen og Frans van der Slik. 2000. Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition. The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia linguistica* 54(2):298–308.
- Botting, Nicola. 2002. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy* 18(1):1–21.
- Botvar, Pål Ketil. 1995. *Når Øst møter Vest... En undersøkelse blant adopterte fra Korea, India og Thailand*. Rapport 1/1995, Forskningsavdelingen, Diakonhjemmets høgskolesenter.
- Botvar, Pål Ketil. 1999. *Norsk i sinn, utenlandsk i skinn. Unge adoptertes levekår og livsforhold*. Diakonhjemmets Høgskolesenter i Oslo.
- Boutla, Mrim, Ted Supalla, Elissa L. Newport og Daphne Bavelier. 2004. Short-term memory span. Insights from sign language. *Nature neuroscience* 7(9):997–1002. doi: 10.1038/nn1298
- Bylund, Emanuel. 2009. Maturation constraints and first language attrition. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies* 59(3):687–715. doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00521.x
- Bylund, Emanuel, Kenneth Hyltenstam og Niclas Abrahamsson. 2013a. Age of acquisition effects or effects of bilingualism in second language ultimate attainment. I G. Granena og M. Long (Red.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* 35:69–101. Amsterdam: John Benjamins.
- Bylund, Emanuel, Panos Athanasopoulos og Marcelyn Oostendorp. 2013b. Motion event cognition and grammatical aspect. Evidence from Afrikaans. *Linguistics* 51(5):929–955.
- Caselli, Maria Cristina, Pasquale Rinaldi, Cristiana Varuzza, Anna Giuliani og Sandro Burdo. 2012. Cochlear implant in the second year of life. Lexical and grammatical outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 55(2):382–394.

- Cederblad, Marianne. 1982. *Utländska adoptivbarn som kommit till Sverige efter tre års ålder. Anpassningsprocessen under det första året i familjen*. Statens nämnd för internationella adoptionsfrågor (NIA).
- Chafe, Wallace L. 1980. *The pear stories. Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Noorwood, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- Chall, Jeanne S. 1983. Literacy. Trends and explanations. *Educational Researcher* 12(9):3–8.
- Chen, Liang og Ruixia Yan. 2011. Development and use of English evaluative expressions in narratives of Chinese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 14(4):570–578.
- Choi, Jiyoun, Mirjam Broersma og Anne Cutler. 2017. Early phonology revealed by international adoptees' birth language retention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(28):7307–7312.
- Choi, Jiyoun, Anne Cutler og Mirjam Broersma. 2017. Early development of abstract language knowledge. Evidence from perception–production transfer of birth-language memory. *Royal Society open science*, 4(1), doi: 10.1098/rsos.160660.
- Cohen, Nancy J., Mirek Lojkasek, Zohreh Yaghoub Zadeh, Mirella Pugliese og Heidi Kiefer. 2008. Children adopted from China. A prospective study of their growth and development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4):458–468.
- Cook, Vivian. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185–209.
- Cook, Vivian. 2002. Background to the L2 user. I V. Cook (Red.), *Portraits of the L2 user*, 1–28. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian. 2003. The changing L1 in the L2 user's mind. I V. Cook (Red.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creswell, John W. 2008. *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Croft, Carla, Celia Beckett, Michael Rutter, Jenny Castle, Emma Colvert, Christine Groothues, Amanda Hawkins, Jana Kreppner, Suzanne E. Stevens og Edmund J.S. Sonuga-Barke. 2007. Early adolescent outcomes of institutionally-deprived and non-deprived adoptees. II: Language as a protective factor and a vulnerable outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48(1):31–44.
- Cummins, Jim. 1979. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.
- Dalen, Monica. 1995. Learning difficulties among inter-country adopted children. *Nordisk pedagogikk* 15(4):195–208.
- Dalen, Monica. 2001. School performances among internationally adopted children in Norway. *Adoption Quarterly* 5(2):39–58.
- Dalen, Monica. 2012. Cognitive competence, academic achievement, and educational attainment among intercountry adoptees—research outcomes from the Nordic Countries. *Intercountry adoptions. Policies, practices, and outcomes*:198–209.
- Dalen, Monica. 2013. *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier*. Rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt. Oslo: Akademika Forlag.
- Dalen, Monica og Barbro Sætersdal. 1992. *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning, opplæring, identitetsutvikling. Empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling*. Spesiallærerhøgskolen i Oslo.

- Dalen, Monica og Barbro Sætersdal. 1999. *Kunnskapsstatus om utenlandsadopsjon. En sammenfatning av resultater fra sentrale forskningsprosjekter gjennomført i Vest-Europa og Nord-Amerika*. Universitetet i Oslo.
- Dalen, Monica, Anders Hjern, Frank Lindblad, Anna Odenstad, Finn Ramussen og Bo Vinnerljung. 2008. Educational attainment and cognitive competence in adopted men. A study of international and national adoptees, siblings and a general Swedish population. *Children and Youth Services Review* 30(10):1211–1219.
- Dalen, Monica og Anne-Lise Rygvold. 1999. *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Vol. Nr 3-1999. Universitetet i Oslo.
- Dalen, Monica og Anne-Lise Rygvold. 2004. *Barn adoptert fra Kina - i familien og på skolen*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, Monica og Anne-Lise Rygvold. 2006. Educational achievement in adopted children from China. *Adoption Quarterly* 9(4):45–58.
- Dalen, Monica og Anne-Lise Rygvold. 2012. Internasjonale adopsjoner i Norge. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 502–521. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Dalen, Monica, Steinar Theie, Oscar A. Barbarin og Gary B. Melton. 2014. Similarities and Differences Between Internationally Adopted and Nonadopted Children in Their Toddler Years. Outcomes From a Longitudinal Study. *American Journal of Orthopsychiatry* 84(4):397–408. doi: 10.1037/ort0000010.
- De Geer, Boel. 1992. *Internationally adopted children in communication. A developmental study*. Vol. 39. Doktoravhandling. Universitetet i Lund.
- DeKeyser, Robert M. 2003. Implicit and explicit learning. I C. J. Doughty og M. H. Long (Red.), *Handbook of second language acquisition*, 313–348. London: Blackwell.
- DeKeyser, Robert M. 2012. Age effects in second language learning. I S. M. Gass og A. Mackey (Red.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, 442–460. London: Routledge.
- DeKeyser, Robert M. 2013. Age effects in second language learning. Stepping stones toward better understanding. *Language Learning* 63(1):52–67.
- DeKeyser, Robert M. og Jenifer Larson-Hall. 2005. What does the critical period really mean? I J. F. Kroll og A. M. B. de Groot (Red.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*, 88–108. Oxford: Oxford University Press.
- DeKeyser, Robert M., Iris Alfi-Shabtay og Dorit Ravid. 2014. Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31(3), 413–438.
- Delcenserie, Audrey. 2016. Language, cognitive, and academic abilities of school-age internationally-adopted children. *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* 18:95–124. Amsterdam: John Benjamins.
- Delcenserie, Audrey og Fred Genesee. 2014. Language and memory abilities of internationally adopted children from China. Evidence for early age effects. *Journal of Child Language* 41(6):1195–1223.
- Delcenserie, Audrey og Fred Genesee. 2015. The acquisition of accusative object clitics by IA children from China. Evidence of early age effects? *Journal of child language* 42 (1):196–209.
- Delcenserie, Audry, Fred Genesee og Karine Gauthier. 2013. Language abilities of internationally adopted children from China during the early school years. Evidence for early age effects? *Applied Psycholinguistics* 34(3):541–568.
- Desmarais, Chantal, Barbara J. Roeber, Mary E. Smith og Seth D. Pollak. 2012. Sentence comprehension in postinstitutionalized school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 55(1):45–54.

- DiGregorio, Daniela. 2009. *The Phenomenon of International Adoption with Focus on Second Language Acquisition. A case Study of Internationally Adopted Children and Adolcents from Russia*. Doktoravhandling. Indiana University.
- Donoso, Alejandra. 2016. Expresiones de movimiento en español como segunda lengua y como lengua heredada. Conceptualización y entrega del Camino, la Manera y la Base. Doktoravhandling. Stockholms universitet.
- Eigsti, Inge-Marie, Carol Weitzman, Jillian Schuh, Ashley de Marchena og B. J. Casey. 2011. Language and cognitive outcomes in internationally adopted children. *Development and Psychopathology* 23(2):629–646. doi:10.1017/S0954579411000204.
- Eikemo, Terje Andreas og Tommy Høyvarde Clausen (Red.). 2012. *Kvantitativ analyse i SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*, 2. utg. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Eilers, Rebecca E., Barbara Zurer Pearson og Alan B. Cobo-Lewis. 2006. Social factors in bilingual development. The Miami experience. Research on infancy through school age, *Childhood bilingualism*:68–90.
- Ekberg, Lena. 2004. Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I K. Hyltenstam og I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 259–276. Lund: Studentlitteratur.
- Elleseff, Tatyana. 2011. Understanding the extent of speech and language delays in older internationally adopted children. Implications for School Based Speech and Language Intervention. Adoption today.
- Elleseff, Tatyana. 2013. Changing trends in international adoption. Implications for speech-language pathologists. *SIG 17 Perspectives on Global Issues in Communication Sciences and Related Disorders* 3(2):45–53.
- Ellis, Rod. 2008. *The study of second language acquisition*. 2nd ed., *Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, Margot, Margaret Anzul, Teri Friedman, Diane Garner og Ann Steinmetz. 1991. *Doing Qualitative Research. Circles within Circles*. London: Falmer.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad. 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.
- Eubank, Lynn og Kevin R. Gregg. 1999. Critical periods and (second) language acquisition. Divide et impera. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*:65–99.
- Fagfornyelsen. 2018/2019. *Kompetansemål etter 4. Trinn*. Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Fenson, Larry, Virginia A. Marchman, Donna J. Thal, Philip S. Dale og J. Steven Reznick. 2007. *MacArthur-Bates communicative development inventories. User's guide and technical manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Field, Andy. 2013. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 4th ed. Los Angeles: Sage publications.
- Finet, Chlöe, Harriet J. Vermeer, Femmie Juffer, Guy Bosmans og Patricia Bijttebier 2016. Children's cognitive development after adoption. I F. Genesee og A. Delcenserie (Red.), *Starting over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*, 37–62. Amsterdam: John Benjamins.
- Fisher, Lianne, Elinor W. Ames, Kim Chisholm og Lynn Savoie. 1997. Problems reported by parents of Romanian orphans adopted to British Columbia. *International Journal of Behavioral Development* 20(1):67–82.

- Flege, James Emil. 1995. Second language speech learning. Theory, findings, and problems. I W. Strange (Red.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research*, 233–277. Timonium, MD: York Press.
- Flege, James Emil. 1999. Age of learning and second language speech. I D. Birdsong (Red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 101–132. Mahwah: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fogle, Evelyn Wright. 2012. *Second language socialization and learner agency*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardell, Ingegård. 1979. *Internationella adoptanter. En rapport från Allmänna barnhuset*. Stockholm: Allmänna barnhuset.
- Gärtner, Kristin og Jon Erling Heggland. 2013. *Adopterte barn, ungdom og voksne. En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Gauthier, Karine og Fred Genesee. 2011. Language Development in Internationally Adopted Children. A Special Case of Early Second Language Learning. *Child Development* 82(3):887–901.
- Gauthier, Karine, Fred Genesee og Kristina Kasparian. 2012. Acquisition of complement clitics and tense morphology in internationally adopted children acquiring French. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(2):304–319.
- Gauthier, Karine, Fred Genesee, Marie-Eve Dubois og Kristina Kasparian. 2013. Communication patterns between internationally adopted children and their mothers. Implications for language development. *Applied Psycholinguistics* 34(2):337–359.
- Geers, Ann E., Johanna G. Nicholas og Allison L. Sedey. 2003. Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear and hearing* 24(1):46–58.
- Genesee, Fred. 2016. Introduction. I F. Genesee og A. Delcenserie (Red.), *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*, 1–16. Amsterdam: John Benjamins.
- Genesee, Fred og Audrey Delcenserie (Red.). 2016. *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam: John Benjamins.
- Geren, Joy, Jesse Snedeker og Laura Ax. 2005. Starting over. A preliminary study of early lexical and syntactic development in internationally-adopted preschoolers. *Seminars in Speech and Language* 26, 44–54.
- Gindis, Boris. 1999. Language-related issues for international adoptees and adoptive families. *International adoption. Challenges and opportunities*:98–107.
- Gindis, Boris. 2000. Detecting and remediating the cumulative cognitive deficit in school age internationally adopted post-institutionalized children. *The Parent Network for the Post-Institutionalized Child* 27(1):1–6.
- Gindis, Boris. 2003. Bilingualism and Internationally Adopted Children. Intervju med Dr. Boris Gindis av J. Lawson, publisert i FRUA New York News, Volume 3 Issue 2. <http://www.bgcenter.com/interview1.htm>
- Gindis, Boris. 2005a. Cognitive, language, and educational issues of children adopted from overseas orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 4(3):291–315.
- Gindis, Boris. 2005b. *What should adoptive parents know about their children's language-based school difficulties?* Part 3. International Adoption Articles Directory. http://www.adoptionarticlesdirectory.com/ArticlesUser/articles96_view.php?editid1
- Gindis, Boris. 2006. Internationally adopted post-institutionalized students in an ESL class. *Adoption articles directory*. Accessed 28.11.2013.
- Gindis, Boris. 2008. Abrupt native language loss in international adoptees. *Advance Healthcare Network for Speech/Language Pathologists and Audiologists*, 18(51):5.

- Gjems, Liv. 2006. *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Univeristetet i Oslo.
- Gleitman, Lila R. og Elissa L. Newport. 1995. The invention of language by children. Environmental and biological influences on the acquisition of language. *An invitation to cognitive science* (1):1–24.
- Glennen, Sharon. 2002. Language Development and Delay in Internationally Adopted Infants and Toddlers. A Review. *American Journal of Speech-Language Pathology* 11(4):333–339. doi: 10.1044/1058-0360(2002/038)
- Glennen, Sharon. 2007a. Speech and Language in children adopted internationally at older ages. *Perspectives on Communication Disorders in Culturally and Linguistically Diverse Populations* (14):17–20.
- Glennen, Sharon. 2007b. Predicting language outcomes for internationally adopted children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50(2):529–548. doi:10.1044/1092-4388(2007/036)
- Glennen, Sharon. 2009. Speech and Language Guidelines for Children Adopted From Abroad at Older Ages. *Topics in Language Disorders* 29(1):50–64. doi: 10.1097/TLD.0b013e3181976df4.
- Glennen, Sharon. 2014. A longitudinal study of language and speech in children who were internationally adopted at different ages. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 45(3):185–203.
- Glennen, Sharon. 2015. Internationally adopted children in the early school years. Relative strengths and weaknesses in language abilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 46(1):1–13.
- Glennen, Sharon. 2016. Speech and language clinical issues in internationally-adopted children. I F. Genesee og A. Delcenserie (Red.), *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* 18:147–177. Amsterdam: John Benjamins.
- Glennen, Sharon og M. Gay Masters. 2002. Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech-Language Pathology* 11(4):417–433.
- Glennen, Sharon og Betsy J. Bright. 2005. Five years later. Language in school-age internationally adopted children. *Seminars in speech and language* 26(1):86–101. doi:10.1055/s-2005-864219
- Glennen, Sharon, Ariella Rosinsky-Grunhut og Rachel Tracy. 2005. Linguistic Interference between L1 and L2 in Internationally Adopted Children. *Seminars in Speech and Language* 26(1): 64–75.
- Golden, Anne og Anne Hvenekilde. 1983. Rapport fra prosjektet Lærebokspråk: Sentret for Språkpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Gopnik, Alison, Andrew N. Meltzoff og Patricia K. Kuhl. 2002. *Den lille, store forskeren. Sinn, intelligens, og hvordan barn lærer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Gorman, Brenda K., Christine E. Fiestas, Elizabeth D. Peña og Maya R. Clark. 2011. Creative and stylistic devices employed by children during a storybook narrative task. A cross-cultural study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 42(2):167–181.
- Gregg, Kevin R. 1996. The logical and developmental problems of second language acquisition. I W. C. Ritchie og T. K. Bhatia (Red.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 49–81.
- Gressgård, Marita S. og Silje W. Sutterud. 2016. *Ordforråd hos utenlandsadopterte ungdommer. En komparativ studie av reseptivt og ekspressivt ordforråd hos adopterte og norskfødte ungdommer*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

- Groze, Victor og Daniela Ileana. 1996. A follow-up study of adopted children from Romania. *Child and Adolescent Social Work Journal* 13(6):541–565.
- Grüter, Theres og Martha Crago. 2012. Object clitics and their omission in child L2 French. The contributions of processing limitations and L1 transfer. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(3):531–549.
- Gunnar, Megan R., Jacqueline Bruce og Harold D. Grotevant. 2000. International adoption of institutionally reared children. Research and policy. *Development and Psychopathology* 12(4):677–693.
- Gunnar, Megan R., Manfred H. van Dulmen og The International Adoption Project (IAP). 2007. Behavior problems in post institutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology* 19(1):129–148.
- Grosjean, Francois. 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Cognition* 36(1):3–15.
- Gujord, Ann-Kristin H. 2013. *Grammatical encoding of past time in L2 Norwegian. The roles of L1 influence and verb semantics*. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Gujord, Ann-Kristin H. 2017. Språkutvikling hos barn i ulike språklærings situasjoner. I M. Selås og A. K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen*, 95–143. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, Bente E. og Robert Lillestølen. 1985. *Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hakuta, Kenji, Ellen Bialystock og Edward Wiley. 2003. Critical evidence. A test of the critical period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science* 14: 31–38.
- Harley, Birgit og Wenxia Wang. 1997. The critical period hypothesis. Where are we now? I *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 19–51. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hart, Betty og Todd R. Risley. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing.
- Hedberg, Natalie L. og Ruth J. Fink. 1985. Surface and Deep Structure Characteristics of Language Disordered Children's Narratives. Paper presented at the Annual Conference of the American Speech, Language and Hearing Association (12th, Washington, DC, November 22-25, 1985).
- Helland, Hans Petter. 2006. Ny fransk grammatikk. Morfologi, syntaks og semantikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hene, Birgitta. 1987a. *De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling*. Projektpresentation (SPRINS-rapport 36). Institutionen för lingvistik. Göteborgs universitet.
- Hene, Birgitta. 1987b. *Vuxna utlandsadopterade i Sverige. En intervjuundersökning. Rapport nr 2 inom projektet De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling*. Göteborgs universitet.
- Hene, Birgitta. 1993. *Utlandsadopterade barns och svenska barns ordförståelse. En jämförelse mellan barn i åldern 10–12 år*. Göteborgs universitet.
- Hene, Birgitta. 1997. Utlandsadopterade barns ordförståelse. I R. Söderbergh (Red.), *Från joller till läsning och skrivning*, 162–173. Malmö: Gleerup.
- Hene, Birgitta. 2004. Adjektivs metaforiska betydelser – utlandsadopterade och svenska barns tolkningar. I K. Hyltenstam og I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning og samhälle*, 277–296. Lund: Studentlitteratur.
- Herschensohn, Julia. 2007. *Language development and age*. Cambridge: CUP.
- Herschensohn, Julia. 2013. Age-related effects. I J. Herschensohn og M. Young-Scholten (Red.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*, 71–75. New York: Cambridge University Press.

- Higby, Eve og Loraine Obler. 2015. Losing a first language to a second language. I J. Schwieter (Red.), *Handbook of Bilingual Processing*, 645–664. Cambridge: University Press.
- Hijazo Gascón, Alberto, Iraide Ibarretxe Antuñano og Francisco Hernandez Paricio. 2011. *La expresión de eventos de movimiento y su adquisición en segundas lenguas*. Doktoravhandling. Universidad de Zaragoza.
- Hoel, Anne. 2009. *Leseforståelse hos internasjonalt adopterte barn. Hvordan er leseforståelsen hos internasjonalt adopterte barnsammenlignet med norskfødte jevnaldrende?* Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Hoel, Trude. 2014. *6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok. Fortelling, barn, bildebok*. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger.
- Hoff, Erika. 2006. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26(1):55–88. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hollingsworth, Leslie Doty. 2000. Who seeks to adopt a child? Findings from the National Survey of Family Growth (1995). *Adoption Quarterly* 3(3):1–23.
- Hollung-Møllerhaug, Lillian. 2010. Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 47:608–610.
- Hough, Susan D. 2005. *Language outcomes in school-aged children adopted from Eastern European orphanages*. Doktoravhandling. University of Pittsburgh.
- Hough, Susan D. og Louise Kaczmarek. 2011. Language and reading outcomes in young children adopted from Eastern European orphanages. *Journal of Early Intervention* 33(1):51–74.
- Housen, Alex, Folkert Kuiken og Ineke Vedder. 2012. Complexity, accuracy and fluency. I A. Housen, F. Kuiken og I. Vedder (Red.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*:1–20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hudson, Judith A. og Lauren R. Shapiro. 1991. From knowing to telling. The development of children's scripts, stories, and personal narratives. I A. McCabe og C. Peterson (Red.), *Developing narrative structure*, 89–136. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hvistendahl, Anne Katherine. 2006. *Det motsatte av å starte er å vinne. En studie av språklige ferdigheter hos internasjonalt adopterte 7-åringer*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Hwa-Frölich, Deborah A. og Hisako Matsuo. 2010. Communication development and differences in children adopted from China and Eastern Europe. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 41(3):349–366.
- Hwa-Frölich, Deborah A., Hisako Matsuo og Kristal Jacobs. 2017. False Belief Performance of Children Adopted Internationally. *American Journal of Speech-Language Pathology* 26(1):29–43.
- Hyltenstam, Kenneth. 1992. Non-native features of near-native speakers. On the ultimate attainment of childhood L2 learners. *Advances in psychology* 83:351–368.
- Hyltenstam, Kenneth og Niclas Abrahamsson. 2000. Who can become native-like in a second language? All, some, or none? *Studia linguistica* 54(2):150–166.
- Hyltenstam, Kenneth og Niclas Abrahamsson. 2001. Age and L2 learning. The hazards of matching practical “implications” with theoretical “facts”. *TESOL Quarterly* 35:151–170.
- Hyltenstam, Kenneth og Niclas Abrahamsson. 2002. Startålder och slutlig behärskning hos nästan infödda talare av svenska som andraspråk. *Nordiske sprog som andet -och fremmedsprog, Femte konferanse, Reykjavik, Island, 23–25 maj 2001*.

- Hyltenstam, Kenneth og Niclas Abrahamsson. 2003. Maturational constraints in SLA. *The handbook of second language acquisition*:538–588. London: Blackwell.
- Hyltenstam, Kenneth, Emanuel Bylund, Niclas Abrahamsson og Hyeon-Sook Park. 2009. Dominant-language replacement. The case of international adoptees. *Bilingualism* 12(2):121–140.
- Iglebæk, Britt. 2010. *Narrativer og internasjonalt adopterte barn. Hvordan er narrativ kompetanse hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?* Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Ioup, Georgette, Elizabeth Boustagui, Manal El Tigi og Martha Moselle. 1994. Reexamining the critical period hypothesis. A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in second language acquisition* 16(1):73–98.
- Isurin, Ludmila. 2000. Deserted island or a child's first language forgetting. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(2):151–166.
- Isurin, Ludmila. 2005. Cross linguistic transfer in word order: Evidence from L1 forgetting and L2 acquisition. I *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. 1115–1130.
- James, Carl. 1998. *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman.
- Janik, Marta Olga. 2016. *Adjektivbøyning i norsk – kongruenstilegnelse hos polskspråklige norsksinnlærere*. Doktoravhandling. Adam Mickiewicz University, Poznan, Polen.
- Jean-Baptiste, Rachel. 2012. *The effects of language switch on the speech perceptual abilities of internationally adopted children*. Doktoravhandling. New York University.
- Jensen, Elisabeth og Rigmor Heidemann. 2005. *Udenlandsadopterede børn. En anderledes sproglig udvikling*. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Jia, Gisela. 2003. The acquisition of the English plural morpheme by native Mandarin Chinese-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46(6):1297–1311.
- Johnson, Dana E. og Kathryn Dole. 1999. International adoptions. Implications for early intervention. *Infants and Young Children* 11(4):34–45.
- Johnson, Dana E., Laurie C. Miller, Sandra Iverson, William Thomas, Barbara Franchino, Kathryn Dole, Marybeth T. Kiernan, Michael K. Georgieff og Margaret K. Hostetter. 1992. The health of children adopted from Romania. *Jama* 268(24):3446–3451.
- Johnson, Dana E. og Charles A. Nelson. 2000. Medical and developmental sequelae of early childhood institutionalization in Eastern European adoptees. I *Minnesota symposia on child psychology* (31):113–162.
- Johnson, Jacqueline S. og Elissa L. Newport. 1989. Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21(1):60–99.
- Juffer, Femmie og Marinus H. van IJzendoorn. 2005. Behavior problems and mental health referrals of international adoptees. A meta-analysis. *Jama* 293(20):2501–2515.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1981. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. *The child's construction of language*:121–147.
- Kats, Madeleine. 1982. *Vente adoptivbarn – et annerledes svangerskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Keijzer, Merel. 2007. Last in first out? An investigation of the regression hypothesis in Dutch emigrants in Anglophone Canada. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 78(1):131–139.

- Kernan, Keith. 1977. Semantic and expressive elaborations in children's narratives. I S. Ervin-Tripp og C. Mitchell-Kernan (Red.), *Child discourse*, 91–102. New York: Academic Press.
- Klem, Marianne. 2014. *Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker. En modellbasert tilnærming*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Kleven, Thor Arnfinn. 2002. Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i Forskningsmetodologi*, 141–183. Oslo: Unipub AS.
- Krakow, Rena og Jenny Roberts. 2003. Acquisition of English vocabulary by young Chinese adoptees. *Journal of Multilingual Communication Disorders* 1(3):169–176.
- Krakow, Rena A., Shannon Tao og Jenny Roberts. 2005. Adoption age effects on English language acquisition. Infants and toddlers from China. *Seminars in Speech and Language* 26(1):33–43. <http://dx.doi.org/10.1055/s-2005-864214>
- Krashen, Stephen D., Michael A. Long og Robin Scarcella. 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition, *TESOL Quarterly* 13, 573– 582.
- Kunnskapsdepartementet. 2013. En helhetlig integreringspolitikk (Meld. St. 6, 2012–2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>
- Kunnskapsløftet. 2004/2006. Reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kvifte-Andresen, Inger-Lise. 1992. Behavioural and School Adjustment of 12–13-year old Internationally Adopted Children in Norway. A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33(2):427–439. doi: 10.1111/j.1469-7610.1992.tb00877.x
- Köpke, Barbara. 2007. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. *Language attrition. Theoretical perspectives*:9–38.
- Köpke, Barbara, Monika S. Schmid, Merel Keijzer og Susan Dostert. 2007. *Language attrition. Theoretical perspectives*. Vol. 33. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Labov, William. 1972. *Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular*. Vol. 3: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William og Joshua Waletzky. 1967. Narrative analysis. Oral versions of personal experience. Essays on the verbal and visual arts, proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society, ed. by June Helm, 12–44. Seattle: University of Washington Press.
- Ladberg, Gunilla. 1994. *Tala många språk* (2. oppl.). Stockholm: Carlssons.
- Lakshmanan, Usha. 1994. *Universal grammar in child second language acquisition. Null subjects and morphological uniformity* (Vol. 10). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Lamendella, John T. 1977. General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language learning* 27(1):155–196.
- Lanza, Elizabeth. 2001. Temporality and language contact in narratives by children bilingual in Norwegian and English. I L. Verhoeven og S. Strömquist (Red.), *Narrative development in a multilingual context*:15–50. Amsterdam: John Benjamins.
- Lanza, Elizabeth. 2008. Selecting individuals, groups, and sites. I L. Wei og M. G. Moyer (Red.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, 73–87. Malden, Mass: Blackwell.
- Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

- Levshina, Natalia. 2015. *How to do linguistics with R: Data exploration and statistical analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Liles, Betty Z. 1987. Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 30(2):185–196.
- Lindblad, Frank, Anders Hjern og Bo Vinnerljung. 2003. Intercountry Adopted Children as Young Adults. A Swedish Cohort Study. *American journal of orthopsychiatry* 73(2):190–202.
- Loman, Michelle M., Anna E. Johnson, Alissa Westerlund, Seth D. Pollock, Charles A. Nelson og Megan R. Gunnar. 2013. The effect of early deprivation on executive attention in middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 37–45.
- Long, Michael H. 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in second language acquisition* 12(3):251–285.
- Long, Michael H. 2005. Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *International review of applied linguistics in language teaching* 43(4):287–317.
- Lund, Thorleif. 2002. Avslutning. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, 323–333. Oslo: Uniped.
- Lyngstøl, Sigrid. 1994. *Utenlandsadopterte 5-åringers språk. En kartlegging av språklig nivå*. Hovedfagsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Mack, Molly. 1997. The monolingual native speaker. Not a norm, but still a necessity. *Studies in the Linguistic Sciences* 27(2):113–146.
- Marinova-Todd, Stefka H. og Bradford D. Marshall og Catherine E. Snow. 2000. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly* 34, 9–34.
- Marinova-Todd, Stefka H. og Bradford D. Marshall og Catherine E. Snow. 2001. Missing the point. A response to Hyltenstam and Abrahamsson. *TESOL Quarterly* 35, 171–176.
- Matthews, Peter H. 1997. *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- May, Stephen. 2014. Disiplinary divides, knowledge construction and the multilingual turn. I S. May (Red.), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, 7–31, New York, NY: Routledge.
- Mayberry, Rachel I. 1993. First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition. The case of American Sign Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 36(6):1258–1270.
- Mayberry, Rachel I. 2007. When timing is everything. Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics* 28(3):537–549.
- Mayberry, Rachel I. og Ellen B. Eichen. 1991. The long-lasting advantage of learning sign language in childhood. Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language* 30(4):486–512.
- Mayberry, Rachel I. og Elizabeth Lock. 2003. Age constraints on first versus second language acquisition. Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and language* 87(3):369–384.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: Penguin Young Readers Group.
- McDonald, Janet L. 2000. Grammaticality judgments in a second language. Influences of age of acquisition and native language. *Applied psycholinguistics* 21(3):395–423.
- McGuinness, Teena M., John P. McGuinness og Janyce G. Dyer. 2000. Risk and protective factors in children adopted from the former Soviet Union. *Journal of Pediatric Health Care* 14(3):109–116.

- McGuinness, Teena og Leona Pallansch. 2000. Competence of children adopted from the former Soviet Union. *Family Relations* 49(4):457–464.
- McLaughlin, Barry. 1984. *Second-language acquisition in childhood, Vol. 1. Preschool children (2nd ed.)*, *Child psychology*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McLaughlin, Katie A., Charles H. Zeanah, Nathan A. Fox og Charles A. Nelson. 2012. Attachment security as a mechanism linking foster care placement to improved mental health outcome in previously institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53(1), 56–55.
- McWhinney, Brian. 1997. Second language acquisition and the Competition Model. I J. Kroll og A. M. B. de Groot (Red.), *Tutorials in bilingualism*, 113–140. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McWhinney, Brian. 2005. A unified model of language acquisition. I J. Kroll og A. M. B. de Groot (Red.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistics approaches*, 49–67. Oxford: OUP.
- Meisel, Jürgen M. 2006. *The Bilingual Child*. I T. K. Bhatia og W. C. Ritchie (Red.), *The Handbook of Bilingualism*, 91–113. Blackwell Publishing.
- Meisel, Jürgen M. 2011. *First and second language acquisition. Parallels and differences*. Cambridge University Press.
- Midtbø, Tor. 2007. Regresjonsanalyse for samfunnsvitere. Med eksempler i SPSS. Oslo: Universitetsforlaget.
- Miller, Laurie C. 2004. *Handbook of International Adoption Medicine. A Guide for Physicians, Parents, and Providers*. Cary: Oxford University Press, USA.
- Miller, Laurie C. og Nancy W. Hendrie. 2000. Health of Children Adopted From China. *Pediatrics* 105 (6):e76. doi: 10.1542/peds.105.6.e76
- Mitchell, Rosamond, Florence Myles og Emma Marsden. 2013. *Second language learning theories*. Routledge.
- Moe, Marianne. 2007. *Internasjonalt adopterte barns fortellerferdigheter. En narrativ analyse*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Montrul, Silvina. 2004. Convergent outcomes in L2 acquisition and L1 loss. I M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar (Red.), *First language attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues* 28:259–279. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, Silvina A. 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Vol. 39: Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Montrul, Silvina A. 2011. First language retention and attrition in an adult Guatemalan adoptee. *Language, Interaction and Acquisition* 2(2):276–311.
- Moon, Christine, Hugo Lagercrantz og Patricia K. Kuhl. 2013. Language experienced in utero affects vowel perception after birth. A two-country study. *Acta Paediatrica* 102(2):156–160.
- Muñoz, Carmen (Red.). 2006. *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Muñoz, Carmen og David Singleton. 2011. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44(1):1–35.
- Murtagh, Lelia. 2011. Second language attrition. Theory, research and challenges. I M. Schmid og W. Lowie (Red.), *Modeling bilingualism. From structure to chaos*, 135–154. Amsterdam: Benjamins.
- Neale, Marie. 1997. *Neale analysis of reading ability*. Second Revised British edition. Standardisert av C. Whetton, L. Caspal og K. McCulloch. Windsor: NFER-Nelson.

- Nelson, Charles A., Charles H. Zeanah, Nathan A. Fox, Peter J. Marshall, Anna T. Smyke og Donald Guthrie. 2007. Cognitive recovery in socially deprived young children. The Bucharest early intervention project, *Science*, 318(5858), 1937–1940.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. 2006. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.etikk.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Neufeld, Gerald G. 1979. Towards a theory of language learning ability. *Language Learning* 29(2):227–241.
- Newport, Elissa L. 1988. Constraints on learning and their role in language acquisition. Studies of the acquisition of American Sign Language. *Language Sciences* 10(1):147–172.
- Newport, Elissa L. 1990. Maturational constraints on language learning. *Cognitive science* 14(1):11–28.
- Newport, Elissa L., Daphne Bavelier og Helen J. Neville. 2001. Critical thinking about critical periods. Perspectives on a critical period for language acquisition. I E. Dupoux (Red.), *Language, Brain, and Cognitive Development: Essays in honor of Jacques Mehler*, 481–502. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nicoladis, Elena og Howard Grabis. 2002. Learning English and losing Chinese. A case study of a child adopted from China. *International Journal of Bilingualism* 6(4):441–454.
- Nistov, Ingvild. 2001. Reference Continuation in L2. Narratives of Turkish Adolscents in Norway. I L. Verhoen og Strömquist (Red.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, 51–85. Amsterdam: John Benjamins.
- Nordanger, Marte. 2017. *The encoding of definiteness in L2 Norwegian. A study of L1 effects and universals in narratives written by L1 Russian and L1 English learners.* Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Norrmann, Gunnar og Emanuel Bylund. 2015. The irreversibility of sensitive period effects in language development. Evidence from second language acquisition in international adoptees. *Developmental science*, 19(3), 513–520.
- Norrmann, Gunnar, Kenneth Hyltenstam og Emanuel Bylund. 2016. Long-term language development in international adoptees. I F. Genesee og A. Delcenserie (Red.), *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* 18:125–145. Amsterdam: John Benjamins.
- NOU 2009:21, Norges offentlige utredning. Adopsjon – til barnets beste. En utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-21/id579104/sec1>
- NOU 2014:9, Norges offentlige utredning. Ny adopsjonslov. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-9/id2008251/>
- Odenstad, Anna, Anders Hjern, Frank Lindblad, Finn Rasmussen, Bo Vinnerljung og Monica Dalen. 2008. Does age at adoption and geographic origin matter? A national cohort study of cognitive test performance in adult inter-country adoptees. *Psychological Medicine* 38(12):1803–1814. doi:10.1017/S0033291708002766
- Oh, Janet S., Terry Kit-fong Au og Sun-Ah Jun. 2010. Early childhood language memory in the speech perception of international adoptees. *Journal of child language* 37(5):1123–1132.
- Ortega, Lourdes. 2013a. *Understanding second language acquisition, Understanding language series.* London: Routledge.
- Ortega, Lourdes. 2013b. SLA for the 21st Century. Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/Multilingual Turn. *Language Learning* 63(1): 1-24.

- Ortega, Lourdes. 2014. Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I S. May (Red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, 32–53. United Kingdom: Routledge Ltd.
- Ortega, Lourdes og Joan Carson. 2010. Multicompetence, social context, and L2 writing research praxis. I T. Silva og P. Matsuda (Red.), *Practicing theory in second language writing*, 48–71. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Ottem, Ernst og Jørgen Frost. 2005. *Språk 6-16; screeningtest: manual*. Bredtvet kompetansesenter.
- Ouellette, Françoise-Romaine, Hélène Belleau og Caroline Patenaude. 2001. *Family and social integration of children adopted internationally. A review of the literature*: INRS Centre-Urbanisation Culture Société.
- Oyama, Susan. 1976. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5(3):261–283.
- Pallier, Christophe. 2007. Critical periods in language acquisition and language attrition. I B. Köpke, M. Schmid, M. Keijzer og S. Dostert (Red.), *Language Attrition. Theoretical perspectives*, 155–168. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pallier, Christophe, Stanislas Dehaene, Jean-Baptiste Poline, Denis LeBihan, Anne-Marie Argenti, Emmanuel Dupoux og Jaques Mehler. 2003. Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First? *Cerebral Cortex* 13(2):155–161.
- Paradis, Johanne. 2007. Second language acquisition in childhood. I E. Hoff og M. Shatz (Red.), *The Blackwell Handbook of language development*, 386–405. Blackwell Publishing Ltd.
- Park, Hyeon-Sook. 2014. Korean adoptees in Sweden. Have they lost their first language completely? *Applied Psycholinguistics* 36 (4):773–797. doi: 10.1017/S0142716413000507
- Partanen, Eino, Teija Kujala, Risto Näätänen, Auli Liitola, Anke Sambeth og Minna Huotilainen. 2013. Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 110(37):15145–15150.
- Patkowski, Mark S. 1980. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language learning* 30(2):449–468.
- Pavlenko, Aneta. 2006. Narrative competence in a second language. *Educating for advanced foreign language capacities: Constructs, curriculum, instruction, assessment*:105–117.
- Pavlenko, Aneta. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied linguistics* 28(2):163–188.
- Pavlenko, Aneta og Barbara C. Malt. 2011. Kitchen Russian. Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 14(1):19–45.
- Pearson, Barbara Zurer. 2002. Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. I K. Oller og R. Eilers (Red.), *Language and literacy in bilingual children*, 135–174. Clevedon: Multilingual Matters.
- Penfield, Wilder. 1965. Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain* 88:787–798.
- Penfield, Wilder og Lamar Roberts. 1959. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ. Princeton University Press.
- Pertman, Adam. 2000. *Adoption nation. How the Adoption Revolution is Transforming America*. New York.

- Pierce, Lara J., Jen-Kai Chen, Audrey Delcenserie, Fred Genesee og Denise Klein. 2015. Past experience shapes ongoing neural patterns for language. *Nature communications* 6, 10073.
- Pierce, Lara J., Fred Genesee og Denise Klein. 2016. Language loss or retention in internationally-adopted children. I F. Genesee og A. Delcenserie (Red.), *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* 18:179–201. Amsterdam: John Benjamins.
- Pollock, Karen E. 2005. Early Language Growth in Children Adopted from China: Preliminary Normative Data. *Seminars in Speech and Language* 26(1):22–32.
- Price, Johanna R. 2003. *Speech and language development in children adopted from China*. Doktoravhandling. University of Memphis.
- Price, Johanna R., Karen E. Pollock og D. Kimbrough Oller. 2006. Speech and language development in six infants adopted from China. *Journal of multilingual communication disorders* 4(2):108–127.
- Propp, Vladimir. 1968. *Morphology of the Folktale*. Austin TX: University of Texas Press.
- Pruzan, Vita. 1977. *Født i utlandet - adoptert i Danmark*. Rapport 77. København: Teknisk forlag. Socialforskningsinstituttet.
- Purpura, James E. 2008. Assessing Communicative Language Ability. Models and Their Components. I N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2198–2213. Boston, MA: Springer US.
- Ragnarsdóttir, Hrafnhildur. 1991. Episodic structure and interclausal connectives in Icelendic children's narratives. I R. Söderbergh (Red.), *Berättelser för och av barn*, 33–45. Lund: Colloquium Pædologisticum Lundensis.
- Ragnhildstveit, Silje. 2016. *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Randen, Gunhild Tveit. 2014. *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebarns språkferdigheter*. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Reilly, Judy S. 1992. How to tell a good story. The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative & Life History* 2(4): 355–377.
- Reilly, Judy S. 2001. From affect to language. Development of evaluation in narratives in spoken English and American Sign Languages. I L. Verhoeven og S. Strömquist (Red.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, 399–418. Amsterdam: John Benjamins.
- Renfrew, Catherine. 1991. *The Bus Story: A test of continuous speech*. Oxford, UK.
- Renfrew, Catherine. 1995. *The Renfrew Bus Story*. Oxford, UK.
- Rescorla, Leslie. 1989. The Language Development Survey. A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54(4):587–599.
- Rice, Jessica, Andrea Jackson, E. Emily Mahoney og Tony Xing Tan. 2016. Pre-adoption stress, adversity and later development in IA children. I F. Genesee og A. Delcenserie (Red.), *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* 18:19–36. Amsterdam: John Benjamins.
- Rivera-Gaxiola, Maritza, Juan Silva-Pereyra og Patricia K. Kuhl. 2005. Brain Potentials to Native and Non-Native Speech Contrasts in 7- and 11-Month-Old American Infants. *Developmental Science* 8(2):162–172. doi: 10.1111/j.1467-7687.2005.00403.x
- Robbins, Amy McConkey, Dawn Burton Koch, Mary Joe Osberger, Susan Zimmerman-Phillips og Liat Kishon-Rabin. 2004. Effect of age at cochlear implantation on auditory skill development in infants and toddlers. *Archives of Otolaryngology–Head & Neck Surgery* 130(5):570–574.

- Roberts, Jenny A., Karen E. Pollock og Rena Krakow. 2005. Continued catch-up and language delay in children adopted from China. *Seminars in Speech and Language* 26(1):76–85.
- Roberts, Jenny A., Karen E. Pollock, Rena Krakow, Johanna Price, Kathleen C. Fulmer og Paul P. Wang. 2005. Language Development in Preschool-Age Children Adopted From China. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48(1):93–107.
- Roth, Froma P. og Nancy J. Spekman. 1986. Narrative Discourse Spontaneously Generated Stories of Learning-Disabled and Normally Achieving Students. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51(1):8–23.
- Ruben, Robert J. 1997. A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta oto-laryngologica* 117(2):202–205.
- Rutter, Michael. 1967. A children's behaviour questionnaire for completion by teachers. Preliminary findings. *Journal of child psychology and psychiatry* 8(1):1–11.
- Rutter, Michael. 1987. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry* 57(3):316–331.
- Rutter, Michael. 1998. Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 39(4):465–476.
- Rutter, Michael, Jack Tizard og K. Whitmore. 1970. Appendix 6. A children's behavior questionnaire for completion by parents. *Education, Health, and Behavior. Psychological and medical study of childhood development*:412–421. New York: Wiley.
- Rutter, Michael og Edmund J. Sonuga-Barke. 2010. Conclusions. Overview of findings from the era study, inferences, and research implications. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 75(1):212–229.
- Rygvold, Anne-Lise. 1998. Utenlandsadopterte elever – dagligspråk og skolespråk. I *Språk og hjerne*, Odense: Audiopedagogisk Forening.
- Rygvold, Anne-Lise. 1999a. Jeg ønsker meg sko med hengelås til bursda'n. I M. Dalen, A.-L. Rygvold og R. Tangen (Red.), *Mangfold og samspill*, 127–140. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, Anne-Lise. 1999b. Better or worse? Intercountry adopted children's language. *Mine–Yours–Ours and Theirs. Adoption, Changing Kinship and Family Patterns*. 221–229.
- Rygvold, Anne-Lise. 2009. Språkutvikling hos internasjonalt adopterte førskolebarn. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* (4):5–11.
- Rygvold, Anne-Lise. 2012. Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* (4):7–16.
- Rygvold, Anne-Lise og May-Britt Monsrud. 2013. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4)*, norsk versjon, manual. Pearson Assessment.
- Rygvold, Anne-Lise og Steinar Theie. 2016. Internationally Adopted Children's Reading Comprehension in Second Grade. *Adoption Quarterly* 19(3):166–187.
- Rygvold, Anne-Lise og Jannicke Karlsen. 2017. Leseferdigheter hos norske andreklassinger med ulik språkbakgrunn. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* (3):28–38.
- Schjetne, Nina. 2001. *Brudd. En kasusstudie av to adopterte barn fra Kina i dialogsamspill med adoptivmoren*. Hovedfagavhandling. Universitetet i Bergen.
- Schjetne, Nina. 2014. Utenlandsadopterte barn og språkutvikling. I E. Brunstad, A. K. H. Gujord og E. Bugge (Red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald*, 173–194. Oslo: Novus Forlag.

- Schmid, Monika S. 2002. *First language attrition, use and maintenance. The case of German Jews in Anglophone countries*. Vol. 24. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Schmid, Monika S. 2012. The impact of age and exposure on bilingual development in international adoptees and family migrants. A perspective from Holocaust survivors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2(2):177–208.
- Schmid, Monika S. 2013. First language attrition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3 (1):94–115.
- Schoenbrodt, Lisa A., Deborah T. Carran og Janet Preis. 2007. A study to evaluate the language development of post-institutionalised children adopted from Eastern European countries. *Language, Culture and Curriculum* 20(1):52–69.
- Scott, Kathleen A. 2009. Language outcomes of school-aged internationally adopted children. A systematic review of the literature. *Topics in Language Disorders* 29(1):65–81.
- Scott, Kathleen A., Jenny A. Roberts og Rena Krakow. 2008. Oral and Written Language Development of Children Adopted From China. *American Journal of Speech - Language Pathology* 17(2):150–60.
- Scott, Kathleen A., Jenny A. Roberts og Sharon Glennen. 2011. How Well Do Children Who Are Internationally Adopted Acquire Language? A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online)* 54(4):1153–1169.
- Scott, Kathleen A., Karen Pollock, Jenny A. Roberts og Rena Krakow. 2013. Phonological processing skills of children adopted internationally. *American Journal of Speech-Language Pathology* 22(4):673–683.
- Scott, Kathleen A. og Jenny A. Roberts. 2016. Language development during the preschool years. I F. Genesee og A. Delcenserie (Red.), *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* 18:65–94. Amsterdam: John Benjamins.
- Scovel, Thomas. 1988. *A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Scovel, Thomas. 2000. A critical review of the critical period research. *Annual review of applied linguistics* 20:213–223.
- Seliger, Herbert W. 1978. Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. *Second language acquisition research. Issues and implications*:11-19.
- Seliger, Herbert W. og Robert M. Vago. 1991. *First language attrition*. Cambridge University Press.
- Selj, Elisabeth. 2010. Utfordringer ved narrativ tekstskriving når norsk er andrespråk. *Nordand–Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 5(2):35–59.
- Selman, Peter. 2006. Trends in intercountry adoption. Analysis of data from 20 receiving countries, 1998–2004. *Journal of Population Research* 23(2):183–204.
- Selman, Peter. 2010. Intercountry adoption in Europe 1998–2009. Patterns, trends and issues. *Adoption & Fostering*, 34, 4–19.
- Selman, Peter. 2012. Global trends in intercountry adoption 2001–2010. *Adoption Advocate* 44:1–17.
- Selman, Peter. 2015. Intercountry adoption of children from Asia in the twenty-first century. *Children's Geographies* 13(3):312–327.
- Selman, Peter, Gretchen Miller Wrobel og Elsbeth Neil. 2009. From Bucharest to Beijing. Changes in countries sending children for international adoption 1990 to 2006. *International advances in adoption research for practice*:41–69.

- Selås, Magnhild. 2017. Språkkartlegging. I M. Selås og A. K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen*, 145–179. Bergen: Fagbokforlaget.
- Semel, Eleanor, Elisabeth Wiig og Wayne Secord. 2003. *Clinical evaluation of language fundamentals-IV*. Marickville: Harcourt Assessment.
- Senje, Tone og Synnøve Skjong. 2005. *Elevfortellinger. Analyse og vurdering*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Serratrice, Ludovica. 2013. The bilingual Child. I T. K. Bhatia og W. R. Ritchie (Red.), *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 87–108. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Silver, Larry B. 1990. Attention deficit hyperactivity disorder. Is it a learning disability or a related disorder? *Journal of Learning Disabilities* (7):394–397.
- Singh, Leher, Jacqueline Liederman, Robyn Mierzejewski og Jonathan Barnes. 2011. Rapid reacquisition of native phoneme contrasts after disuse. You do not always lose what you do not use. *Developmental science* 14(5):949–959.
- Singleton, David. 1989. *Language acquisition. The age factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Singleton, David. 2001. Age and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics* 21:77–89.
- Singleton, David. 2003. Critical Period or General Age. *Age and the acquisition of English as a foreign language* 4:1–22.
- Singleton, David og Lisa Ryan. 2004. *Language acquisition. The age factor* (2nd edition). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sleight, Christine C. og Philip M. Prinz. 1985. Use of Abstracts, Orientations, and Codas Narration by Language-Disordered and Nondisordered Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 50(4):361–371.
- Snedeker, Jesse, Joy Geren og Carissa L. Shafto. 2007. Starting over. International Adoption as a Natural Experiment in Language Development. *Psychological Science* 18(1):79–87. doi: 10.2307/40064581
- Snedeker, Jesse, Joy Geren og Carissa L. Shafto. 2012. Disentangling the effects of cognitive development and linguistic expertise. A longitudinal study of the acquisition of English in internationally-adopted children. *Cognitive Psychology* 65(1):39–76. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.01.004>
- Snow, Catherine E. og Marian Hoefnagel-Höhle. 1977. Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and speech* 20(4):357–365.
- Snow, Catherine E. og Marian Hoefnagel-Höhle. 1978. The critical period for language acquisition. Evidence from second language learning. *Child development* 49(4):1114–1128.
- Stein, Nancy L. 1988. The development of children's storytelling skill. Portions of this paper were presented at the Eleventh Annual Boston University Child Language Conference, Oct 17–19, 1986.
- Stein, Nancy L. og Christine G. Glenn. 1979. *An analysis of story comprehension in elementary children, vol. 2*. Norwood, NJ: Ablex.
- Svendsen, Bente Ailin. 2004. *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Doktoravhandling. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.
- Svirsky, Mario og Rachael Holt. 2005. Language acquisition after cochlear implantation of congenitally deaf children. Effect of age at implantation. *The Journal of the Acoustical Society of America* 117(4):2375–2375.

- Tabors, Patton O. 2008. *One child, two languages. A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, MD.
- Tahk, Youn-Taek. 1986. Intercountry adoption program in Korea. Policy, law and services. *Adoption in worldwide perspective*:79–91.
- Tan, Tony Xing og Yi Yang. 2005. Language development of Chinese adoptees 18–35 months old. *Early Childhood Research Quarterly* 20(1):57–68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.004>.
- Tan, Tony Xing, Troy Loker, Robert F. Dedrick og Kofi Marfo. 2012. Second-first language acquisition. Analysis of expressive language skills in a sample of girls adopted from China. *Journal of child language* 39(2):365–382.
- Tenfjord, Kari, Jon Erik Hagen og Hilde Johansen. 2006. The hows and whys of coding categories in a learner corpus (or “How and why an error-tagged Learner corpus is not ipso facto one big comparative fallacy”). *Rivista di psicolinguistica applicata* 6(3):1000–1016.
- Tetzchner, Stephen V., Julie Feilberg, Bente Hagtvet, Harald Martinsen, Per Egil Mjaavatn, Hanne G. Simonsen og Lars Smith. 1993. *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Teeters, Cynthia. 1998. Language Acquisition and Subarctic Bilingualism. *Eastern European Adoption Coalition, Inc.* Accessed 28.11.2013.
- Tessem, Hanne. 1998. *Utenlandsadopterte barn på skolens arena*. Hovedfagsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Thomas, Wayne P. og Virginia P. Collier. 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: CREDE.
- Tingbjörn, Gunnar. 1977. Språkutvecklingen hos invandrarbarn i Sverige (SPRINS). I *Nordic conference on bilingualism*, 84–90.
- Tingbjörn., Gunnar. 1982. Språkutveckling hos invandrarbarn i Sverige. Internationella adoptioner. Forskning och forskningsbehov. DSF Skriftserie nr. 4. Stockholm: Delegationen för social forskning, 77–94.
- Tirella, Linda Grey, Wilma Chan og Laurie C. Miller. 2006. Educational outcomes of children adopted from Eastern Europe, now ages 8–12. *Journal of Research in Childhood Education* 20(4):245–254.
- Tomblin, J. Bruce, Brittan A. Barker, Linda J. Spencer, Xuyang Zhang og Bruce J. Gantz. 2005. The effect of age at cochlear implant initial stimulation on expressive language growth in infants and toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48(4):853–867.
- Tsimpli, Ianthi. 2007. First language attrition from a minimalist perspective. Interface vulnerability and processing effects. I B. Köpke, M. Schmid, M. Keijzer, S. Dostert (Red.), *Language attrition: Theoretical perspectives*, 83–98. Amsterdam: John Benjamins.
- Ukrainetz, Teresa A. og Ronald B. Gillam. 2009. The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 52(4):883–898.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. *Læreplanen i norsk etter 4. årstrinn*
- Vannes, Sophie A. 2010. *Det motsatte av en optimist er en seilbåt. 7 år gamle internasjonalt adopterte barns vokabularkunnskap*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Van Den Dries, Linda, Femmie Juffer, Marinus H. Van Ijzendoorn, Marian J. Bakermans-Kranenburg og Lenneke R. A. Alink. 2012. Infants' responsiveness, attachment, and indiscriminate friendliness after international adoption from institutions or foster care

- in China. Application of Emotional Availability Scales to adoptive families. *Development and Psychopathology* 24(1):49–64.
- Ventureyra, Valérie A.G., Christophe Pallier og Hi-Yon Yoo. 2004. The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics* 17(1):79–91.
- Verhoeven, Ludo og Sven Strömquist (Red.). 2001. *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vinnerljung, Bo, Frank Lindblad, Anders Hjern, Finn Rasmussen og Monica Dalen. 2010. School performance at age 16 among international adoptees. A Swedish national cohort study. *International social work* 53(4):510–527.
- von der Lieth, Lars. 2003. *Overvejelser over den psyko-sociale og kognitive utvikling hos adopterede. Artikler om international adoption*. Museum Tusulanum.
- Vonheim, Kristin. 2013. *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn. En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Vorria, Panayiota, Zaira Papaligoura, Judy Dunn, Marinus H. Van IJzendoorn, Howard Steele, Antigoni Kontopoulou og Yiasemi Sarafidou. 2003. Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44(8):1208–1220.
- Wagner, Åse Kari H., Sven Strömquist og Per Henning Uppstad. 2008. *Barn og unge med norsk som nytt morsmål – utenlandsadopterte. Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weber-Fox, Christine M. og Helen J. Neville. 1999. Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second language immersion. ERP and behavioral evidence in bilinguals. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 23–38.
- Werker, Janet F. og Linda Polka. 1993. The ontogeny and developmental significance of language-specific phonetic perception. I B. de Boysson-Bardies, S. de Schonen, P. Jusczyk, P. MacNeilage og J. Morton (Red.), *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life*, 275–288. NATO ASI Series. Norwell, MA: Kluwer Academic.
- White, Lydia og Fred Genesee. 1996. How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second language research* 12(3):233–265.
- Woodcock, Richard W. 1997. *Woodcock Diagnostic Reading Battery*. Itasca, IL: Riverside.
- Zubrick, Stephen R., Catherine L. Taylor, Mabel L. Rice og David W. Slegers. 2007. Late language emergence at 24 months. An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50(6):1562–1592.
- Østergaard Andersen, Peter, Elisabeth Björklund, Dorthe Bleses, Marit Gjervan, Bente Hagtvet og Helene Valvatne. 2011. *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Kunnskapsdepartementet.

Vedlegg 1

Presentasjon av IA-barna som er fjernet fra datagrunnlaget knyttet til artikkel I

Adopsjonsalder er hovedforklaringsvariabel på den observerte språklige variansen på hovedindeksen (IGS) i CELF-4. Mye tyder på at alderen ved adopsjonen spiller en avgjørende rolle, men andre pre- og postadoptive faktorer bidrar uten tvil til hvert enkelt IA-barns språknivå i 10–11 årsalderen. En presentasjon av de fire IA-barna som er fjernet fra datagrunnlaget i artikkel I, understreker et viktig poeng; høy AA er ikke en faktor som alene gir språklige utfordringer. Det er mest sannsynlig et komplekst samspill av en rekke ulike faktorer. Det kan være lett å anta at barn som blir identifisert som innflytelsesrike enheter i statistiske tester som Leverage, BfData og Cook's D utelukkende er barn med høy alder ved ankomst. Presentasjonen av disse fire barna gir et kvalitativt innblikk i IA-barns atypiske språklærings situasjon.

JK49

JK49 ble adoptert da hun var 1 år og 2 mnd. – en vanlig AA for jenter fra Kina. JK49 har problemer med forståelse av begrep, og det gjør seg gjeldende i alle skolefag. Hun får ekstra undervisning for å styrke begrepsforståelsen. Foreldrene mener imidlertid hun snakker et like godt hverdagsspråk som jevnaldrende. På CELF-4 oppnådde hun skår 75 av 145 ($-2 SD$ under snittet) på hovedindeksen som måler grunnleggende språkferdigheter (IGS). Foreldrene mener at datteren ikke har hatt spesielle vansker med språket. I *Ordet er fritt* i spørreskjemaet skriver foreldrene:

Angående spesielle språkvansker så har det gått greit med unntak at bokstaven R kom seint inn i JK49 sitt språk. Vi kontaktet PPT og fikk råd og veiledning. Vi fikk beskjed om å gurgle, og dermed var R-lyden kjapt på plass. Hun var da 4/5 år gammel.

JK46

JK46 var 12 mnd. ved ankomst fra Kina. Hun er den med lavest AA av de fire statistiske uteliggerne (*outliers*). Det tok lang tid før JK46 begynte å snakke. Foreldrene vurderte å utsette skolestart. I løpet av 4. trinn reagerte foreldrene på

språkforståelsen hennes, noe de tidligere ikke hadde tenkt på. Det er spesielt ord med dobbel betydning som har vært utfordrende. JK46 viser en tendens til å streve mer med skolefagene etter at hun begynte på 4. og/eller 5. trinn, spesielt engelsk. Hun har vansker med å huske ord og begreper i både norsk og engelsk. Foreldrene mener også at datterens hverdagspråk er dårligere enn jevnaldrende. Fag hun strever spesielt med er engelsk, samfunnsfag og både lesing, skriving og muntlig norsk. På CELF-4 oppnådde hun skår 68 av 145 (-3 *SD* under snittet) på indeks for grunnleggende språkferdigheter (IGS). Foreldrene er bekymret for datterens videre skolegang, og de skriver at det går ut på at utdanningsinstitusjonene kanskje ikke har tilstrekkelig kunnskap om det de omtaler som spesifikke språkvansker. De mener også at hun ikke helt har løst den sosiale koden i samspill med jevnaldrende. Ulike instanser som har bidratt og vært involvert, er pedagogisk leder i barnehage, spesialpedagog, logoped, støtteundervisning og assistent uten pedagogisk utdanning. Foreldrene var også av den oppfatningen at skolen/læreren ikke har forstått språksituasjonen til datteren. I *Ordet er fritt* skriver moren til JK46 følgende:

Bortsett fra at det har vært vanskelig å lære språket, har vi vært heldige! Vi har en blid og positiv datter. Hun viser stor tålmodighet og viser lite frustrasjon når vi/eller andre ikke skjønner hva hun mener. Hennes personlighet er en stor fordel for henne i sosial sammenheng. Det tok lang tid før JK46 begynte å produsere ord og bruke språklige yringer. Det kunne se ut som om hun forsto mye, men hadde store vansker med å formidle seg verbalt. Er sosialt anlagt, kreativ, – og brukte mye kroppsspråk. Likte best å forholde seg til en person om gangen. Snakket med få ord – og begrensa setninger ennå ved skolestart. Vansker med både språklyder, og språkproduksjon. Har ennå i 5. klasse problemer med å fortelle noe, forklare sammenhenger, mange grammatiske feil – artiklene (en, ei, et), endelser, misforstår ord hun hører, klarer ikke å gjenta ord rett. Har jobbet mye i mindre grupper på skolen. Vi ser at språket hindrer henne i sosial deltagelse. Liten kunnskap i PP tjenesten, manglende vilje til å søke hjelp videre. Omorganisering i statped har gjort det ennå vanskeligere. Diffuse svar, henvisninger videre...

JB31

JB31 er den med høyest AA i hele datasettet, 8 år og 2 mnd. Hun bodde 5–6 år hos biologisk mor før hun tilbrakte kort tid hos biologiske besteforeldre i fødelandet. Hun tilbrakte ca. 2 år på barnehjem forut for adopsjonen. Hun hadde lite med skolegang (kunne verken lese, skrive eller regne), men snakket et aldersadekvat portugisisk ved

ankomst til Norge. JB31 ble adoptert sammen med sine to biologiske småsøsken, de var 4 og 6 år. Den yngste broren og JB31 la fort om til norsk, iblandet portugisisk. Det tok ca. 3–4 mnd. før de helt la bort L1. Broren på 6 år holdt derimot lengre på L1 (i ca. 6 mnd.), noe foreldrene forundret seg over, men som i ettertid er satt i sammenheng med en Asperger-diagnose.³⁶ I ca. 4–5 mnd. var JB31 opptatt av sanger, rim og regler hun hadde lært i fødelandet. JB31 begynte å produsere sine første forståelige ord på norsk allerede ved ankomst, og etter ca. 2–3 mnd. begynte hun å produsere sine første forståelige setninger. Denne søskenflokket har en onkel og tante samt to søskenbarn som er portugisisktalende, men de er bosatt i USA. JB31 likte ikke å høre eller snakke portugisisk med dem i tiden etter ankomst. Etter to år i Norge dro familien på ferie til Portugal. JB31 kunne da hjelpe familien med språket på butikker og kafeer. På 5. trinn forstår JB31 fortsatt noe av det som blir sagt på portugisisk på f.eks. TV, radio osv. Hun hører fortsatt på portugisisk musikk. Foreldrene fikk avslag på søknaden om morsmålsopplæring da søsknene begynte på skolen. Skolen ville ikke bli med på tiltak.³⁷ JB31 begynte som analfabet på 3. trinn rett etter ankomst til Norge. I løpet av 4. trinn reagerte foreldrene på språkforståelsen hennes. Fra 4. og/eller 5. trinn begynte hun også å streve mer med skolefagene. Språkutviklingen går saktere nå enn like etter ankomst da hun hadde en overraskende rask utvikling, ifølge foreldrene. Det er fortsatt jevn utvikling på 5. trinn. På CELF-4 oppnådde hun skår 63 av 145 ($-3 SD$ under snittet) på indeks for grunnleggende språkferdigheter (IGS). Ved testtidspunktet sier foreldrene at JB31 har en nærmest akseptfri uttale. I *Ordet er fritt* skriver moren følgende:

³⁶ Asperger-syndrom er en nevropsykologisk utviklingsforstyrrelse karakterisert ved alvorlig og vedvarende forstyrrelser i tre symptomdomener: 1) sosial interaksjon med andre, 2) avvik i kommunikasjon og språk og 3) atferdsmønster som er begrenset og/eller stereotyp (Norsk Helseinformatikk, <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/asperger-syndrom/>).

³⁷ Fordi internasjonalt adopterte barn ikke betraktes som to/flerspråklige, tilbys det ikke morsmålsopplæring for å hjelpe dem i språklæringen (Fogle 2012: 46).

JB31 bestemte seg to uker før skolestart i tredje klasse at hun skulle lære seg norsk. Etter dette gikk det fort. Hun mener at så lenge vennene forstår hva hun sier så trenger hun ikke jobbe med språket for å «perfeksjonere» norsken. Vi mener at skolen heller ikke har noen plan for framdrift for at hun skal jobbe og bli bedre i norsk. De mener hun er kjempe flink. Vi er av den oppfatningen at hun har et bra potensiale med å perfeksjonere seg, men skolen er ikke pådrivere i så måte. Vi har ikke snakket «babyspråk» til JB31, vi har snakket «tilpasset» voksenspråk.

JB31s egen uttalelse om hvordan hun takler språklige utfordringer, viser at hun har innsikt i hva hun gjør når språket skaper utfordringer: *Mamma, jeg skuespiller av og til*. Ifølge moren er JB31 flink til å vri seg unna og å få andre til å hjelpe til når språket skaper problemer. Adopsjonslitteraturen peker på at mange IA-barn kan være utpreget språklig kreative og gode strategibrukere (Rygvold 1999a, Schjetne 2001).

GI6

GI6 kom fra India da han var 3 år og 9 mnd. En av to ikke-biologiske indiskadopterte småsøsken, deltar også i dette prosjektet. GI6 tilbrakte 3 år og 9 mnd. på barnehjem i India. GI6 var påfallende stille i 3–5 uker etter adopsjonen. Ifølge foreldrene brukte han enkelte indiske ord i ca. 3 mnd. etter ankomst til Norge, ellers forsvant det fort. Foreldrene mener sønnen ikke snakker et like godt hverdagspråk som jevnaldrende. Av skolefag som er utfordrende, krysset de av på matematikk og norsk – både lesing, skriving og muntlig. På CELF-4 oppnådde han skår 62 av 145 (-3 *SD* under snittet) på indeks for grunnleggende språkferdigheter (IGS). Foreldrene er bekymret for sønnens videre skolegang. GI6 har ifølge foreldrene problemer med konsentrasjonen og hukommelsen. Faginstanser som har vært inni bildet er pedagogisk leder i barnehage, spesialpedagog, støtteundervisning på skolen, assistent uten pedagogisk utdanning, psykolog og logoped. I *Ordet er fritt* ble det ikke skrevet noe.

Vedlegg 2

Adoptivforeldrenes erfaringer med barnas atypiske språktilegnelse

Innblick i adoptivforeldrenes erfaringer er verdifullt, da det kan berike og gi et mer nyansert bilde av IA-barnas atypiske språkutvikling. For å holde foreldreperspektivet utenfor den vitenskapelige delen av avhandlingen, presenterer jeg foreldrenes erfaringer med og observasjoner av barnas andrespråklæring her i et vedlegg.

Internasjonalt adopterte barns raske tap av L1

Spørreskjemaene inneholder beretninger om at barna legger vekk L1 kort tid etter ankomst. En jente fra Colombia, som var 6 år og 4 mnd. ved ankomst, mistet L1 i løpet av ca. ett år i Norge. En jente fra Etiopia, som var 4 år ved adopsjonen «sluttet helt å snakke amharisk etter ca. 2 mnd.». En gutt fra Etiopia, som kom sammen med sin biologiske søster da han var 4 år og 4 mnd., mistet også L1 etter svært kort tid. Moren til dette søskenparet skriver følgende om språktapet til barna: «Morsmålet gikk tapt etter kort tid. De snakket morsmålet (tigrinja) sammen kun de første ukene eller måneden». En søskenflokk fra Brasil, som var 8, 6 og 4 år ved adopsjonen, sluttet også overraskende fort å snakke portugisisk sammen: «Det tok ca. 3–4 mnd. før de la bort morsmålet». En annen gutt, også han fra Brasil (AA 7,6 år), adoptert sammen med et biologisk søsken på 5 år, sluttet etter kort tid å snakke portugisisk sammen. Ifølge adopsjonsrapporten var den eldste svært språkmektig ved adopsjonen, men mistet likevel L1 i løpet av halvannet til to år. Ifølge moren var det svært frustrerende for sønnen å tape L1.

Det er også beretninger om at IA-barnas reseptive L1-ferdigheter opphører etter kort tid. Ifølge foreldrene til en gutt fra Thailand, AA 6 år og 4 mnd., virket det som om han hadde glemt thai etter bare 4–5 mnd. Etter 6 mnd. i Norge dro familien til Thailand, og gutten ga da uttrykk for at han ikke forsto noe da han ble snakket til på thai. Foreldrene beskriver sønnens overgang fra thai til norsk slik:

I to/tre uker etter ankomst snakket han thai, men gradvis mindre og mindre. Vi har ofte sett for oss at han tenkte «Disse raringene jeg bor sammen med skjønner jo ingenting av det jeg sier, så det er jo ikke noen vits i å snakke». Så ble han nesten helt stille, 10–14 dager. Han lyttet mye og aktivt, og forsto mye av det vi sa, men sa nesten ingenting. Så, en dag, ramlet ordene ut av han. Mest substantiv, en del verb, men nok til å gjøre seg forstått. Siden den dagen har han ikke sagt ett ord på thai! (GT45:6,4).

Et biologisk søsken til et barn i dette prosjektet var 11,5 år da hun ble adoptert fra Colombia sammen med sin biologiske lillesøster til Norge. Lillesøsteren var nesten 6,5 år. Etter kun 6–8 mnd. i Norge sluttet søstrene å snakke spansk seg imellom, og da den eldste jenta få måneder senere ble snakket til på spansk, måtte hun spørre foreldrene om hva som ble sagt. En gutt på 2 år og 10 mnd. ved adopsjonen møtte igjen bestevennen sin fra barnehjemmet i Etiopia etter kun to måneder i Norge. Vennen var 4,5 år da dette møtet fant sted. Selv om begge hadde et aldersadekvat L1 da de ble adoptert, utvekslet de ikke et eneste ord på L1 da de løp hverandre i møte. De utvekslet heller ikke i ettertid et eneste ord på amharisk. Etter 5 mnd. i Norge ble denne gutten snakket til på amharisk, men han responderte ikke på tiltale. Ifølge adoptivmoren virket det som om han ikke forsto hva som ble sagt. Foreldrene til en kinesiskadoptert jente, som var 6,5 år ved ankomst, skriver følgende:

Etter at vi kom hjem til Norge, snakket hun ikke mer kinesisk. Det virket som om hun fortrenget dette, og viste ingen interesse for å bruke det. Etter en stund (3–4 mnd.) ga hun uttrykk for at hun ikke skjønnte hva de sa på kinesisk film/barne-TV.

Fortrengt og fornektet L1 fra fødelandet

Mye tyder på at enkelte barn kan fornekte, undertrykke og fortrenge L1 i tiden etter adopsjonen. Det kan se ut til å være en mer eller mindre aktiv tapsprosess av L1. En slik motvillig holdning til L1, kommer til syne i følgende uttalelse fra moren til en colombianskfødt jente, som var 6,5 år ved adopsjonen:

Hun nektet å snakke spansk med morsmåslærer, og hun likte ikke å bli spurt om ting på spansk etter ankomst til Norge.

En annen jente, også fra Colombia, reagerte sterkt når hun ble snakket til på spansk etter ankomst til Norge:

Vi har en venn i Oslo som snakker flytende spansk. Når han prøvde å snakke spansk til henne ble hun sint. Samme i Colombia. De fikk ikke snakke spansk til henne. Vi hadde engelsk/spanske barnebøker og vi tok spanskkurs, men hun ville ikke høre eller godta når vi prøvde (JC52:1,2).

Mange adoptivforeldre undrer seg over det raske tapet av ekspressive og reseptive ferdigheter i L1. Et foreldrepar, som tok kontakt med meg da de leste om prosjektet, lurte på om det kan ligge en psykologisk årsak bak det raske L1-tapet til deres datter. Denne jenta og hennes foreldre deltar ikke i dette prosjektet, da hun ikke fylte kriteriet om å gå på 5. trinn. Jeg gjengir likevel deler av det moren skrev til meg:

For ett år siden adopterte vi en jente, da 4,5 år fra Filippinene. Vi bodde der sammen de første månedene, men har nå bodd i Norge siden i juni (dvs. 6 mnd.). Hun har en rivende språkutvikling, men mangler selvsagt mange ord. Noe av det første jeg ble overrasket over var at hun ikke ble tospråklig. Da vi bodde på Filippinene ble hun daglig snakket til på filippinsk av hushjelpen vår. I starten snakket hun mye filippinsk med henne, men etter et par måneder ble det mer og mer norsk. Vi besøkte barnehjemmet hvor hun vokste opp og de siste gangene forstod de ingenting av det hun sa. Hun kunne nok forstå mer av hva de sa. Da vi fem år tidligere flyttet til Filippinene hadde vi med oss våre andre 3 barn. De ble tospråklige. Engelsk til de filippinske, norsk til oss. Har tenkt på om det er psykologiske grunner for at hun ikke ble tospråklig. Var fokuset hennes å tilpasse seg den nye familien slik at hun "seksjonerte bort" tagalogen? (Gjengitt med tillatelse)

Rask tilegnelse av L2 hos internasjonalt adopterte barn

Mange av barna viste allerede fra første møte med adoptivforeldrene å ha en positiv innstilling til og sterk motivasjon for å lære norsk.

Begynte å produsere norske ord med en gang (JB31:8,2).

Allerede første dagen repeterte hun etter mor og far. Hun startet første dag på hentereisen i Kina med å gjenta ord på norsk uoppfordret (JK53:6,5).

Første dag etter noen timer herma hun etter oss; Mama, papa, dada (storesøster), hei. Herma masse etter oss i dagane, vekene, mnd etterpå. Lærte nye ord kvar dag (JK28:1,4).

Når vi flaug over Bergen, kom det entusiastisk "mire, mamy Bergen!" (se, mamma Bergen!) (JC35:3,10).

Vi opplevde at hun var ganske rask til å imitere lyder den første tiden (JK27 1,0).

Var veldig lærevillig til nytt språk. Spurte mye hva ting het. Om lag to uker etter ankomst var det mulig å føre en samtale med han på norsk. I løpet av 2–3 mnd.

snakket han norsk på linje med andre norske barn på samme alder. Vi så også at språket ble noe "papegøyespråk" (GE30:2,10).

Hun var ekstremt opptatt av å lære norsk. Jobbet aktivt med å lære seg enkeltord. Da hun begynte i barnehagen var hun 2 år. Barnehagen hadde bare ei annen jente på hennes alder (6 mnd. eldre). Hun snakket bedre enn henne (JK11:1,4).

Hun var veldig aktiv med å lære seg nye ord. Hun snakket i fulle setninger med vanskelige ord før hun var 2 år (JK14:1,0).

Kan en rask språktilegnelse gi en grunn og overfladisk begrepsforståelse?

Noen foreldre forteller om et fattig ordforråd og en grunn begrepsforståelse når barna går på 5. trinn. Enkelte ser dette i sammenheng med den raske tilegnelsen av L2.

Hun begynte å snakke norsk etter mindre enn et halvt døgn. Vi kikket i pekebøker, og etter et par gjennomlesninger begynte hun selv å peke og benevne de ulike figurene og fargene. Vi tenker at det muligens gikk for raskt? Hun har (synes vi) lav begrepsforståelse og dårlig leseforståelse. Dette har hun hatt hele tiden (JI20:3,1).

Allerede da vi hentet han i Etiopia, begynte han å herme/ta i bruk norske ord. Hadde en enorm utvikling spesielt før skolestart. I 2. klasse startet språkvansker/utfordringer å vise seg. Han har ordletingsvansker/ordframhentingsvansker. Dette ser vi både i ordforståelse og spesielt produksjon (GE19:2,9).

Oppdager at ho egentlig ikke forstår ord som ho/vi bruker i dagligtale, eller at ord har ulike betydninger. Ser flere "hull" i språket som vi trodde var tettet. Forstår ikke begrep i matte. Lærte tilsynelatende norsk ganske fort, men vi oppdaget etter hvert en del papegøyespråk (JK37:5,7).

Hun var så "flink" til å gjenta, og følge med i kommunikasjonen i starten, at vi ble litt lurt (og spesielt andre rundt). Vi/de trodde hun oppfattet mer enn hun virkelig gjorde (JK53:6,5).

Strever med abstrakte begreper. Manglende ordforråd/synonymer (JE39:4,0). Mangler ord/dybde. Kan mange beskrivende ord (og bruker dem), men mangler masse konkrete begreper og omskrivende begreper. Språket er mer og mer tydelig grunt (JC41:6,4).

Hun lurte oss lenge pga. et papegøyespråk/gjentok etter oss. Fungerte i lang tid. Ble plutselig avslørt. Strever med begrepsforståelse. Huller i språket (JI36:5,1).

Både tidlig og sent ankomne IA-barn ser ut til å streve med ulike aspekt ved språket:

Klarer ikke å gjenfortelle f.eks. episoder som skjedde på skolen (JK37:5,7). Gir uttrykk for at hun ikke forstår "en dritt" og blir forvirret på skolen og av ting vi forklarer henne (JC41:6,4).

Husker plutselig ikke hva hun lærte/pugget dagen før. Spesielt engelsk, men også matte. I flere sammenhenger sliter hun med å gjenfortelle hva som har blitt sagt, men prøver å huske det ordrett for å gjengi det. Manglende ordforråd/synonymer. Strever med synonymer slik at oppgaver blir vanskelig å forstå. Strever med engelsk og matte (JE39:4,0).

Ho likar lite å fortelle, og når ho fortel har ho ein tendens til å gje for lite informasjon, eks. kven ho snakkar om. Informasjonen blir òg usystematisk, eks ho fortel det minst viktige først (JK34:1,11).

Vansker med å huske ord og begreper. Spesielt engelsk. Vansker med både språklyder, og språkproduksjon. Har ennå i 5. klasse problemer med å fortelle noe, forklare sammenhenger, mange grammatiske feil (en, ei, et), endelser, misforstår ord hun hører, klarer ikke å gjenta ord rett. Vi ser at språket hindrer henne i sosial deltakelse (JK46:1,0).

Noen foreldre tar også opp at barna deres tolker metaforer og idiomske uttrykk bokstavelig. Bokstavelige tolkninger av idiomske uttrykk er nevnt å være et karakteristisk trekk ved IA-barns språk (Glennen og Bright 2005, Hene 1987a). Jeg gjengir her et par episoder som én av adoptivfamiliene har opplevd. GE30:2,10 kom raskt etter ankomst til Norge inn i rutine med å vaske hendene etter toalettbesøk, men etter mange beskjeder om at han også måtte huske å *trekke i snora*, gjorde han fremdeles ikke det. Etter utallige formaninger om at han skulle trekke i snora etter seg, kommer det fra GE30: - *Men det er jo ikke noen snor å trekke i!* Da lærte foreldrene hans at de måtte si: - *Har du skylt ned etter deg?* Da GE30:2,10 var 8 år snakket foreldrene om å bestille flybilletter til en nærstående sommerferie, men det var på den tiden svært dyre flybilletter. Faren sier at de heller får *ha litt is i magen* og vente. Sønnen blir lei seg; han tror at de ikke skal reise på feire den sommeren, men i stedet være hjemme og spise is. En annen gang da GE30:2,10 og broren hans spilte brettspill uttalte broren: - *Jeg vil ikke spille mer for han slår meg.* GE30:2,10 blir lei seg for han hadde jo ikke fysisk slått noen. Denne broren til GE30:2,10, som også er adoptert (4,4 år ved ankomst), tolker også ord og uttrykk bokstavelig; han mente for eksempel at det var veldig slemme å *stikke mormor* da et familiemedlem sa «Vi stikker til mormor».

Adoptivforeldre i både dette prosjektet og andre studier beretter om en følelse av «å stange hodet i veggene hvor enn de henvender seg» når de henvender seg til ulike instanser for å få hjelp til barnas språkutfordringer. Både norsk og internasjonal

forskning viser at skolen og hjelpeapparatet bare i liten grad har opparbeidet innsikt i IA-barns atypiske språklæring og språklæringssituasjon (Berntsen og Eigeland 1987, Lyngstøl 1994, Dalen og Sætersdal 1999 og Ouellette, Belleau og Patenaude 2001).

Dette kommer til uttrykk ved at adoptivforeldre i foreliggende prosjekt skriver:

Vi er bekymret for hennes lese-/språkforståelse, og dette ser vi i alle fag. Ettersom språket blir mer komplisert oppover i klassetrinnene, er vi bekymret for hvordan hun skal klare seg. Hun blir frustrert selv også. Kompetansen hos PPT på dette feltet er minimal (JI20:3,1).

Liten kunnskap i PP-tjenesten, manglende vilje til å søke hjelp videre. Omorganisering i statped har gjort det enda vanskeligere. Diffuse svar, henvisninger videre...(JK46:1,0).³⁸

Skolen har ikke tatt språksituasjonen hennes på alvor. Kun korte tiltak (JC41:6,4).

Leste om doktorgradsprosjektet ditt i Inoradopt sitt magasin. Dette er et felt vi savner mer dokumentasjon på så vi vil gjerne bidra om vi passer inn. Det er så viktig med kompetente lærere på språkopplæring, men for våre barn hadde det kanskje vært enda bedre med kompetente lærere på språkopplæring kombinert med adoptivbarn (JB31:8,2).

Året etter at jeg møtte JB31:8,2 og moren hennes, byttet både JB31 og hennes adopterte småbrødre på 8 og 10 år skole. Moren til denne søskenflokket skriver følgende til meg i 2015:

Vi har kjempet en hard kamp de siste månedene for å flytte barna våre til en annen barneskole, vi har brukt all vår energi for å få dette gjennomført. Noe av grunnen til at vi skifter er nettopp det at vi er usikker på om JB31 får den optimale undervisningen i forhold til at hun begynte rett i tredje klasse når hun kom til Norge. Hun hadde lite med skolegang i Brasil og samtidig får et språkavbrudd. Hun (eller brødrene hennes) har så langt ikke vært kartlagt av skolen, hvilke hull som må tettes i grunnopplæringen vet vi ikke pr. dato. Det har heller ikke vært lagt en plan for hvordan norskopplæringen skal gjennomføres, denne er tatt «litt på sparket». Hun er en kjempe flink elev, men vi mener at om ikke grunnkunnskapen sitter så vil hun få utfordringer når hun kommer til ungdoms- og videregående skole. Fra mandag av begynner alle på ny og større skole der det er flere fremmedspråklige elever og de har mer kompetanse på området. Min tanke etter denne opplevelsen er at små skoler er kjempefine til A4-elever, men har ikke nok spisskompetanse til å ta seg av alle elevene med alle de forskjellige spesielle behov.

³⁸ Statped er opplæringssektorens spesialpedagogiske tjeneste for kommuner og fylkeskommuner. Det er en nasjonal etat underlagt Utdanningsdirektoratet (Udir).

DEL II

Vedlegg 3

Beskrivelse av de ulike deltestene i CELF-4

(Rygvold og Monsrud 2013: 13)

Deltester	Beskrivelse
Forståelse av instruksjoner	Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) å forstå verbale instruksjoner av økende lengde og kompleksitet, (b) å huske gjenstanders navn, egenskaper og rekkefølgen de blir nevnt i; samt (c) identifisere gjenstandene i riktig rekkefølge.
Repetisjon av setninger	Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) å lytte til og oppfatte setninger av økende lengde og kompleksitet, samt (b) å gjenta disse setningene uten endringer i betydning, grammatikk eller syntaks.
Formulere setninger	Vurderer barnets ferdigheter mht. å formulere fullstendige, semantisk og grammatisk korrekte muntlige setninger som inneholder bestemte målord (f.eks. <i>bilen, tredje, fordi</i>) og som passer til en bestemt bildekontekst.
Likheter 2 (ekspressivt og reseptivt)	Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) å forstå likheten eller sammenhengen mellom semantisk relaterte ord, samt (b) å forklare denne likheten eller sammenhengen.
Narrativ forståelse	Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) å lytte oppmerksomt til oppleste tekster av økende lengde og kompleksitet, (b) å forstå og huske informasjonen i tekstene, (c) å besvare spørsmål om innhold og detaljer i tekstene, samt (d) å tenke kritisk og resonnere seg frem til logiske svar.
Tallhukommelse – Forlengs	Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) å huske tilfeldige tallrekker av økende lengde og (b) å gjenta disse tallrekkene forlengs.
Tallhukommelse – Baklengs	Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) å huske tilfeldige tallrekker av økende lengde og (b) å gjenta disse tallrekkene baklengs.
Hverdagslige sekvenser	Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) å huske og å manipulere, samt (b) sekvensiere og gjengi informasjon så raskt som mulig.

Hurtig benevning²³

Vurderer barnets ferdigheter mht. å bearbeide og holde repeterende visuelle stimuli (farge- og formkombinasjoner) i arbeidsminnet og (b) å benevne visuelle stimuli automatisk, nøyaktig, flytende og så raskt som mulig.

Ordmobilisering

Vurderer barnets ferdigheter mht. (a) semantisk organisering samt (b) å hente frem og benevne ord som tilhører en spesifikk semantisk kategori, på en rask og effektiv måte.

²³ Deltesten Ordmobilisering og Hurtig benevning inngår ikke i språktestens indekser (Rygvoid og Monsrud 2013: 16).

Vedlegg 4

Kortfattet presentasjon av de seks indeksene i CELF-4 (Rygvoid og Monsrud 2013: 14–15)

1. **Indeks for Grunnleggende språkferdigheter (IGS):** IGS er et mål som dekker et bredt spektrum av barnets språkferdigheter. Denne indeksskåren beregnes ut fra deltester som vurderer barnets ferdigheter med hensyn til å forstå og produsere språk, samt ut fra deltester som vurderer barnets hukommelse. Skåren på denne indeksen kan derfor gi en indikasjon på om det foreligger generelle språkvansker. Deltestene som inngår i IGS er Forståelse av instruksjoner, Repetisjon av setninger, Formulere setninger og Likheter 2 (Ekspressiv og Reseptiv).
2. **Indeks for Reseptivt språk (IRS):** IRS er et mål på barnets språkforståelse. Denne indeksskåren beregnes ut fra deltester som vurderer barnets ferdigheter med hensyn til å lytte til, oppfatte og forstå språk på ord- og setningsnivå. Deltester som inngår i IRS er Forståelse av instruksjoner, Likheter (reseptiv).
3. **Indeks for Ekspressivt språk (IES):** IES er et mål på barnets ekspressive eller produktive språkferdigheter. Denne indeksskåren beregnes ut fra deltestene som vurderer barnets ferdigheter med hensyn til å benytte grammatiske regler, konstruere semantisk og grammatisk korrekte setninger, samt å gjenta setninger. Deltester som inngår i IES er Repetisjon av setninger, Formulere setninger, Likheter (ekspressiv).
4. **Indeks for Språklig innhold (ISI):** Denne indeksskåren beregnes ut fra deltester som vurderer barnets ferdigheter med hensyn til ordforråd, begrepsdannelse, forståelse av sammenhengen mellom semantisk relaterte ord samt å resonnerer og trekke slutninger på bakgrunn av muntlig presentert informasjon. Deltester som inngår i ISI er Likheter 2 (Reseptiv og ekspressiv), Narrativ forståelse. ISI er et mål på barnets semantiske språkkunnskap.
5. **Indeks for Språklig hukommelse (ISH):** ISH er et mål som omfatter barnets ferdigheter med hensyn til å fastholde og bearbeide språklig innhold og struktur ved hjelp av hukommelsen. Denne indeksskåren beregnes ut fra deltester som vurderer barnets ferdigheter med hensyn til å gjenkalle og repetere instruksjoner, produsere setninger med et gitt målord og identifisere semantisk relaterte ord. Deltester som inngår i ISH er Forståelse av instruksjoner, Repetisjon av setninger, Formulere setninger.
6. **Indeks for Arbeidsminne (IAM):** IAM er et mål som er basert på deltester som vurderer barnets oppmerksomhet og konsentrasjon samt ferdigheter med hensyn til å gjenkalle og manipulere sekvenser av ulike lengde og kompleksitet. Deltester som inngår i IAM er Tallhukommelse – forlengs, Tallhukommelse – baklengs, Hverdagslige sekvenser.

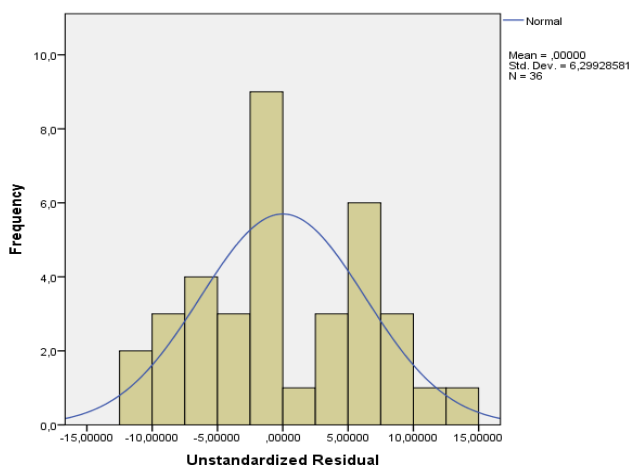
Vedlegg 5

Statistiske tester av forutsetninger for OLS-regresjonsanalyse

Ifølge Eikemo og Clausen (2012: 145)²⁴ har alle former for regresjonsanalyse bestemte forutsetninger som må være oppfylte. De viktigste forutsetningene for lineær regresjon gjelder kravet om 1) normalfordelte residualer, 2) fravær av heteroskedastisitet, 3) fravær av autokorrelasjon, 4) fravær av multikollinearitet, 5) linearitet i parametra og 6) fravær av innflytelsesrike enheter. Fem av seks forutsetninger ble tilstrekkelig oppfylt. Etter å ha testet Leverage, DfData og Cook's D, ble fire IA-barn fjernet fra datasettet i studien i artikkel I.²⁵ I det følgende presenteres – helt kortfattet – utførte tester av de nevnte forutsetningene, som må være oppfylt, for å kunne gjøre en lineær regresjonsanalyse.

Normalfordelte residualer

En forutsetning er at restleddene/residualene skal være normalfordelte. Histogrammet i figur 1 viser en ikke helt symmetrisk normalfordelingskurve. Det er litt avvik, men kurven er tilstrekkelig normalfordelt til at det kan kjøres, siden de andre forutsetningene er oppfylt.



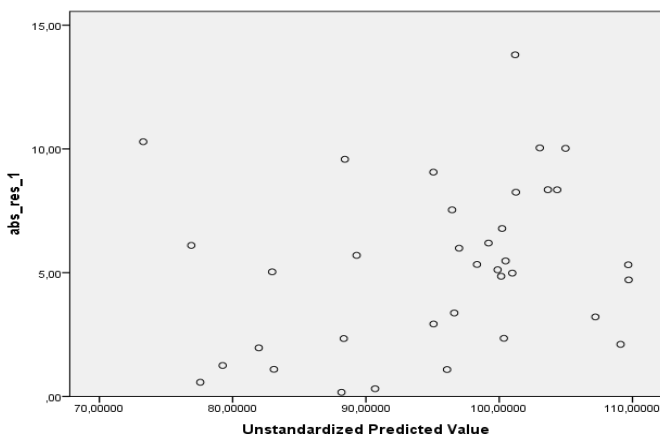
Figur 1. Histogram over residualfordelingen

²⁴ Referansene i vedleggene er ført opp i litteraturlisten som hører til sammenbindingsartikkelen i DEL1.

²⁵ I regi av *Forskingskolen i lingvistik og filologi* ved Universitetet i Bergen ble det i 2017 avholdt mesterklasse med professor emeritus Kenneth Hyltenstam fra Universitetet i Stockholm. I manuskriptutkastet som Hyltenstam fikk tilsendt i forkant av mesterklassen, presenterte jeg en regresjonsanalyse der disse fire IA-barna var inkludert, men også en regresjonsanalyse der de var fjernet. Jeg ble rådet til å bruke datasettet uten de fire IA-barna i studien som anvender CELF-4.

Fravær av heteroskedastisitet

Prikkdiagrammet i figur 2 viser at det er konstant varians på feilleddene, dvs. at det er fravær av heteroskedastisitet. Heteroskedastisitet kjennetegnes ved at det formes en typisk horisontal vifteform i prikkdiagrammet (Eikemo og Clausen 2012). Det er ikke noe spesielt mønster i dette prikkdiagrammet; det er altså samme spredning på feilleddene for alle mulige kombinasjoner av observerte x-verdier. Dermed er det ikke problemer med heteroskedastisitet – noe som er en av forutsetningene for å bruke minste kvadrats metode.



Figur 2. Plott mellom ustandardiserte predikerte verdier og absolutte residualer

Fravær av autokorrelasjon

Autokorrelasjon betyr at verdien på én variabel korrelerer med seg selv. For å sjekke om det er fravær av autokorrelasjon, ble det gjennomført en Durbin-Watson-test i SPSS. Durbin-Watson-verdien bør være nærme 2 (Eikemo og Clausen 2012). Skåren 2,133 er nært nok 2 til at det ikke er et autokorrelasjonsproblem, se tabell 1.

Tabell 1
Durbin-Watson-test

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,842 ^a	,709	,515	8,132	2,133

a. Predictors: (Constant), AmerikaDummy, Ankomstalder, SikkerFødTid, IntSamlet, FosterhjDummy, Jente, AlderMor, UtdFar, AsiaDummy, UtdMor, AlderFar, SpråkTiltak, BarnehjDummy, AfrikaDummy

b. Dependent Variable: IGS

Fravær av multikollinearitet

Om de uavhengige variablene korrelerer så mye at det påvirker resten av analysen, blir det vanskelig å skille de enkelte variablenes effekt fra hverandre, og tolkningen blir uklar – og til og med feil. Ifølge korrelasjonstabellen i tabell 2, er det ingen korrelasjoner mellom de uavhengige variablene som overstiger 0,8, og dette indikerer at det er fravær av multikollinearitet (Eikemo og Clausen 2012). Korrelasjonen er med andre ord ikke så høy at det er vanskelig å skille de enkelte variablenes effekt fra hverandre i dette datasettet.

Tabell 2 Korrelasjonsstabell over bivariate korrelasjoner

		Correlations												
IGS	Ankomstald	VerdensdelNum	Jente	UtdMor	UtdFar	AlderMor	AlderFar	Parforhold	IntSamlet	BarnehjDummy	FosterhjDummy	SikkerFodTid	SprakTilak	Kontrollgruppe
Pearson Correlation	-.598**	-.299	-.274	-.018	-.130	-.216	-.151	-.033	.1093	-.381*	.067	.107	-.431*	-.409*
Sig. (2-tailed)	.000	.015	.022	.888	.314	.081	.238	.792	.487	.002	.595	.456	.000	.001
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
Pearson Correlation	-.598**	.219	-.274	-.031	.066	-.272	-.335	-.020	-.003	-.039	.041	-.166	.356	..
Sig. (2-tailed)	.000	.118	.049	.829	.657	.052	.019	.883	.986	.785	.772	.236	.010	.000
N	51	52	52	52	48	52	49	52	46	52	52	52	51	52
Pearson Correlation	-.299	1	-.331*	.298	.290	.248	.202	.259	.130	.431**	.173	-.352	.100	-.684**
Sig. (2-tailed)	.015	..	.006	.014	.020	.041	.107	.033	.370	.000	.000	.010	.420	.000
N	66	68	68	68	64	68	65	68	60	68	68	62	67	68
Pearson Correlation	-.274	-.331*	1	-.155	-.186	.181	.145	-.126	-.117	.117	-.088	.218	-.023	-.041
Sig. (2-tailed)	.049	.006	..	.208	.208	.139	.250	.307	.372	.142	.474	.120	.852	.741
N	66	68	68	68	64	68	65	68	60	68	68	62	67	68
Pearson Correlation	-.031	.298	-.155	1	.408**	.004	-.038	.191	.287	.086	.144	-.083	.156	-.256
Sig. (2-tailed)	.829	.014	.208	..	.001	.972	.766	.118	.024	.487	.242	.559	.208	.035
N	66	68	68	68	64	68	65	68	60	68	68	62	67	68
Pearson Correlation	-.136	.290	-.186	.408*	1	.131	-.003	-.174	.418*	.176	.136	-.082	.043	-.274
Sig. (2-tailed)	.314	.020	.140	.001	.64	.301	.979	.169	.001	.164	.285	.579	.738	.028
N	62	64	64	64	64	64	64	64	56	64	64	48	63	64
Pearson Correlation	-.216	.248	.181	.004	.131	1	.825	-.042	-.178	.453*	.206	-.059	-.066	-.606**
Sig. (2-tailed)	.081	.041	.139	.972	.301	..	.000	.735	.174	.000	.091	.680	.598	.000
N	66	68	68	68	64	68	65	68	60	68	68	52	67	68
Pearson Correlation	-.151	.202	.145	-.038	-.003	.825**	1	-.013	-.044	.405**	.115	-.070	-.069	-.515**
Sig. (2-tailed)	.238	.107	.250	.766	.979	.000	..	.916	.745	.001	.360	.635	.588	.000
N	63	65	65	64	64	65	65	65	57	65	65	49	64	65
Pearson Correlation	-.020	.259	-.126	.191	.174	-.042	-.013	1	.316	.088	.073	.313	.021	-.228
Sig. (2-tailed)	.885	.033	.307	.118	.169	.735	.916	..	.014	.473	.554	.024	.866	.062
N	66	68	68	68	64	68	65	68	60	68	68	52	67	68
Pearson Correlation	-.003	.130	-.117	.287	.418	-.178	-.044	.316	1	-.017	-.140	.207	-.073	.005
Sig. (2-tailed)	.487	.320	.372	.026	.001	.174	.745	.014	..	.897	.287	.167	.580	.967
N	58	60	60	60	56	60	57	60	60	60	60	46	59	60
Pearson Correlation	-.381*	.431*	.117	.086	.176	.453*	.405*	.088	-.017	-.273	-.273	.186	.092	-.705**
Sig. (2-tailed)	.002	.000	.342	.487	.164	.000	.001	.473	.897	.024	.024	.186	.458	.000
N	66	68	68	68	64	68	68	68	68	68	68	52	67	68
Pearson Correlation	.067	.173	-.088	.144	.136	.206	.115	.073	-.140	-.273	1	.075	.027	-.282*
Sig. (2-tailed)	.595	.159	.474	.242	.285	.091	.360	.554	.285	.024	.596	.596	.829	.020
N	66	68	68	68	64	68	65	68	60	68	68	52	67	68
Pearson Correlation	.107	-.352	.218	-.083	-.082	-.059	-.070	.313	.207	-.186	.075	1	-.351	..
Sig. (2-tailed)	.456	.016	.120	.539	.579	.680	.635	.024	.167	.186	.596	.011	.101	.000
N	51	52	52	52	48	52	49	52	46	52	52	52	51	52
Pearson Correlation	-.431*	.100	-.023	.156	.043	-.066	-.069	.021	-.073	.092	.027	-.351	1	-.103
Sig. (2-tailed)	.000	.420	.852	.208	.738	.598	.588	.866	.580	.458	.829	.011	..	.405
N	65	67	67	67	63	67	64	67	59	67	67	67	67	67
Pearson Correlation	.409*	-.684**	-.041	-.256	-.274	-.606**	-.515**	-.228	.005	-.705**	-.282	1	-.103	..
Sig. (2-tailed)	.001	.000	.741	.035	.028	.000	.000	.062	.967	.000	.020	.000	..	.405
N	66	68	68	68	64	68	65	68	60	68	68	68	67	68

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Det ble kjørt en formell toleranse-test for å dobbeltsjekke at det var fravær av multikollinearitet, se tabell 3. Toleransen viser mengden av variasjon i en variabel som er unik for denne – og som den ikke deler med andre variabler (Eikemo og Clausen 2012). Det er ikke en fast grense for når en har multikollinearitet, men jo nærmere null, desto mer sannsynlig er det for perfekt multikollinearitet (Field 2013). De uavhengige variablene her korrelerer ikke så mye at de påvirker resten av analysen. Forutsetningen om fravær av multikollinearitet er med andre ord til stede.

Tabell 3
Formell toleranse-test

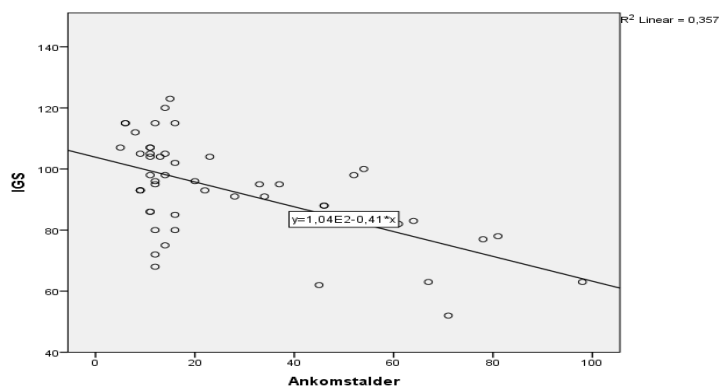
Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	120,487	28,784		4,186	,000		
Ankomstaldere	-,346	,094	-,598	3,696	,001	,530	1,888
Jente	-2,208	5,495	-,071	-,402	,691	,446	2,242
UtdMor	,689	2,222	,054	,310	,759	,458	2,183
UtdFar	-1,772	2,057	-,141	-,862	,397	,520	1,922
AlderMor	-,552	,519	-,193	1,064	,298	,422	2,371
AlderFar	-,194	,545	-,063	-,356	,725	,442	2,261
Parforhold	15,524	13,032	,174	1,191	,245	,649	1,542
IntSamlet	1,108E-5	,000	,242	1,458	,158	,501	1,995
BarnehjDummy	2,629	9,131	,072	,288	,776	,223	4,483
FosterhjDummy	5,163	8,905	,166	,580	,567	,170	5,888
SikkerFødTid	-2,520	5,429	-,072	-,464	,647	,569	1,756
SpråkTiltak	-7,689	4,582	-,273	1,678	,106	,523	1,911
AfrikaDummy	-8,854	12,116	-,254	-,731	,472	,114	8,748
AsiaDummy	-5,888	10,277	-,209	-,573	,572	,104	9,613
AmerikaDummy	-5,523	10,846	-,142	-,509	,615	,179	5,587

a. Dependent Variable: CLS

Linearitet i parametra

Siden multivariat lineær regresjonsanalyse arbeider med en lineær regresjonslinje, ble det sjekket om regresjonslinjen som er basert på dataene passet. Figur 3 viser prikkdiagrammet for IGS og AA, og vi ser at det er en tydelig og jevn nedgang i IGS-skårer med økt AA. Verdiene ser ikke ut til å være kurvelineære, det vil si at også denne forutsetningen er oppfylt.



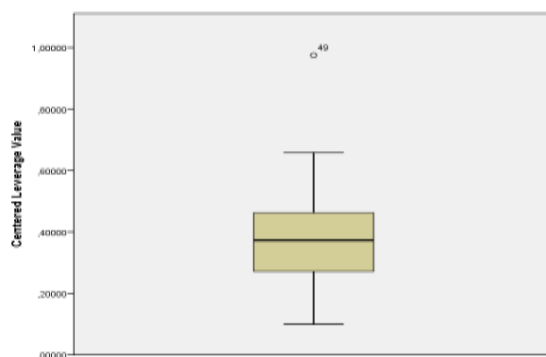
Figur 3. Observasjonsplott mellom adopsjonsalder og indeksskåre på IGS

Fravær av innflytelsesrike enheter

En uteligger (*outlier*) er en enhet som er så forskjellig fra de andre at den endrer regresjonsresultatene (Eikemo og Clausen 2012). Ifølge Eikemo og Clausen (2012) kan det i en regresjonsanalyse være vanskelig å få øye på slike innflytelsesrike enheter. Leverage, DfBeta og Cook's D måler innflytelse på tre ulike måter. Leverage ser etter merkelige kombinasjoner av verdier på ulike variabler, DfBeta oppgir hver enkelt enhets innflytelse på hver enkelt variabel, mens Cook's D ser på enhetenes innflytelse på hele modellen (Eikemo og Clausen 2012). Etter å ha testet Leverage, DfData og Cook's D ble fire IA-barn fra det opprinnelige datasettet i studien i artikkel I fjernet.

Leverage

Leverage er et mål på potensiell påvirkning på regresjonsanalysen, og den kan både måles og observeres. I boksplottet i figur 4 ser vi at enhet 49 (tilsvarer JK49) potensielt kan være problematisk. JK49 skiller seg ut fra resten.

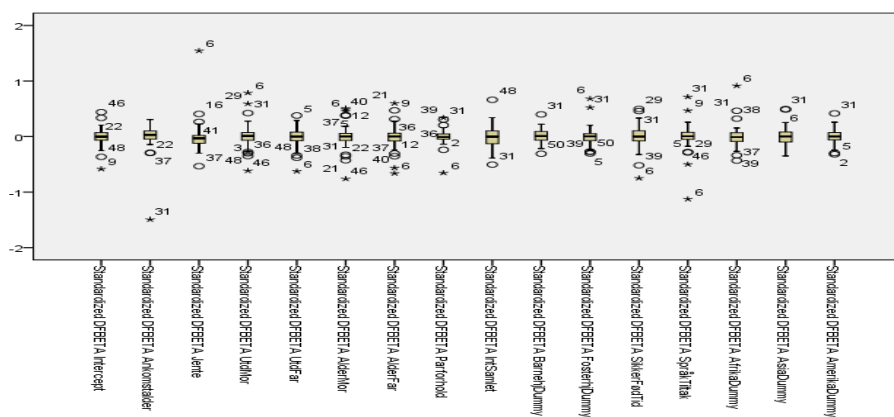


Figur 4. Boksplott over leverage-verdier

Det er imidlertid ikke slik at bare fordi JK49 skiller seg ut i Leverage så bør enheten fjernes, det må undersøkes ytterligere. Via hat-statistic h (verdier på y-aksen i boksplottet) ble det målt hvorvidt JK49 bør fjernes eller ikke. Verdien kan variere fra $1/n$ til 1. Verdier over 0,5 bør fjernes og verdier mellom 0,2 og 0,5 er litt tvilsomme. Verdier under 0,2 tolkes som uproblematisk (Eikemo og Clausen 2012). JK49 har verdien 0,97.

DfBeta

DfBeta måler effekten av hver enkelt variabel på regresjonskoeffisienten for hver variabel (Eikemo og Clausen 2012). Det måles altså hvor stor effekt hver enhet har. Jo større DfBeta-verdi (uavhengig av + og -), desto mer påvirkning har enheten. 0 indikerer ingen påvirkning. Ifølge Eikemo og Clausen (2012) kan en si at jo større absoluttverdi DfBetaene har, desto større innflytelse har en gitt enhet på hver koeffisient.

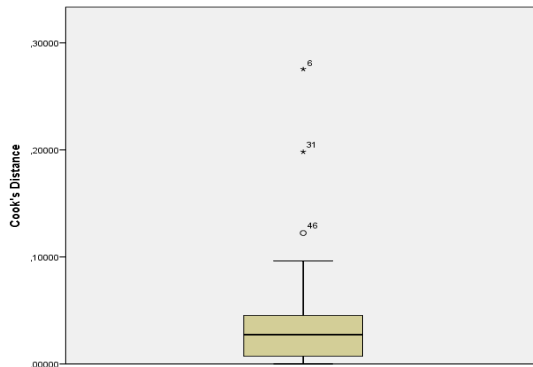


Figur 5. BoksploTT over DfBeta-verdier

Det er en relativt jevn spredning med tendenser til at J16 og JB31 skiller seg ut (figur 5). Boksplottet viser at standardfeilen til adopsjonsaldervariabelen synker med omtrent 1,5 dersom vi dropper enhet nummer 31, og at standardfeilen til variabelen *språktiltak* vil synke med omtrent 1 om enhet nummer 6 fjernes.

Cook's D

I Cook's D blir enhetenes totale påvirkning på modellen som enhet målt (Field 2013). Jo høyere verdi, jo mindre heldig, og en verdi på mer enn $4/n$ er et problem. Kritisk verdi i min modell blir dermed $4/51 = 0,0784 \approx 0,08$. En Cook's D-verdi på over 0,08 tilsier at enheten har stor påvirkningskraft.



Figur 6. BoksploTT over Cook's D-verdier

De samme enhetene i DfBeta gjentar seg i Cook's D (figur 6). Det indikerer at det er noe spesielt ved J16 og JB31. JK49 som skilte seg ut i Leverage stikker seg ikke ut her, men det gjør til gjengjeld JK46. Oppsummert kan vi si at det er fire enheter med ekstremverdier. Det vil alltid eksistere uteliggere i et datasett (Eikemo og Clausen 2012).

30–64 NOA norsk som andrespråk · Årgang 33 · 2/2017

Grammatiske trekk og leksikalske valg i narrativer skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn

Nina Schjetne
Universitetet i Bergen

Sammendrag

Artikkelen presenterer funn fra en lingvistisk analyse gjort på internasjonalt adopterte barns ($n = 52$) skriftlige narrativer på 5. trinn. Grammatiske trekk og leksikalske valg er kartlagt og sammenliknet med grammatikk og vokabular i fortellinger skrevet av jevnaldrende, norskfødte barn ($n = 52$) fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn. Adopsjonsalderen varierer fra 5 mnd. til 98 mnd. ($m = 28.2$, $SD = 24.3$). Gjennomsnittlig botid i Norge er 8.4 år ($SD = 25.3$ mnd.). Funnene indikerer at de norskfødte har et større og mer presist ordforråd og skriver et mer grammatisk korrekt norsk enn barna med *forsinket norsklæring*. Adoptivbarnas fortellinger inneholder trekk som preger andrespråkstekster (f.eks. leksikalske forenklinger, feiltildelt genus og brudd i syntaksen). Det er en tendens til at omfanget av utfordringer øker og blir mer omfattende med stigende adopsjonsalder, men analysen viser også at tidlig adopterte ser ut til å ha noe større utfordringer med norsk grammatikk og ordforråd enn det kontrollbarna har.

Nøkkelord: *internasjonalt adopterte barn; forsinket språklæring; skriftlige narrativer; ikke merkbart ikke-innfødtlikt språk; Frog; where are you?*

Innledning

Artikkelen retter fokus mot skriftspråket til internasjonalt adopterte (heretter omtalt som IA) barn, og studien som presenteres her, inngår i forsknings-

disiplinen second language acquisition (SLA). Datamaterialet består av håndskrevne tekster basert på den ordløse billedboken *Frog, where are you?* (Mayer 1969). Fortellingene er skrevet på et språk IA-barna ikke opprinnelig begynte å tilegne seg som sitt førstespråk (L1), men som i 10–11-årsalderen er det eneste språket de kan kommunisere på. Språkbruddet ved adopsjonen innebærer et raskt tap av L1, der L1 tapes raskere enn det adoptivspråket (L2) tilegnes (Gindis 1999, Nicoladis og Grabois 2002, Glennen 2009), og de aller fleste IA blir kort tid etter adopsjonen enspråklige (Montrul 2011, Norrman og Bylund 2015).¹ IA-barn er således verken flerspråklige eller typiske andrespråkstilegnere i SLA-terminologi (Scott mfl. 2011). Språktilegnelsesprosessen til IA-barn ble i 1992 betegnet som *en andre førstespråkstilegnelse* av De Geer.

Både nasjonalt og internasjonalt er det meste av forskningen på IA-barns språk blitt gjort innenfor fag- og forskningsfeltet logopedi. Innenfor SLA finnes det derimot knapt forskning på IA-barns tilegnelse av L2 (DiGregorio 2009, Robinette 1997, Schjetne 2014).² Ifølge Wagner mfl. (2008: 110) finnes det heller ingen studier som har studert avansert språkproduksjon, som for eksempel skrijving, på denne gruppen barn. I boken *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children* (Genesee og Delcenserie 2016) gis det en gjennomgang av ulike retninger innenfor språkforskningen på IA, og det er helt tydelig at skriftspråklige ferdigheter er understudert. I foreliggende studie undersøker jeg hvorvidt det eksisterer forskjeller i skriftspråket til IA-barn og ikke-adopterte, norskfødte barn fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn. Om det er skriftspråklige forskjeller mellom barna i de to utvalgene, kan det peke i retning av at *forsinket språklæring* i tidlig barndom kan ha konsekvenser for barns språk på mellomlang sikt (jf. *medium-term effects*, Norrman mfl. 2016). Dette vil ha teoretiske implikasjoner for hypotesen om en kritisk periode for språklæring (Lenneberg 1967), eller hvilken som helst teori om modningsbegrensninger. Studiens funn har slik også relevans for en tanke som i senere tid har kommet inn i debatten om modningsbegrensninger i SLA: *effekten av å være tospråklig* (Grosjean 1998, Bylund mfl. 2013, Norrman og Bylund 2015).

Denne studien bygger på teorier om IA-barns språkutvikling og forskningsbaserte funn fra studier på denne gruppen språkbrukere og mer typiske L2-innlærere. Studien gir et innblikk i den skriftspråklige mestringen av IA-barnas 1) genustildeling ved substantiv, 2) syntaks, 3) preposisjoner, 4) vokabular og 5) bevegelsesverbet *gå*. Studiens teksttilnærming er presentert i artikkelens metodedel. Eksempelutdragene, som viser variasjonsbredden både innad og mellom utvalgene, er knyttet til en anonymiseringskode som

32 Nina Schjetne

gir informasjon om barnets kjønn, fødeland og adopsjonsalder (heretter omtalt som AA). Avslutningsvis oppsummeres funnene i lys av konseptet *ikke merkbart ikke-innfødtlik språk* (Hyltenstam og Abrahamsson 2000, Abrahamsson og Hyltenstam 2004), ettersom dette konseptet fanger opp en viktig innsikt fra denne studien.

Effekten av IA-barns atypiske språklæringsituasjon

Når det gjelder langsiktige effekter av språklærings situasjonen til IA-barn, eksisterer det to motstående antakelser (Norman mfl. 2016: 126). Én antakelse er at IA-barna med tiden vil utvikle L1-ferdigheter i L2, og som konsekvens blir det vanskelig å skille dem fra typiske L1-talere av det aktuelle språket. Den andre antakelsen går ut på at det oppstår langvarige effekter av å begynne språklæringen senere enn normalt, dvs. at den forsinkede språklæringen har konsekvenser for det endelige sluttnivået (*ultimate attainment*). Den første antakelsen støttes av funn i Ventureyra mfl. (2004) og Pallier mfl. (2003). Pallier mfl. (2003) fant ved bruk av funksjonell magnetresonanstomografi (fMRI), som måler hjernens aktivitet ved å observere endringer i blodstrømmen, at koreanskadopterte (AA mellom 3,3 og 8 år) etter ca. 20 år i Frankrike ikke hadde mer aktiv hjerneaktivitet enn kontrollgruppen da de ble eksponert for setninger på ulike språk, deriblant koreansk. Pallier mfl. fremsatte i lys av dette funnet en interferenshypotese (*the Interference Hypothesis/the Impediment Hypothesis*), som sier at et tapt L1 innenfor den kritiske perioden for språklæring kan «resette» nevrale nettverk i L1, og et innfødtlik nivå i L2 kan dermed oppnås (Ventureyra mfl. 2004: 89).³

Den andre antakelsen, dvs. antakelsen om at det eksisterer langvarige effekter, støttes av den sparsomme forskningen som er gjort på IA-barn og -ungdommer. I lingvistiske analyser er det funnet forskjeller i språket mellom IA og ikke-adopterte (Hene 1993, 1987, Gardell 1979, Hyltenstam mfl. 2009, Norman og Bylund 2015). Hene (1987) fant at 10–12 år gamle IA-barn ($n = 24$), som ankom Sverige fra Asia og Latin-Amerika da de var mellom 3 mnd. og 6 år, strevde mer med for eksempel metaforisk og idiomatisk språk enn ikke-adopterte. Liknende funn fant Gardell (1979), som undersøkte språket til 177 svenske IA i alderen 10–18 år (AA mellom 3 mnd. og 12 år). Gardell konkluderte med at 43 % av de adopterte, sammenliknet med kontrollgruppen, hadde ikke-innfødte språktrekk. Det var avvik i både syntaks og morfologi, i tillegg til *uforklarlige hull* i frekvente hverdagslige ord.

Innflytelsesrike faktorer

Hvilken betydning institusjonsopphold kan ha på IA-barns generelle utvikling, er omdiskutert (Bahiraei 2016, Rice mfl. 2016). De fleste IA-barn har korte til lengre opphold på barnehjem bak seg, og forskning viser at barn som på et tidlig tidspunkt blir fjernet fra biologisk mor og plassert på institusjon, løper større risiko for å bli satt tilbake både sosialt, kognitivt og språklig på grunn av begrenset stimuli, samspill og språklig innputt (Dalen og Rygvold 1999, Miller og Hendrie 2000). Pre-adoptive faktorer som f.eks. stress og alkoholmisbruk under biologisk mors svangerskap, fødselsvekt, antall separasjoner, ernæring, og årsakene til at barnet etterlates, påvirker også IA-barns utvikling (Rice mfl. 2016 for mer om risikofaktorer). En annen faktor som kan spille inn på IA-barns L2, er *tversspråklig innflytelse* (Jarvis 2000). For enkelte av IA-barna i foreliggende studie er det uvisst hvilket språk L1 faktisk er.⁴ IA-barn er ofte fra flerspråklige regioner der det talte språket de tilegner seg før adopsjonen ikke er det nasjonale språket. Barn fra India og Kina kan for eksempel komme fra regioner hvor L1 ikke er hindi eller mandarin. Foreldrene kan feilaktig anta at det språket adopsjonsdokumentene er skrevet på, er barnets L1. Og om barna har tilegnet flere språk forut for adopsjonen, noe som er relativt vanlig i enkelte adopsjonsland, er barna teoretisk sett simultant flerspråklige ved en adopsjon i 3-årsalderen (Klein 1986: 15).⁵

Samtidig som det er flere faktorer som kan gjøre det vanskelig for IA-barn å oppnå målspråklige ferdigheter i L2, er det viktig å understreke at det er en rekke miljøfaktorer som tilsier at de skal kunne oppnå L1-ferdigheter i L2. For det første blir IA-barn som oftest adoptert av resurssterke familier der de har rikelig med tilgang på finjustert innputt (Schjetne 2001, Vonheim 2013). For det andre er adoptivforeldre vist å være mer støttende og engasjerte i barnas skolesituasjon enn foreldre til ikke-adopterte barn (Dalen og Rygvold 1999). Og for det tredje – i og med at IA-barn ikke opprettholder L1, som antas å blokkere en fullstendig tilegnelse av L2 – trenger de ikke å prosessere og tilegne seg mer enn ett språk av gangen. Og siden de sannsynligvis drar nytte av full L2-eksponering i innputsrike og stimulerende miljøer før og innenfor den kritiske perioden, legges det språklig og sosialt til rette for å kunne oppnå språkferdigheter på lik linje med kontrollbarna.

Studien peker hovedsakelig på gruppetendenser. Den inngår imidlertid i et større forskningsprosjekt der IA-barns språkferdigheter på 5. trinn er tema, og statistiske analyser på AA kjøres. Funnene fra de ulike studiene danner et grunnlag for å kunne diskutere om det eksisterer effekter ved

34 Nina Schjetne

minimalt forsinket språklæring, og hvilke effekter som eventuelt oppstår på mellomlang sikt.

Forskningsspørsmål

Ifølge kompetansemål i *Læreplanen i norsk etter 4. årstrinn* (UDIR 2013) stilles det høyere krav til skriftspråklig produksjon i mer kontekstua-hengige situasjoner på 4.–5. trinn. Overgangen mellom småtrinnet og mel-lomtrinnet er tradisjonelt regnet som krevende både internasjonalt (Chall 1983, Thomas og Collier 2002) og i Norge (Golden og Hvenekilde 1983) (jf. *the fourth-grade slump*). Basert på teoretiske betraktninger, forsknings-baserte funn, og det at IA-barns skriftspråk, så vidt jeg vet, ennå ikke er undersøkt innenfor SLA, logopedi eller annen språkforskning verken i Norge eller internasjonalt, er det grunn til å undersøke IA-barns skriftspråk-lige kompetanse på 5. trinn. Følgende forskningsspørsmål blir derfor stilt: Er det noen skriftspråklige forskjeller mellom internasjonalt adopterte og jevnaldrende, ikke-adopterte, norskfødte barn på 5. trinn fra tilsvarende sosioøkonomiske bakgrunn? Hvilke grammatiske trekk skiller eventuelt tekstene, og på hvilken måte skiller eventuelt tekstene seg på det leksikalske planet?

Metode

Informantene

Analysene baserer seg på tekster skrevet av 52 IA-barn og 52 ikke-adopterte, jevnaldrende, norskfødte barn, se tabell 1 for fordeling av kjønn og adopsjonsland.

AA varierer fra 5 mnd. til 98 mnd. ($m = 28.2$). Gjennomsnittlig botid i Norge er 8.4 år. Kortest botid er 36 mnd. Lengst botid er 127 mnd. 68 % hadde bodd i Norge mellom 75 og 125 mnd. ved datainnsamlingen. Barn adopteres som nevnt vanligvis av ressurssterke foreldre (Roberts mfl. 2005b, Tan og Yang 2005, Hellerstedt mfl. 2008), og sosioøkonomisk status er funnet å ha en signifikant effekt på barns språkutvikling (Hoff 2006). Foreldrenes alder, antall utdanningsår, sivilstatus og mor og fars årlige inn-tekst fungerer som et uttrykk for sosioøkonomisk status i denne studien. Utfordringen med å kontrollere for foreldres alder i familier med ikke-adopterte barn (Roberts mfl. 2005b, Hellerstedt mfl. 2008) speiles i dette

Grammatiske trekk og leksikalske valg 35

<i>Kjønn</i>	<i>IA-barn</i>	<i>Ikke-adopterte</i>
Jenter	39	25
Gutter	13	27
<i>N</i>	52	52
<i>Opprinnelsesland</i>		
Kina	28	
Etiopia	9	
Colombia	6	
Sør-Korea	3	
India	3	
Brasil	2	
Thailand	1	

Tabell 1. Opprinnelsesland, antall barn og fordeling av gutter og jenter i begge utvalg

	<i>IA-barn (n = 52)</i>		<i>Kontrollbarn (n = 52)</i>	
Mors alder	46,6		41,3	
Fars alder	46,6		42,9	
- Gift/samboer	48		42	
- Skilt/separert	1		5	
- Enslig adoptant ^a /enslig	3		5	
Utdanning	Mor	Far ^b	Mor	Far ^b
- Videregående skole (vgs.)	7	10	5	11
- 1-3 års utdanning etter vgs.	13	9	16	14
- 1-5 års utdanning etter vgs.	16	12	15	16
- Mer enn 5 års utdanning etter vgs.	16	15	18	12
Tantektst i snitt (NOK)	502.129 ^c	575.266	502.520 ^d	685.632

Tabell 2. Oversikt over sosioøkonomisk status i adopsjons- og kontrollutvalget.

datamaterialet. Den lave andelen skilsmisser i adoptivfamilier generelt speiles også (Botvar 1999), se tabell 2.

Hvert barn er tildelt en kode. G står for at informanten er gutt. J = jente. K = Kina, B = Brasil, T = Thailand, C = Colombia, SK = Sør-Korea, I = India og E = Etiopia. JK1:1,8 betyr at jenta er fra Kina, den første informanten i adopsjonsutvalget og at hun var 1 år og 8 mnd. ved adopsjonen. NF står for at barnet er norskfødt.

Rekruttering og utvalgsriterier

Datainnsamlingen er gjennomført i henhold til retningslinjer hos Personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD). Barna er rekruttert via adopsjonsforeningene Adopsjonsforum, Verdens barn og

36 Nina Schjetne

InorAdopt. På grunn av selvselektert rekruttering, som er relativt vanlig i både nasjonal og internasjonal adopsjonsforskning, kan det være en lite homogen gruppe som er rekruttert. Adoptivfamiliene har antakelig hatt forskjellige motiv for å delta. Jeg kan derfor ikke være sikker på om utvalget er representativt, men i utgangspunktet regner jeg med at IA-barna og foreldrene som deltar, er et rimelig speilbilde av populasjonen med adoptivforeldre og IA-barn i Norge født i 2003 og 2004. Det er altså rekruttert barn fra to årskull, men samtlige gikk på 5. trinn ved datainnsamlingen. Kontrollbarna er rekruttert fra tre klasser på tre skoler på Vestlandet. Mens to av skolene kan sies å ha relativt høy sosioøkonomisk status, er den sosioøkonomiske statusen i området ved den tredje skolen mer variert. Kriteriene for deltakelse er at barna måtte: 1) være født i 2003 eller 2004, 2) gå på 4. eller 5. trinn, 3) ha foreldre som snakker kun norsk til barnet,¹¹ 4) komme fra tilnærmet lik sosioøkonomisk bakgrunn og 5) at det frem til testtidspunktet ikke har vært rapportert om hørselshemming.

Data og datainnsamling

Barnas fortellinger er basert på den ordløse billedboken *Frog, where are you?* av Mayer (1969). Denne billedboken er et mye brukt stimulusmateriale i studier innenfor forskning på førstespråksutvikling (f.eks. Hoel 2014, Berman og Slobin 1994) og i andrespråksforskning (f.eks. Svendsen 2004, Verhoeven og Strömquist 2001, Lanza 2001). Det visuelle stimulusforelegget består av en serie av relaterte hendelser som skildres gjennom 24 svart-hvitt-tegninger. Ifølge Pallotti (2010) er billedbøker et effektivt elisiteringsverktøy ved kartlegging av lingvistiske trekk. Bildene holder fortellingenes innhold konstant, og ved å basere seg på et velbrukt og felles forelegg gir det tilgang til veiledende data som fremviser trender i komparative studier. Det er imidlertid viktig å nevne at Norge har to målformer (nynorsk og bokmål) og en rekke talemålsvarianter og dialekter. Hovedmålform og dialekt virker sannsynligvis inn på barnas skriftspråk. IA-barna bor i Tromsø, Oslo, Bergen, Ålesund, Stavanger, Trondheim og Kristiansand.¹² Kontrollbarna har en mer homogen dialekt siden samtlige bor på Vestlandet. En semiotisk analyse av bildene i *Frog, where are you?* åpner også for en rekke ulike og plausible fortolkninger (Hoel 2014, Schjetne 2017).

Berman og Slobins standardprotokoll for gjennomføring av *Frog, where are you?* er fulgt i begge utvalg (1994: 22–23). Testsituasjonen er imidlertid ulik. Fortellingene i adopsjonsutvalget er skrevet på en fridag (helg,

planleggingsdag etc.) en og en alene i et testlokale sammen med meg som testleder. Kontrollelevene skrev fortellingene i samlet klasse i elevenes klasserom i løpet av ordinære skoletimer med meg og kontaktlæreren til stede. Man kan sette spørsmålsteget ved om IA-barna dro fordeler av å ha med seg mor og/eller far til testlokalet. Det kan føles trygt, og falle positivt ut for enkelte barn. IA-barna ble også fordelaktig testet en fridag, men de gjennomførte den standardiserte språktesten *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition* (CELF-4) (Semel, Wiig og Secord 2003), norsk versjon fra 2013, samme dag i forkant av narrativskrivningen. Ettersom det kan være små marginer som skiller tekstene grammatisk og leksikalsk sett, bør det nevnes at det er inkludert tre uferdige tekster i hvert utvalg. Alle seks barna hadde skrevet til omtrent like mange bilder, men en narrativ analyse viser at det er stor variasjon innad og mellom utvalgene når det gjelder hvor mye barna skriver til hvert bilde (Schjetne 2017).

Teksttilnærming

Siden IA-barns skriftspråklige ferdigheter ikke er blitt systematisk undersøkt tidligere, er den lingvistiske analysen, presentert her, utforskende av natur. Undersøkelsen er ikke basert på forhåndsdefinerte analysekategorier, men avgjørelsen er gjort etter hvert som ny innsikt i materialet gjorde seg gjeldende. I hovedfagsoppgaven *Brudd – en kasusstudie av to adopterte barn fra Kina i dialogspill med adoptivmoren* (Schjetne 2001) erfarte jeg hvor fruktbart det var å jobbe eksplorativt med datamaterialet for å avdekke utfordrende områder ved barnas muntlige språk. Andre forskere har også pekt på utfordringen det er å fange opp det som eventuelt svikter ved denne gruppen barns språk (Gardell 1979, Berntsen og Eigeland 1987, Rygvold 2012).

Det er enighet blant språkforskere om at skriftlige tekster danner et godt grunnlag for å analysere skriftspråk og språkkompetanse på ord- og setningsnivå (Polio 2014). Forskere ser derimot ikke ut til å enes om hvordan en skal definere skriveferdighet (*writing proficiency*) (Reichelt 2001, Macaro 2005). I denne studien legges det til grunn en relativt smal forståelse av hva skriveferdighet er; det regnes som det å kunne skrive nøyaktig og korrekt grammatisk og leksikalsk. Korrekthet i skrivning blir vanligvis oppfattet som «the ability to be free from errors while using the language to communicate» (Wolfe-Quintero mfl. 1998: 33). Grammatikk avgrenses til å bestå av «prinsipper som innfødte språkbrukere følger når de ytrer seg på norsk i henhold til det norske språksamfunns implisitte språknormer» (Hagen 1998: innledning). Leksikalsk korrekthet undersøkes ved å granske hvor presist barna blant annet refererer til dyr, steder og gjenstander som

38 Nina Schjetne

dukker opp i *Frog, where are you?* Grammatiske avvik og begrenset vokabular er vist å være de mest frekvente og kommenterte trekkene i tekster skrevet av L2-innlærere (Ellis 1994, Hinkel 2005).

For å oppnå sammenliknbare språktrekk som grunnlag for å måle det en ønsker å måle, er det nødvendig at datasettet inneholder et høyt antall tilfeller av de trekkene som skal undersøkes. Hvorvidt én skriftlig fortelling per barn ved ett datapunkt er tilstrekkelig for å gjennomføre en troverdig undersøkelse, kan diskuteres, ettersom datagrunnlaget har relativt svak generaliserende kraft. Validitet er gyldigheten til de slutningene vi trekker på grunnlag av metoder, data og teori (Lund 2002). I empirisk forskning vil da grad av validitet variere, den kan aldri bli perfekt, bare tilnærmet høy. Hvor gyldige slutninger en kan trekke, er også avhengig av studiens reliabilitet. Reliabilitet er nært forbundet med validitet og handler om målesikkerhet og stabilitet. En reliabel undersøkelse gir pålitelige og repliserbare data. Reliabilitet handler altså om at eksperimentet er utført slik at det er mulig å gjenta, og at man under liknende omstendigheter ville fått de samme resultatene. Etter å ha skrevet inn barnas fortellinger i Word, ble grammatiske trekk, vokabular og syntaktiske avvik identifisert. Barnets tildelte kode og aktuelle språklige fenomen ble notert i ulike tabeller i Excelark for senere analytisk bearbeidelse. Repliserbarheten i foreliggende studie er relativt stor, siden prosessen er mulig å gjenta ved tilgang på dataene. Det er imidlertid usikkert hvorvidt en slik sammenlikning av antall feil avdekker eller tildekker noe i den reelle språkutviklingen (Wolfe-Quintero mfl. 1998: 33). Med fokus på kun feil (jf. *error analysis*) vil en ikke fange opp innlærere som unngår spesifikt vokabular og kompliserte strukturer (Schachter 1974), og det er kun i et komparativt perspektiv vi kan snakke om *feil*, dvs. når norsk grammatikk fungerer som sammenlikningsgrunnlag for bedømmelse.

Hovedfunn

Systematiske forskjeller mellom utvalgene

Hensikten er å undersøke om det finnes forskjeller i grammatikalske og leksikalske ferdigheter til IA-barn og ikke-adopterte barn, og følgelig er det de identifiserte forskjellene jeg vil trekke frem. Men analysen har også avdekket en rekke likheter i de skriftlige tekstene i de to gruppene, og de vil jeg nevne innledningsvis. For det første ser det som forventet ut til at barn i 10–11-årsalderen i norsk skole vet hva en fortelling er. Barna i de to utvalgene etablerer imidlertid narrativ sammenheng ulikt (Schjetne 2017).

For det andre ser det grovt sett ut til at samtlige 5. klassinger har de samme utfordringene i norsk grammatikk: distinksjonen og/å, dobbel konsonant og tegnsætning (jf. Normprosjektet).¹³ Så godt som alle de 104 fortellingene fungerte fint en og en alene som fortellinger, men ved grundigere analytisk nærlesing, viste det seg at de norskfødte 1) er mer treffsikre leksikalsk sett og 2) skriver mer korrekt grammatisk. Barna skriver omtrent like hurtig, målt i skrevne ord per minutt, men kontrollbarna skriver i snitt flere ord og bruker noe lengre tid. Det er stor variasjon innad i utvalgene, og i adopsjonsutvalget mangler det tidtaking på ni narrativer (Schjetne 2017).

Det sentrale funnet er at IA-barna som gruppe har annerledes utfordringer i skrift enn det de norskfødte med full læringstid i norsk har, og jo eldre de var ved adopsjonen, desto større utfordringer. Funnene tyder på at: 1) kontrollbarna mestrer norsk grammatikk bedre enn IA-barna, 2) IA-barna tyr i større grad enn kontrollbarna til ulike strategier ved begrenset ordforråd og 3) det er en svak tendens til overforbruk av kjerneverbet *gå* og bruk av verb på en *upassende måte* (Källkvist 1998) hos noen av IA-barna. Normavvik som bryter med faste absolutte regler i grammatikken, irriterer og forstyrrer forståelsen lettere enn avvik som er mindre tydelig regelstyrt (Vann mfl. 1984: 428). Avvikene i kontrolltekstene fører ikke til irritasjon, misforståelser og/eller uforståeligheter, da det gjerne er i mindre fast regelstyrt grammatikk at de norskfødte gjør feil. Graden av aksept (Santos 1988) kan derfor vurderes til å være høyere for kontrollbarnas avvik enn IA-barnas. Dette kan illustreres ved å se på preposisjonsfeil hos JK27 og NFJ16. JK27:1,0 skriver *å lete under huler* og NFJ16 skriver *de svømte på land*. Selv om det konseptuelt sett er umulig både *å lete under en hule* og *å svømme på land*, vil jeg påstå at akseptgraden er høyere for den siste infinitivkonstruksjonen. Det kommer antakelig av at preposisjonsfrasen *på land* er en eksisterende konvensjonalisert frase (jf. båten gikk *på land*), mens *under huler* ikke er det.

Genusmarkering av substantiv

Grammatisk genus har ikke noen enkel logikk eller regelmessighet i norsk (Hagen 1998: 60, Ragnhildstveit 2016), det er en iboende egenskap ved substantiv (Unterbeck mfl. 2000: 238). Forskerne i *God nok i norsk?*-prosjektet (Berggreen mfl. 2012: 23) skriver at elevene i deres prosjekt gjorde få feil med hensyn til substantivers genus. Elevene startet norsklæringen i alderen fra fire til 12 år, og var 11–13 år ved innsamlingen av skriftlige tekster. Uri (2001: 30) undersøkte grunnskoleelever i Oslo med tyrkisk som L1 og fant at bare 3,1 prosent av substantivene i materialet ble tildelt feil

40 Nina Schjetne

genus. Det ble imidlertid bare sett på entallsformene. I tabell 3 er samtlige genustildelingsfeil i adopsjonsutvalget listet opp.

Tabell 3. Genustildelingsfeil ved substantiv i adopsjonsutvalget

JSK51:0,6	en vepsebol
JK5:0,11	ein liten og irritert jordeekorn
JK46:1,0	en glas, var vinduen opent
JK34:1,11	en hav
GE19:2,9	en stup
J120:3,1	en tre
GC38:3,10	en klass (glass), en fall, en hullen
JK37:5,7	eit stor stein
J136:5,11	et stort stube
GB40:7,6	en vepse bol
GK43:7,9	en liten fjell, en froske par

Materialet viser at feiltildelt genus kan skape kongruensproblemer i substantivfraser med adjektiv. I substantivfrasen til JK46 *var vinduen opent* (predikativ) er det imidlertid vanskelig å avgjøre om det feiltillagte bestemtetsuffikset *-en* i nøytrumsordet *vindu* kan karakteriseres som genustildelingsfeil eller ikke. Det er vanskelig å avgjøre siden det er snakk om et bestemthetsuffiks, og fordi adjektivet *åpen* er bøyd i samsvar med den iboende egenskapen nøytrum i substantivet *vindu*. Hos JK37 er det derimot helt tydelig at substantivfrasen *eit stor stein* (attributiv) er blitt tildelt feil genus, men adjektivet *stor* er likevel bøyd i samsvar med den iboende genusegenskapen maskulinum i substantivet *stein*. Det er altså ikke bøyd i samsvar med det feiltildelte genuset *eit*. Tabell 3 ovenfor viser at 11 av 52 IA-barn har 15 feiltildelte genus. En av dem, GC38:3,10, har tre forekomster, mens GK43:7,9 og JK46:1,0 har to hver. GC38 var over 3 år ved ankomst til Norge. JK5, JK46 og JSK51 var kun året eller betraktelig yngre ved ankomst. Det er genusfeil ved både maskulinum og nøytrum, men nøytrer med kun én stavelse som *stup*, *hull*, *tre*, *hav*, *glass*, *fjell* og *fall* peker seg ut som utfordrende substantiv å tildele korrekt genus. Ut ifra de 24 bildene i *Frog, where are you?* er det ingenting som skulle tilsi at det er flere referenter som er enstavelesnøytrer enn maskulinum (f.eks. en frosk, en hund, en stein, en gutt og en ugle).

Ifølge Svendsen (2004), som kartla flerspråklige barns ferdigheter (norsk-filippinske barns muntlige fortellinger av *Frog, where are you?* på norsk, engelsk og tagalog ved 9-årsalderen), kan feilmarkering av genus

være et resultat av tilfeldige glipper. Det systematiske mønsteret i mine data, der nøytrer med én stavelse er blitt markert som maskuliner, tyder på at markeringene ikke skyldes tilfeldigheter. Siden det i det norske språket ikke er noen klar logikk i hvilket genus som skal brukes til hvilket substantiv, kan funnene tyde på at det er utfordrende å tilegne seg dette ulogiske systemet i et L2 når en påbegynt L1-tilegnelse er blitt avbrutt før eller i den kritiske perioden. Funnene blir støttet av en studie på 193 IA-barn på 4.–9. trinn og 193 norskfødte elever, der det viste seg at IA-barna blant annet skåret signifikant lavere på korrekt genustildeling ved substantiv enn kontrollene (Rygvold 1998: 43–44). Det var elevenes lærer som kartla barnets muntlige ferdigheter ved å krysse av på et kartleggingskjema, og det er dermed stor fare for feilvurderinger i resultatene (Wagner mfl. 2008: 94). Studier viser imidlertid at minoritetsbarn finner det utfordrende å tildele nøytrer korrekt genus (Brehmer og Rothweiler 2012, Dieser 2009) og studier viser at maskulinum er den favoriserte default-genus (Ragnhildstveit 2016, Svendsen 2004, Brehmer og Rothweiler 2012, Dieser 2009, Uri 2001).

I tabell 3 ser en også at det siste ordet i de sammensatte ordene *vepsebol* og *froskepar* er nøytrer med én stavelse, men at disse sammensatte ordene også er blitt tildelt maskulinum genus. Ordene initialt i de to sammensatte ordene er substantiv med maskulinum genus; *en veps, en frosk*. I motsetning til regelen i norsk grammatikk der etterleddet i et sammensatt ord bestemmer hva slags ordklasse sammensetningen tilhører, og forleddet avgrensner, modifierer og spesifiserer det siste (Faarlund mfl. 1997: 62–63), har sannsynligvis forleddet bestemt genus for hele det sammensatte ordet. JK5:0,11 feiltildelte det feilskrevne ordet *jorddeekorn* maskulinum genus. Her er det imidlertid det siste ordet som er tostavet, ikke det første. I tillegg er det satt inn en fuge-e i det sammensatte nullfugeordet *jordekorn*. Det er genusfeil i kontrollgruppens tekster også, men det er langt færre, se tabell 4.

Tabell 4. Genustildelingsfeil ved substantiv i kontrollutvalget

NFJ26	en sint lemen
NFJ28	en reinsdyr
NFG39	en hull
NFG42	en gjørmete treet
NFG45	et rein

42 Nina Schjetne

Tabell 4 viser at fem av de 52 norskfødte barna tildeler feil genus én gang hver. Materialet viser at over dobbelt (11/5) så mange IA som kontrollbarn gjør tildelingsfeil, og at det er tredobbelt (15/5) så mange feil i adopsjonsutvalget totalt. Dette er et for spinkelt grunnlag til å hevde at IA-barn strever med genustildeling i skrift, men det er tydelig at IA-barna rekruttert i denne studien har større utfordringer med genustildeling enn kontrollbarna. Både de barna med kun påbegynt L1-tilegnelse og de med et allerede etablert aldersadekvat L1 ved ankomst, gjør genustildelingsfeil etter flere år med eksponering for norsk.

Mønsteret der nøytrer med én stavelse er tildelt maskulinum genus, finner jeg ikke hos kontrollbarna, men nøytrer er også i denne gruppen de substantivene som er mest utfordrende å tildele korrekt genus. I kontrollutvalget er også maskulinum genus den favoriserte genus på nøytrer, men fire av de fem nøytrene listet opp i tabell 4 er tostavet eller med diftong. Genusfeilene oppstår altså ikke primært ved enstavelsesnøytrer som hos IA-barna. Forekomsten av over tredobbelt så mange genustildelingsfeil i adopsjonsutvalgets tekster er interessant å se i lys av Meisel (2011) som hevder at det er en kritisk alder rundt 4 år for å lære enkelte morfosyntaktiske strukturer, som for eksempel artikkelsystemet i et L2, om det skal læres på lik linje med individer som lærer de samme strukturene i sitt L1. Den gunstige læringsperioden går mot slutten allerede i barnehagealder, og læring av morfosyntaks i et L2 etter 4-årsalderen vil derfor, ifølge Meisels teori, mest sannsynlig foregå på en annen måte enn ved typisk L1-tilegnelse. Dette betyr at tilegnelse av tall- og bestemthetsbøyning av artikler samt samsvarsbøyning etter 4-årsalderen, kan være utfordrende for sent adopterte. Det viser seg imidlertid at noen få med betraktelig lavere AA enn 4 år også gjør morfosyntaktiske feil. I dette materialet er det få forekomster, men siden det er flere genustildelingsfeil i adopsjonsutvalget enn i kontrollutvalget, kan funnene tjene som eksempel på at ikke-funksjonell grammatisk markering kan være utfordrende å lære – selv for barn som ankom allerede da de var 12 mnd.

Syntaks

Trass i lite forskning er syntaks og grammatikk vist å være en relativ svakhet i IA-barns språk (Glennen 2016: 164). Forskning viser også at klare syntaktiske brudd er en marginal feilkategori hos L1-brukere (Iversen og Otnes 2016: 200). Ifølge Hinkel (2011), Berggreen mfl. (2012), Ellis (1994) og Berggreen og Tenfjord (1999) har andrespråkstekster høy forekomst av ufullstendige setninger som for eksempel manglende subjekt eller verb, ufullstendige verbuttrykk, setningsfragmenter og ordstillingsfeil. Slike sær-

Grammatiske trekk og leksikalske valg 43

merkete trekk er hyppigere i tekstene til barna i adopsjonsutvalget enn i kontrollutvalget. Nedenfor listes det opp et utvalg av ufullstendige setninger, setninger med feil ordstilling og setninger med avvik i syntaksen som er noe utfordrende å kategorisere.

Tabell 5. Ufullstendige setninger i adopsjonsutvalget

JK1:1,8	Så fant * noen froske, - Páll
JK1:1,8	Så hadde de * goyt resten av dagen.
JK4:6,0	* Får onger alle siter i styber.
JK5: 0,11	Plutseleg kom * til syne seks små frosker
JK53:6,5	Så bøyd hjorten * fremover og både Fillip og hunden hans * ned i vannet.

Tabell 6. Setninger med avvikende ordstilling i adopsjonsutvalget

JK34:1,11	Pappaen går bort til vinduet og tar opp det
JK46:0,12	Pluselig sprat op frosken men * så ike at * kom ut.
GC38:3,10	og da datt/tatt ned vepse bole
JK27:0,12	han ville at fråsk skulle bli lykkelig i sinne alle dager.
JK10:1,2	Etter * Markus hadde ropt, Markus ble så forskrekket over det han så at han datt ned

Tabell 7. Feilplassert negasjon etter konjunksjonen men i adopsjonsutvalget

GT45:4,6	Men fant ikke ham *.
JK53:6,5	Fillip gikk opp til treet og kikket men der var * frosken ikke. ¹⁴

Tabell 8. Syntaktiske avvik i adopsjonsutvalget som er utfordrende å kategorisere

JK53:6,5	Og det var natt, sov han i mens han gjorde det så gikk frosken ut av krokken og forsvant.
GC38:3,10	det var en gang en gutt som hade en hund som de hadet fanget en frosk.
JK9:1,2	Mens David klatret i et tre men der bode det en sur ugle.
GE19:2,9	Så så hudn plutseli at der frosken pleid å ligge var forsvunet
GE18:4,4	Det var en natt da Jakob og kjærledyrene sat.
J120:3,1	thomas og flekken falt de i en elv.

44 Nina Schjetne

Kontrollbarna gjør ikke tilsvarende brudd i syntaksen som både tidlig og sent adopterte gjør, og forskning viser en nær sammenheng mellom mestring av setningsnivået og allmenn norskutvikling (Berggreen mfl. 2012: 91). Setningsenheten er en sentral enhet i språket, særlig i skriftlig språk (Iversen og Otnes 2016: 194). Kress skriver at «the early writing of children is characterized by the absence of the sentence» (1982: 70), og IA-barnas tekster avslører en til tider relativt svak setningsforståelse. Setningsforståelsen er svak også hos kontrollbarna ved for eksempel å mangle tegnsetting og stor bokstav, men setningene hos IA-barna har i tillegg syntaktiske særtrekk som preger ordstilling og setningsoppbygging som en finner i norsk som andrespråktekster. Ifølge Scott og Roberts (2016: 88) er morfosyntaktisk utvikling hos IA-barn understudert, og i den sparsomme forskningen som finnes, viser det seg at fransk-canadiske IA-barn fra Kina har større morfosyntaktiske utfordringer i fransk enn kontrollbarna (Delcenserie og Genesee 2015, Gauthier mfl. 2012, Delcenserie mfl. 2013). I lys av funn i canadisk forskning og Meisels teori er det tankevekkende at noen IA-barn i også mitt materiale har morfosyntaktiske utfordringer.

Preposisjoner

Gass og Selinker (2008: 47) skriver at preposisjoner er noe av det vanskeligste å mestre i et L2. Bruken varierer en god del fra språk til språk, og antallet preposisjoner er svært forskjellig (Mac Donald 1997: 108). I tillegg varierer preposisjonsbruken innenfor et og samme språk alt etter hva en ønsker å si i en gitt kontekst¹⁵ (se også Celce-Murcia og Larsen-Freeman 1999). Forskning viser at i 18 % av alle setninger hos sene L2-innlærere på mellom- og avansert L2-nivå ble det brukt feil preposisjon i skrift, og preposisjonsfeil stod for hele 29 % av alle feil (Bitchener mfl. 2005, Dalgish 1985). Szymanska (2010) undersøker polske norskinnlæreres bruk av preposisjonen *i* og *på*. Ifølge Szymanska (2010: 192) myldrer skriftmaterialet, som er hentet fra *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere og Test i norsk – høyere nivå* ved Norsk språktest, av preposisjonsfeil på alle ferdighetsnivåer i The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Dette er i tråd med Hinkel som skriver at det i L2-tekster er funnet «a higher rate of misused prepositions» (2011: 529). Dette ser også ut til å være tilfellet for IA-barna i denne studien. I tabell 9 er ukorrekte preposisjoner i IA-barnas tekster listet opp. I tabell 10 er det satt inn en stjerne der det mangler en preposisjon.

Tabell 9. Ukorrekte preposisjoner i adopsjonsutvalget

JK27:0,12	å lete <i>under</i> huler
GE18:4,4	leitet <i>under</i> et lite hull
JK32:0,9	lette <i>under</i> steiner og hull (eventuelt mangler prep. i: lette under steiner og * hull)
JK37:5,7	hunden hans leite <i>i under</i> krakken, han sprang opp <i>i</i> eit stor stein
GT45:4,6	gikk de videre <i>i</i> et tre
JK4:6,0	alle siter <i>i</i> styber
JE39:4,0	Tim leter <i>på</i> en bikubbe, ramler <i>oppå</i> halsen til jorten
JK34:1,11	kom til syne <i>av</i> vinduet
JB31:8,2	da tat mili <i>av</i> vindo, <i>på</i> siten av, lanet <i>på</i> en elv
GC38:3,10	holt han seg <i>på</i> nesa
GC16:1,10	bitt <i>på</i> nesen
JK53:6,5	Fillip gikk opp <i>til</i> treet og kikket, klatret Fillip opp <i>til</i> toppen av steinen.

Tabell 10. Utelatte preposisjoner i adopsjonsutvalget¹⁶

JK53:6,5	Men så dukket det bare * et lemen
JB31:8,2	Emil for og leter * Emma
JK21:0,11	Og plutselig stak en lite mus opp og så sint *
JC2:0,12	Eg lurte virkelig * kor frosken var
	Eg trur at eg hadde funne frosken eg leita *
JK32:0,9	* Det ene hullet kom det en mulvarp opp

Noen av preposisjonene er for så vidt ikke ukorrekt brukt i den aktuelle setningen isolert sett, men JK53:6,5 beskriver for eksempel ikke guttens handling korrekt når hun skriver *Fillip gikk opp til treet og kikket*. Ifølge bildet går ikke gutten i fortellingen *til* treet og kikket, han klatrer opp *i* treet og kikket. Og preposisjonen som er brukt for å beskrive at denne gutten *går opp på en stein*, er muligens idiomatisk sett ikke ideell, siden JK53:6,5 skriver: *...klatret Fillip opp til toppen av steinen*.

Uten å ha fullgod innsikt i hvordan barna presterer muntlig, fikk jeg inntrykk av at de presterer bedre i spontan muntlig tale. Tarone (1985) fant at arabiske og japanske engelskinnlærere, 18 til 45 år, behersket visse grammatiske strukturer betydelig bedre i spontan tale enn i en skriftlig grammatikktest. Berggreen og Tenfjord (1999: 38) peker også på en slik oppgaveavhengig variasjon, dvs. individuell variasjon mellom muntlig og skriftlig språkbruk. Sammenliknet med muntlig produksjon i L2, som antas

46 Nina Schjetne

å gi en indikasjon på en persons implisitte kunnskap (Towell mfl. 1996), involverer sannsynligvis skriftlig produksjon bruken av mer eksplisitt kunnskap (Gunnarsson 2012: 249). Skrivning på et L2 går saktere enn skrivning på et L1 på grunn av enda mer bruk av eksplisitt kunnskap (Barbier 1998: 218), og bruken av eksplisitt kunnskap vil mest sannsynlig påvirke flyt, men også korrekthet og kompleksitet i skrevne tekster. Samlet sett kan språklæring sies å bestå av utvikling langs nettopp disse dimensjonene *flyt, kompleksitet og korrekthet* (Housen og Kuiken 2009).

Det finnes ingen stedslokalisierende preposisjonsfeil eller utelatte preposisjoner i preposisjonsuttrykk i tekstene til de norskfødte. Til tross for få preposisjonsfeil i kontrollutvalget, er det verdt å nevne de tre feilene jeg fant, se tabell 11:

Tabell 11. Ukorrekte preposisjoner i kontrollutvalget

NFJ16	de svømte på land
NFG14	det han holt fast på
NFJ30	bet Petter på nesen

Det er færre preposisjonsfeil i kontrollutvalget, og feilene er langt mindre forstyrrende enn i adopsjonsutvalget. Graden av aksept er høyere for disse tre feilene enn det de ukorrekte stedslokalisierende preposisjonene i adopsjonsutvalget er. NFG14, NFJ16 og NFJ30 kan imidlertid tjene som eksempler på at preposisjoner er utfordrende å lære – til og med i ens eget L1 som en blir eksponert for fra fødselen og har kontinuerlig utvikling i.

Kreative strategier ved begrenset ordforråd

Flere IA-barn enn kontrollbarn velger upresise og nærbeslektede ord, eller de forklarer referenter i fortellingen ved å bruke mange ord i en omskriving. Kaufman fant i sin studie at de minst avanserte tospråklige barna (fra 6,2 til 13,11 år), med redusert ordforråd i L1, ikke nødvendigvis refererte korrekt til referenter i *Frog, where are you?*, men:

[T]hey used, rather creatively, circumlocutory strategies and introduced diverse lexical alternatives that include nouns, demonstratives, or descriptive phrases to compensate for their lexical gaps when the target L1 words were not accessible (Kaufman 2001: 327).

Jeg finner tilsvarende kompenseringer i tekstene til IA-barna, og nedenfor har jeg kommentert ulike funn av: 1) upresise og nærbeslektede ord og 2) bruk av bevegelsesverb.

Upresise og nærbeslektede ord

Eksemplene nedenfor i tabell 12 illustrerer bruk av leksikalske alternativ, upresise ord og nærbeslektede ord/approksimasjoner i adopsjonsutvalget.

Tabell 12. *Upresise ord i adopsjonsutvalgets tekster*

(1a) JE39:4	Ut av hulle Peter leter i går det ut <i>ett lite dyr</i> [refererer til en gnager]
(1b) JI36:5,1	Plutselig kom det <i>et dyr</i> op. [refererer til en gnager]
(1c) JK10:1,2	Da ble Markus loftet opp av <i>noe stort</i> . [refererer til et dyr med gevir]
(1d) GB40:7,6	gutten møte på masse dyr ugle, veps og <i>en</i> ? [refererer sannsynligvis til en type gnager]
(1e) JC35:3,10	Jeg sa hyj til Leo og så <i>håppet</i> vi over. [refererer til det å klatre over en liggende trestamme]
(1f) JK53:6,5	så klatret han opp på <i>den lange stubben</i> [refererer til det å klatre over en liggende trestamme]
(1g) GC38:3,10	fram der var det <i>en fall</i> sa at huden tatt oppå han gutten [refererer til et stup]
(1h) JI20:3,1	og så kom de til <i>slutten</i> og elgen kastet de av [refererer til et stup]
(1i) JK46:1,0	Eter på kom en elg og løfte han ned i <i>et hul</i> [refererer til et stup]

I eksempel 1a–b har to IA-barn valgt lite presise ord og 1c illustrerer kompensatoriske «ordvikarer» som gjennomføringsstrategi når ordforrådet ikke strekker til. Det er ikke lett å se hvilke(t) dyr illustratoren har prøvd å tegne, så JE39 og JK1 kan selvfølgelig ha referert til dyrets størrelse for å beskrive det (eller for å skape spenning), i stedet for å benevne feil dyr. Eksempelet i 1d viser hvordan GB40:7,6 løser problemet når han ikke vet eller klarer å hente fram et passende ord i det mentale leksikonet. JC35:3,10 i 1e dekker antakelig over sine for knappe ordressurser ved å beskrive hovedpersonens fysiske handling i kontakt med en liggende trestamme han forsøker. JK53:6,5 i 1f tar trolig i bruk et nærbeslektet ord i betydning for å kompensere for et begrenset ordforråd; en stubbe ≈ en trestamme. Substantiv-

48 Nina Schjetne

frasen blir bygget ut ved å legge til adjektivet *lang*, og kreativt betraktet er *en lang stubbe* semantisk relatert til *en trestamme*. GC38:3,10 i 1g skriver *en fall* for sannsynligvis å erstatte det manglende ordet *stup*. GC38:3,10 avslører et lite utbygd ordforråd i tillegg til grammatisk usikkerhet, siden substantivet er tildelt feil genus. JI20:3,1 i 1h refererer til kanten av et stup som slutten av skogstien, og bruker dermed en mindre presis referent; *og så kom de til slutten og elgen kastet de av*. I 1i skriver JK46:1,0 *et hul* for det samme stupet som også JI20:3,1 og GC38:3,10 ovenfor finner utfordrende å referere til. Eksempelet til JK46 *Eter på kom en elg og løfte han ned i et hul* kan tjene som eksempel på at ord ikke alltid har semantiske trekk felles med den mer korrekte referenten (et hul ≠ et stup). Barna er både løsningsorienterte og konstruktive, men det varierer hvor vellykket de kompensatoriske løsningene er.

Vansker med å finne ord i det mentale leksikonet viser seg å være større i scener som er mer komplekse og krever større kognitiv prosessering, slik Kaufman peker på: «When narrators find it linguistically difficult to provide precise portrayal of protagonists and events, they avoid the detailed account and summarize several scenes by using phrases such as ‘the boy encountered many animals’» (Kaufman 2001: 334–335). Dette er tilfellet for GB40:7,6 med relativt høy AA, siden han i de midterste scenene i billedboken, som skildres fra bilde 8–17, skriver: *gutten møter masse dyr*. Ifølge bildene skulle GB40:7,6 ha formidlet at gutten og hunden går inn i skogen for å lete etter frosken. Videre skulle han ideelt sett ha beskrevet deres handlingsfylte møter med en gnager, en sverm av veps, en ugle og en elg og et fall utfor et stup og ned i et vann. GB40:7,6 tar en snarvei ved å unnlate å skrive om disse farefylte møtene (møtet med en elg blir imidlertid beskrevet). En utbrodering av slike handlingsfylte møter er antakelig for mye forlengt av en 10-årig elev med eksponering for norsk i kun 2–3 år. Prosesseringsbelastningen ser ut til å være større i disse midterste scenene enn i begynnelsen av billedboken, siden nye karakterer introduseres og deres aktive samhandling med hovedkarakteren gjør dem vanskelig å ignorere, ifølge Wigglesworth (1997: 290).

Det er flere norsksfødte enn IA-barn som refererer til stupet i billedboken. Av 30 kontrollbarn som refererer til dette stupet, bruker 26 ordet *stup*. De resterende fire bruker ordet *klippe*. Nærmest alle de norsksfødte, som refererer til dette stupet, bruker altså det spesifikke ordet *stup*, mens kun 13 av 23 IA-barn gjør tilsvarende. Resten bruker *skrent*, *skråning*, *kant*, *hul*, *slutten*, *plas som igr vet ned*, *fall*, *klippe* og *klippe*. Sammenliknet med IA-barna, brukte dobbelt så mange kontrollbarn (26/13) ordet *stup*. Oppsummert er det flere barn med mer presise leksikalske valg for ulike

referenter i kontrollutvalget enn i adopsjonsutvalget. Mye tyder på at dyrene, stedene og gjenstandene som dukker opp i billedboken, er leksikalisert og lettere tilgjengelig i kontrollbarnas leksikon.¹⁷ Det er imidlertid verdt å merke seg IA-barnas kreativitet rundt referenten *et stup*. Litteraturen peker på at IA-barn er språklig kreative og gode strategibrukere (Rygvdal 1999).

Bevegelsesverb

Pallotti understreker at det er viktig å velge ut grammatiske trekk og strukturer som kan gi informasjon om en innlærers språkutvikling:

it is [...] important to reflect on which grammatical structures are more informative about a learner's development, i.e. what are good 'diagnostic features'. A feature with high diagnostic value is one with a relatively slow development, appearing early but continuing to be challenging even to more advanced learners (Pallotti 2010: 167).

I en tidlig fase huker gjerne andrespråksinnlærere tak i et lite antall kjerneord, som er nyttige når en ellers kan lite (Viberg 2000). Det er en sterk tendens til å organisere et semantisk felt omkring ett eller to kjerneverb, for bevegelse er det for eksempel verbet *å gå*. Utbredt bruk av kjerneordet *gå* kan derfor hos en relativt avansert språkbruker tyde på en innlærer med langsom progresjon når det gjelder å lære mer spesifikke og spesialiserte bevegelsesverb. Bevegelsesverket *å gå* fungerer som et strategisk kjerneverb hos JI36:5,1 og JE39:4,0. Disse jentene er altså ikke alltid helt presise leksikalsk sett. En vanlig antakelse, ifølge Golden (2016: 80), er at L2-innlærere overbruker kjerneverb (Hasselgren 1994, Källkvist 1998). Berman og Slobin (1994: 153) fant at barn gradvis varierer bruken av mer spesialiserte leksikaliserende verb med alderen. Eksemplene i 3a–d illustrerer overbruk av bevegelsesverket *gå* hos JI36 og JE39:

Tabell 13. Overbruk av bevegelsesverket *gå*

- | | |
|---------------|---|
| (3a) JI36:5,1 | Nor gutten såv så <i>jik</i> froksen ut av glaset. |
| (3b) JI36:5,1 | Ulglen jagde gutten så <i>jik</i> ulglen vek. |
| (3c) JE39:4,0 | Ut av hulle Peter leter i <i>gå</i> r det ut ett lite dyr. |
| (3d) JE39:4,0 | Peter husjer på Tim og så <i>gå</i> r de over ett tre som har falt. |

Det er ikke direkte feil å bruke *gå* i 3a–d, men verbet uttrykker ikke den semantiske nyansen et mer spesifisert bevegelsesverb ville gjort, i de ulike

50 Nina Schjetne

kontekstene. J136:5,1 og JE39:4,0 kan se ut til å ha en tilbøyelighet til å favorisere bevegelses verbet *gå* når de skriver om dyrene og guttens bevegelser/forflyttinger i fortellingen. Berggreen mfl. (2012: 87) skriver at det ved andrespråklæring tar relativt mange år for å oppnå en like differensiert verbbruk som enspråklige medelever. Viberg sier om tidsaspektet ved slik læring: «Certain nuclear verbs were still overused even after four years» (2001: 102). J136:5,1 hadde lært norsk i fem år. Under disse omstendighetene kan den utvidete bruken av verbet *gå* oppfattes som en konstruktiv strategi. Strategien er konstruktiv, siden *å gå* er et sentralt verb med en generell betydning, og som ser ut til å erstatte barnets manglende verb med mer spesifikk betydning.

Hasselgren (1994: 237) refererer til kjerneverb som *lexical teddy bears*, det vil si at de er overbrukt, men bruken er ikke nødvendigvis feil. Jeg fant imidlertid antydninger til at sent adopterte bruker verb på, ifølge Källkvist (1998), en *upassende måte*. Verbene beskriver nemlig ikke bevegelsen til agens helt korrekt. Se eksemplene i 4a–e i tabell 14:

Tabell 14. Bruk av verb på en upassende måte

- (4a) JE39:4,0 Ut av bikubben Tim lette i kommer det en hel flokk med *bier* og *de løper* mot Tim. Når *biene har dratt sin veg* kommer det en fuggel mot Peter. *Fuggelen drar* av gårde.
- (4b) GT45:4,6 Og da *spratt det ut en ugle*.
- (4c) GB40:7,6 *Elgen dutet* gutten ned i vannet.
- (4d) JC7:2,4 *Det strømte veps* rundt hunden.

Man kan her innvende at verbene *sprette* og *dytte* i 4b–c snarere tillegger uglen og elgen spennende intensjoner, som er med på å dramatisere fortellingen, enn at de er brukt på en upassende måte. Verbene dramatiserer for så vidt dyrenes handling, men ettersom fortellingen til GT45 og GB40 ikke innehar andre dramatiserende fortellerelement, som antakelig ville vært tatt i bruk om verbene *sprette* og *dytte* er brukt som dramatiserende virkemiddel, er de her blitt kategorisert som upassende. Barna i 4a–d har relativt høy AA, den varierte fra 2,4 år til 7,6 år. Det er kun J136 og JE39 som viser overbruk av kjerneverbet *å gå*, men lagt sammen med eksempelutdragene i tabell 14, danner det seg et bilde av at IA-barna har større utfordringer når det gjelder å bruke korrekte og mer spesifiserte bevegelsesverb.

Oppsummering og avsluttende betraktninger

Formålet i denne studien er å undersøke om det er forskjeller mellom IA-barn og ikke-adopterte barns skriftspråk på 5. trinn, og å finne ut av hva forskjellene eventuelt består av. Gjennom en utforskende tilnærming avdekker jeg grammatiske og leksikalske forskjeller i tekster skrevet av barna i de to utvalgene. Det er tendenser til at IA-barna er mindre treffsikre leksikalsk sett, noe det kompenseres for ved å bruke strategier som omskrivninger, forenklinger og overbruk av kjerneverb. Syntaks, morfosyntaks og preposisjoner er imidlertid de områdene som tydeligst viser påfallende forskjeller og skiller tekstene. De skriftspråklige avvikene hos IA-barna har paralleller til forskningsbaserte funn i skrevne tekster i L2-studier både nasjonalt og internasjonalt (Berggreen og Tenfjord 1999, Hyltenstam og Lindberg 2004, Ellis 1994). Studiens funn støtter dermed antakelsen om at det er effekter av IA-barns forsinkede språklæring på mellomlang sikt.

Sett bort fra klare syntaktiske brudd, morfosyntaktiske feil og preposisjonsfeil, avdekket tekstene at IA-barna har nådd et språknivå som er vanskelig å skille fra nivået til de ikke-adopterte kontrollbarna i studien. IA-barna har med andre ord nådd «behærskningsnivåer overfor gränsen mellan uppfattbar och icke uppfattbar icke-innföddhet, vilket i praktiken gör att de uppfattas som innfödda» (Abrahamsson og Hyltenstam 2004: 246). Materialet viser at det er varierende grader av skriftspråklig innfødtlikhet i populasjonen med IA-barn på 5. trinn. Ved første gjennomlesing blir ikke skriftspråket til ett og ett IA-barn alene oppfattet som annet enn produsert av L1-skrivere på mellomtrinnet på barneskolen, men som gruppe sammenliknet med skriftspråket til jevnaldrende, norskfødte barn demonstrerer de å ha et mer L2-preget skriftspråk. Barn med høy AA, men også barn med mange års totalt språkbud i L2 viser særtrekk som ikke nødvendigvis er alderstypiske. Dette forteller oss at det ikke er noen garanti for at tidlig adopterte oppnår skriftspråklig kompetanse på nivå med norskfødte, «...[and] the long-held assumption that an early start guarantees complete and successful L2 acquisition loses much of its power» (Ortega 2014: 26). På grunnlag av funn i blant annet Butler (2000), Flege mfl. (1999), Lee mfl. (2006) og McDonald (2000) konkluderer Abrahamsson og Hyltenstam (2009: 258) med at «it now seems clear that differences do exist even between early learners' ultimate attainment and native-speaker proficiency». Det er gruppeforskjeller i denne studien også, men jeg kan ikke trekke samme konklusjon, da det blir misvisende å snakke om et skriftspråklig sluttnivå når barna går på 5. trinn og noen av dem bare hadde bodd noen få år i Norge.

52 Nina Schjetne

Bortsett fra at de sent ankomne JK53:6,5, GB40:7,6 og JE39:4,0 ofte trekkes frem for å vise eksempler på avvik, er det en relativ spredning på barna som viser språklige avvik. Det er imidlertid viktig å understreke at mange av feilene er subtile og gjelder nyanser, og at de ikke er karakteristisk for alle IA-barn. Forskning viser at gapet mellom IA og ikke-adoptertes språkbeherskelse til en viss grad innhentes etter flere år, men det innhentes ikke for alle (Roberts mfl. 2005a, Glennen og Bright 2005). Det tyder altså på at det er andre faktorer enn lengden på eksponeringstiden som forårsaker det språklige gapet. Det L2-pregede skriftspråket kan derfor antas å komme av at de blant annet begynte å lære norsk senere enn normalt. Dette er i tråd med Abrahamsson og Hyltenstam (2009) som fant at selv små forsinkelser på kun 1 til 2 år hos enkelte L2-innlærere resulterte i ikke-innfadtlit språk etter 10 eller flere år med eksponering for L2. Det er imidlertid viktig å nevne at 5–7 % av alle barn har spesifikke språkvansker (Leonard 1998), og at det er en svært komplisert oppgave å avgjøre om minoritetspråklige barns utfordringer har sammenheng med slike individuelle forskjeller, eller om det dreier seg om utilstrekkelige norskkunnskaper (Randen 2013: 17).

Ettersom det ikke er gjort statistiske analyser på individnivå, sier ikke studien min noe bestemt om hvorvidt barn med lav AA skriver mer korrekt grammatisk og mer presist leksikalsk enn barn med høy AA. Det ser imidlertid ut til at barn med kortest botid i Norge har større utfordringer med å hente frem ord i det mentale leksikonet, har syntaktiske avvik og har et mer begrenset ordforråd, som blant annet kommer til syne ved at de bruker færre spesifiserte bevegelsesverb. En berettiget innvending mot denne studien kan være at datamaterialet ikke gir et solid nok grunnlag for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Til tross for innvendingen er funnene i tråd med hva andre studier på IA-barns språk har kommet frem til på det grammatiske og syntaktiske planet (Glennen 2016). Innvendingen reiser imidlertid spørsmål om hvilke standarder man kan og bør bruke til å bedømme og vurdere IA-barns språk (jf. *the lens problem*, Scott mfl. 2008). Dette peker på samme tid på behovet for mer forskning på større utvalg – bestående av barn fra kun ett adopsjonsland, men også utvalg bestående av barn fra ulike opprinnelsesland – for å kunne frembringe mer robuste funn.

Litteraturliste

Abrahamsson, Niclas og Kenneth Hyltenstam 2004. Mognadsbegrænsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K.

- Hyltenstam og I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 221–258.
- Abrahamsson, Niclas og Kenneth Hyltenstam 2009. Age of Onset and Nativelikehood in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning* 59(2), 249–306.
- Bahiraoui, Ahmadreza 2016. *Behavioral problems in institutionalized adoptees in Norway*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Barbier, Marie-Laure 1998. *Rédaction de texte en langue première et en langue seconde: indicateurs temporels et coût cognitif*. Upublisert doktoravhandling. Universitetet i Provence.
- Berggreen, Harald, Kjartan Sørland og Vigdis Alver 2012. *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berman, Ruth A. og Dan I. Slobin 1994. *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Berntsen, Mari og Ingebjørg-Synøve Eigeland 1987. *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Bitchenor, John, Stuart Young og Denise Cameron 2005. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing* 14(3), 191–205.
- Botvar, Pål Ketil 1999. *Utenlandsadopterte barn og unge i Norge: Meget er forskjellig, men det er utenpå...? Unge utenlandsadoptertes levekår og livskvalitet*. Oslo: Diakonhjemmet Høgskolesenter.
- Brehmer, Bernhard og Monika Rothweiler 2012. The acquisition of gender agreement marking in Polish: A study of bilingual Polish-German-speaking children. I K. Braunmüller og C. Gabriel (red.). *Multilingual individuals and multilingual societies [Hamburg Studies on Multilingualism 13]*. Hamburg: John Benjamins, 81–100. DOI: 10.1075/hsm.13.07bre.
- Butler, Yuko G. 2000. The age effect in second language acquisition: Is it too late to acquire native-level competence in a second language after the age of seven? I Y. Oshima-Takane, Y. Shirai og H. Shirai (red.). *Studies in Language Sciences*, 1, 159–169.
- Bylund, Emanuel, Kenneth Hyltenstam og Niclas Abrahamsson 2013. Age of acquisition effects or effects of bilingualism in second language ultimate attainment? I G. Granena og M. Long (red.).

54 Nina Schjetne

- Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment.* Amsterdam: John Benjamins, 69–101.
- Celce-Murcia, Marianne og Diane Larsen-Freeman 1999. *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. 2nd ed. Boston, MA: Heinle og Heinle Publishers.
- Chall, Jeanne S. 1983. Literacy: Trends and explanations. *Educational Researcher* 12(9), 3–8.
- Dalen, Monica og Anne-Lise Rygvold 1999. *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Vol. Nr 3-1999. Universitetet i Oslo.
- Dalgish, Gerard 1985. Computer-assisted ESL research and courseware development. *Computers and Composition* 2(4), 45–62.
- De Geer, Boel 1992. *Internationally adopted children in communication: a developmental study*. Vol. 39. Doktoravhandling. Universitetet i Lund.
- Delcenserie, Audrey og Fred Genesee 2015. The acquisition of accusative object clitics by IA children from China: Evidence of early age effects? *Journal of child language* 42(1), 196–209.
- Delcenserie, Audrey, Fred Genesee og Karine Gauthier 2013. Language abilities of internationally adopted children from China during the early school years: Evidence for early age effects? *Applied Psycholinguistics* 34(3), 541–568. DOI: 10.1017/S0142716411000865.
- Dieser, Elena 2009. *Genuserwerb im Russischen und Deutschen: korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*. München/Berlin: Sagner.
- DiGregorio, Daniela 2009. *The Phenomenon of International Adoption with Focus on Second Language Acquisition: A case Study of Internationally Adopted Children and Adolescents from Russia*. Doktoravhandling. Indiana University of Pennsylvania.
- Ellis, Rod 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flege, James Emil, Grace H. Yeni-Komshian og Serena Liu 1999. Age constraints on second-language acquisition. *Journal of memory and language* 41(1), 78–104.
- Gardell, Ingegärd 1979. *Internationella adoptioner: en rapport från Allmänna barnhuset*. Stockholm: Allmänna barnhuset.
- Gass, Susan M. og Larry Selinker 2008. *Second language acquisition: an introductory course*. 3rd ed. New York: Routledge.

- Gauthier, Karine, Fred Genesee og Kristina Kasparian 2012. Acquisition of complement clitics and tense morphology in internationally adopted children acquiring French. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(2), 304–319. DOI: 10.1017/S1366728910000635.
- Genesee, Fred og Audrey Delcenserie 2016. *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gindis, Boris 1999. Language-related issues for international adoptees and adoptive families. I T. Tepper, L. Hannon og D. Sandstrom (red.). *International adoption: Challenges and opportunities*. Meadow Lands, PA: PNPIC, 98–107.
- Glennen, Sharon 2009. Speech and Language Guidelines for Children Adopted From Abroad at Older Ages. *Topics in Language Disorders* 29(1), 50–64. DOI: 10.1097/TLD.0b013e3181976df4.
- Glennen, Sharon 2016. Speech and language clinical issues in internationally-adopted children. I F. Genesee og A. Delcenserie (red.). *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam: John Benjamins, 147–177.
- Glennen, Sharon og Betsy J. Bright 2005. Five years later: language in school-age internationally adopted children. *Seminars in speech and language* 26(1), 86–101. DOI: 10.1055/s-2005-864219.
- Golden, Anne 2016. ASK-korpuset gjør andrespråksforskningen enda morsommere. Men hva gjør voksne innlærere med verbet gjøre i ASK? *NOA – Norsk som andrespråk* 31(1/2). Oslo: Novus Forlag, 77–120.
- Golden, Anne og Anne Hvenekilde 1983. *Rapport fra prosjektet Lærebokspråk*. Sentret for Språkpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Golden, Anne 1990. Sammensatte ord. I A. Golden, K. Mac Donald, B. A. Michalsen og E. Ryen (red.). *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget, 152–163.
- Grosjean, François 1998. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition* 1(2), 131–149.
- Gunnarsson, Cecilia 2012. The development of complexity, accuracy and fluency in the written production of L2 French. *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 247–276.

56 Nina Schjetne

- Hagen, Jon-Erik 1998. *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hasselgren, Angela 1994. Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics* 4(2), 237–258.
- Hellerstedt, Wendy L., Nikki J. Madsen, Megan R. Gunnar, Harold Grotevant, Richard M. Lee and Dane E. Johnson 2008. The International Adoption Project: Population-based Surveillance of Minnesota Parents Who Adopted Children Internationally. *Maternal and Child Health Journal*, 12(2), 162–171. DOI: 10.1007/s10995-007-0237-9
- Hene, Birgitta 1993. *Utlandsadopterade barns och svenska barns ord-förståelse: en jämförelse mellan barn i åldern 10–12 år*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hene, Birgitta 1987. De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling. *Projektpresentation (SPRINS-rapport 36)*. Institutionen för lingvistik. Göteborgs universitet.
- Hinkel, Eli 2005. Analyses of L2 text and what can be learned from them. I E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. 2. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 615–628.
- Hinkel, Eli 2011. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol. 2. New York: Routledge.
- Hoel, Trude 2013. Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. *Nordisk barnehageforskning* 6(17), 1–26. <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.473>
- Hoel, Trude 2014. *6-og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok: Fortelling, barn, bildebok*. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger.
- Hoff, Erika 2006. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26(1), 55–88. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Housen, Alex og Folkert Kuiken 2009. Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied linguistics* 30(4), 461–473.
- Hovland, Ole Stian 1997. *Verb + partikkel. Andrespråkelevar sin bruk av ein sæveigen verbkonstruksjon i norsk. Ei førebauande undersøking og det teoretiske grunnlaget*. Upublisert hovedfagsoppgave. Universitetet i Bergen.

- Hyltenstam, Kenneth og Niclas Abrahamsson 2000. Who can become native-like in a second language? All, some, or none? *Studia Linguistica* 54(2), 150–166. DOI: 10.1111/1467-9582.00056.
- Hyltenstam, Kenneth, Emanuel Bylund, Niclas Abrahamsson og Hyeon-Sook Park 2009. Dominant-language replacement: The case of international adoptees. *Bilingualism* 12(2), 121–140.
- Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg 2004. *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Iversen, Harald Morten og Hildegunn Otnes 2016. *Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvis, Scott 2000. Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning* 50(2), 245–309. DOI: 10.1111/0023-8333.00118.
- Kaufman, Dorit 2001. Narrative development in Hebrew and English. I L. Verhoeven og S. Strömquist (red.). *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins, 319–340.
- Klein, Wolfgang 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Günther 1982. *Learning to Write*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kulbrandstad, Lars Anders og Torodd Kinn 2016. *Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Källkvist, Marie 1998. Lexical infelicity in English: the case of nouns and verbs. I K. Haastrup og Å. Viberg (red.). *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*. Lund: Lund University Press, 149–174.
- Lanza, Elizabeth 2001. Temporality and language contact in narratives by children bilingual in Norwegian and English. I L. Verhoeven og S. Strömquist (red.). *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins, 15–50.
- Lee, Borim, Susan G. Guion og Tetsuo Harada 2006. Acoustic analysis of the production of unstressed English vowels by early and late Korean and Japanese bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition* 28(3), 487–513.
- Leanneberg, Eric H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leonard, Laurence 1998. *Children with specific language impairment*. Massachusetts: MIT Press.

58 Nina Schjetne

- Lund, Thorleif 2002. Avslutning. I T. Lund (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub, 323–333.
- Macaro, Ernesto 2005. *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its Applications*. London/New York: Continuum.
- Mac Donald, Kirsti 1997. *Spørsmål om grammatikk. Når norsk er andrespråk*. Oslo: Cappelen's Forlag.
- Mayer, Mercer 1969. *Frog, where are you?* New York: Penguin Young Readers Group.
- McDonald, Janet L. 2000. Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language. *Applied Psycholinguistics* 21(3), 395–423.
- Meisel, Jürgen M. 2011. *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Messer, David og Julie E. Dockrell 2006. Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 309–324.
- Miller, Laurie C. og Nancy W. Hendrie 2000. Health of Children Adopted From China. *Pediatrics* 105(6). DOI: 10.1542/peds.105.6.e76.
- Montrul, Silvina A. 2011. First language retention and attrition in an adult Guatemalan adoptee. *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition* 2(2), 276–311.
- Nicoladis, Elena og Howard Grabois 2002. Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China. *International Journal of Bilingualism* 6(4), 441–454.
- Norrmann, Gunnar og Emanuel Bylund 2015. The irreversibility of sensitive period effects in language development: evidence from second language acquisition in international adoptees. *Developmental science*. DOI: 10.1111/desc.12332.
- Norrmann, Gunnar, Kenneth Hyltenstam og Emanuel Bylund 2016. Long-term language development in international adoptees. I F. Genesee og A. Delsing (red.). *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam: John Benjamins, 125–145.
- Ortega, Lourdes 2014. *Understanding second language acquisition*. London/New York: Routledge.
- Pallier, Christophe, Stanislas Dehaene, Jean-Baptiste Poline, Denis LeBihan, Anne-Marie Argenti, Emmanuel Dupoux og Jacques Mehler 2003. Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted

- Adults: Can a Second Language Replace the First? *Cerebral Cortex* 13(2), 155–161. DOI: 10.1093/cercor/13.2.155
- Pallotti, Gabriele 2010. Doing interlanguage analysis in school contexts. *Communicative proficiency and linguistic development*, 159–190.
- Polio, Charlene 2014. The Acquisition of second language writing. I S. Gass og A. Mackey (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge, 319–334.
- Ragnhildstveit, Silje 2016. *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Randen, Gunhild T. 2013. *Tilstrækkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebarns språkferdigheter*. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Reichert, Melinda 2001. A Critical Review of Foreign Language Writing Research on Pedagogical Approaches. *The Modern Language Journal* 85(4), 578–598. DOI: 10.1111/0026-7902.00127.
- Rice, Jessica, Andrea Jackson, E. Emily Mahoney og Tony Xing Tan 2016. Pre-adoption stress, adversity and later development in IA children. I F. Genesee og A. Delcenserie (red.), *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam: John Benjamins, 19–36.
- Roberts, Jenny A., Karen E. Pollock og Rena Krakow 2005a. Continued catch-up and language delay in children adopted from China. *Seminars in Speech and Language* 26(1), 76–85. DOI: 10.1055/s-2005-864218.
- Roberts, Jenny A., Karen E. Pollock, Rena Krakow, Johanna Price, Kathleen C. Fulmer og Paul Wang 2005b. Language Development in Preschool-Age Children Adopted From China. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48(1), 93–107.
- Robinette, Norma Diane 1997. English language acquisition of adopted children from the Philippines and Latin America. Doktoravhandling. University of Tennessee, Knoxville.
- Rygvold, Anne-Lise 1998. Utenlandsadopterte elever – dagligspråk og skolespråk. I *Språk og hjerne. Foredrag ved 4. Nordiske Kongress for Logopædi og Foniatri*. Oslo: 1998.
- Rygvold, Anne-Lise 1999. Jeg ønsker meg sko med hengelås til bursda'n. Om kreativitet i utenlandsadopterte barns språk. I M. Dalen, A.-L. Rygvold og R. Tangen (red.), *Mangfold og samspill – om minoriteter og avvik i familie og samfunn*. Festskrift til Barbro Sætersdal. Oslo: Universitetsforlaget, 127–139.

60 Nina Schjetne

- Rygvold, Anne-Lise 2012. Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 58(4), 7–16.
- Santos, Terry 1988. Professors' Reactions to the Academic Writing of Normative Speaking Students. *Tesol Quarterly* 22(1), 69–90.
- Schachter, Jacquelyn 1974. An Error in Error Analysis. *Language Learning* 24(2), 205–214. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x
- Schjetne, Nina 2001. *Brudd: en kasusstudie av to adopterte barn fra Kina i dialogspill med adoptivmoren*. Upublisert hovedfagsoppgave. Universitetet i Bergen.
- Schjetne, Nina 2014. Utenlandsadopterte barn og språkutvikling. I E. Brunstad, A.-K. Gujord og E. Bugge (red.). *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald*. Oslo: Novus, 173–194.
- Schjetne, Nina 2017. Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning*, 12(2), 114–133. DOI: 10.18261/issn.2535-3381-2017-02-02
- Scott, Kathleen A. og Jenny A. Roberts 2016. Language development during the preschool years. I F. Genesee og A. Delcenserie (red.). *Starting Over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam: John Benjamins, 65–94.
- Scott, Kathleen A., Jenny A. Roberts og Sharon Glennen 2011. How Well Do Children Who Are Internationally Adopted Acquire Language? A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 54(4), 1153–1169.
- Scott, Kathleen A., Jenny A. Roberts og Rena Krakow 2008. Oral and Written Language Development of Children Adopted From China. *American Journal of Speech-Language Pathology* 17(2), 150–160.
- Semel, Eleanor H., Elisabeth Wiig og Wayne Secord 2003. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition*. Marickville: Harcourt Assessment.
- Solheim, Randi og Synnøve Matre 2014. Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning* 15, 76–88.
- Svendsen, Bente Ailin 2004. Så lenge vi forstår hverandre: språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Swain, Merrill 1972. *Bilingual schooling: some experiences in Canada and the United States. A report on the bilingual education conference, Toronto, March 11–13, 1971*. Toronto: The Ontario institute for studies in Education.

- Szymanska, Oliwia 2010. *Konseptualisering av rommet hos polske norsklærere – utfordringer og diagnoser. En korpusbasert studie med i og på i fokus*. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.
- Tan, Tony Xing og Yi Yang 2005. Language development of Chinese adoptees 18–35 months old. *Early Childhood Research Quarterly* 20(1), 57–68.
- Tarone, Elaine E. 1985. Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning* 35(3), 373–403.
- Thomas, Wayne P. og Virginia P. Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Towell, Richard, Roger Hawkins og Nives Bazergui 1996. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics* 17(1), 84–119.
- UDIR (2013). *Læreplan i norsk etter 4. årstrinn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Unterbeck, Barbara, Matti Rissanen, Terttu Nevalainen og Mirja Saari 2000. *Gender in Grammar and Cognition. I: Approaches to Gender. II: Manifestations of Gender*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Uri, Helene 2001. Genusmarkering og hemmelighetskremmeri. I A. Golden og H. Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Unipub. Forlag, 30–44.
- Vann, Roberta J., Daisy E. Meyer og Frederick O. Lorenz 1984. Error Gravity: A Study of Faculty Opinion of ESL Errors. *TESOL Quarterly* 18(3), 427–440. DOI: 10.2307/3586713.
- Ventureyra, Valérie A. G., Christophe Pallier og Hi-Yon Yoo 2004. The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics* 17(1), 79–91.
- Verhoeven, Ludo og Sven Strömquist 2001. *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Viberg, Åke 2001. Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. I L. Verhoeven og S. Strömquist (red.). *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins, 87–128.
- Vonheim, Kristin 2013. *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn. En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.

62 Nina Schjetne

- Wagner, Åse Kari H., Sven Strömqvist og Per Henning Uppstad 2008. *Barn og unge med norsk som nytt morsmål – utenlandsadopterte*. I Å. K. Wagner, S. Strömqvist og P. H. Uppstad (red.). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget, 93–121.
- Wigglesworth, Gillian 1997. Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal of Child Language* 24(2), 279–309.
- Wolfe-Quintero, Kate, Shunji Inagaki og Hae-Young Kim 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Noter

1. Bylund mfl. (2013: 87) indikerer at IA er latent flerspråklige, siden L1 ikke viskes helt ut etter adopsjonen. L1 er utilgjengelig, og IA er derfor, ifølge Bylund mfl., til en viss grad flerspråklige (se også Hyltenstam mfl. 2009).
2. Det finnes ulike grunner til at IA ikke kan og kanskje ikke bør betraktes som L2-innlærere (Bylund mfl. 2013: 85).
3. Siden interferensbegrepet vanligvis brukes til mer spesifikke aspekter ved tverspråklig påvirkning i SLA, foretrekker jeg i likhet med Hyltenstam mfl. (2009) å kalle dette fenomenet for *hypotesen om blokkering (the Impediment Hypothesis)* fremfor *hypotesen om interferens (the Interference Hypothesis)*.
4. I denne studien er det en «dobbel whammy». Stor typologisk avstand mellom L1 og L2 (f.eks. kinesisk L1 og norsk L2), kan påvirke tilegnelsen av L2 mer enn ved lav AA der L1 ligger typologisk nærmere L2.
5. Swain (1972) snakker om tospråklighet som L1.
6. Tre enslige adoptanter
7. En adoptivfar har ikke fylt inn hvor lang utdanning han har.
8. En far i kontrollutvalget er ufør (null i inntekt).
9. Fire foreldrepar i adopsjonsutvalget har ikke oppgitt inntekt.
10. Fire foreldrepar i kontrollutvalget har ikke oppgitt inntekt. En kontrollfar har ikke oppgitt inntekt.
11. Det er en flerspråklig nederlandsk far i adopsjonsutvalget og det er en svensk far i kontrollutvalget.
12. Barn i Midt-Norge snakker om *frosk* og *elg*, mens barn fra Vestlandet oftere snakker om *padde* og *hjort* (Hoel 2013).
13. Normprosjektet er et prosjekt hvor forskere har en intensjon om å etablere et felles normsett for skriving i den norske skolen. Målet er at dette på sikt skal øke elevenes skriveferdigheter, samt gi lærerne en felles plattform for å diskutere hva slags skriving som kan forventes på ulike trinn i opplæringen (Solheim og Matre 2014).
14. Om *frosken* hadde vært erstattet med det trykklette pronomenet *den*, ville plasseringen av negasjonen til JK53 vært korrekt ifølge vektprinsippet. Vektprinsippet dreier seg om en tendens til at trykklette ord kommer tidligere i setningen enn andre ledd (Kulbrandstad og Kinn 2016: 354). Mac Donald (1997: 131) peker imidlertid

- på at det er en del variasjon dialekter imellom når det gjelder plassering av negasjonen *ikke*.
15. Jf. å gå *til* byen vs. å gå *på* byen. Når man går *til* byen spaserer man til byen, men å gå *på* byen betyr å dra ut i festlig lag for å tilbringe en kveld ute med venner.
16. I Hagen (1998: 131) omtales *opp* i *å dukke opp* og *ut* i *å se x ut* som verbpartikler. Et verb pluss et retningsadverb har ofte en spesiell betydning, som ikke er komposisjonell, dvs. at verb + retningsadverb danner en semantisk enhet som ikke er forutsigbar ut fra grunninnholdet i verb og retningsadverb hver for seg. Retningsadverbet kalles da verbpartikkel, som følgelig opptrer som bundet adverbial. I uttrykket *å dukke opp* er det lite i det generelle innholdet i *dukke* eller i *opp* hver for seg som tilsier at sammenstillingen av disse ordene skulle bety noe i retning av *å komme til syne* (*opp* har antakelig sammenheng med at det som er *nede* i noe, er usynlig, og at det blir synlig når det *kommer opp*). Det er altså ikke helt tilfeldig at *opp* brukes slik her). I uttrykkene *å lete etter* og *å lure på* blir *etter* og *på* gjerne omtalt som preposisjoner fordi de tar et objekt. Det er imidlertid en så tett forbindelse til verbet at disse preposisjonene også kan regnes som verbalpartikler (Kulbrandstad og Kinn 2016: 324). Verb + verbalpartikkel er lite transparent fra et språklærings-synspunkt (Golden 1990: 160), og andrespråksinnlærer ser ut til å unngå slike konstruksjoner (Hovland 1997).
17. Ordmobiliseringsvansker viser seg ved at ord en både forstår og har i ordforrådet, er vanskelig å *hente frem*. Det kan komme av at ordets fonologiske representasjon er ufullstendig, at ordets semantiske representasjon er ufullstendig, og/eller at ordet er organisert på en måte som gjør dem vanskelig å finne (Messer og Dockrell 2006).

Abstract

Grammatical features and lexical choices in texts written by international adopted children in fifth grade

This article presents findings from a linguistic analysis conducted on narratives written by 52 international adopted children in fifth grade. Grammatical features and lexical choices are mapped and compared with grammar and vocabulary in written texts of 52 non-adopted, Norwegian-born peers from similar socioeconomic background. The age of adoption varies from 5 months to 98 months ($m = 28.2$ mo., $SD = 24.3$ mo.), and the average length of residence in Norway was 8.4 years ($SD = 25.3$ mo.). The findings indicate that the Norwegian-born controls have a larger and more precise vocabulary and write a more grammatically correct Norwegian, compared to the adopted children with interrupted first language development. The adopted children's written stories also contain features that characterize second language texts (e.g. syntax error, incorrect gender assignment and lexical simplification). Furthermore, there is a tendency for the linguistic challenges to increase and become more comprehensive in accordance with increasing arrival age. However, the analysis also shows

64 Nina Schjetne

that children with low adoption age struggle slightly more with Norwegian grammar compared to their Norwegian-born peers.

Key words: international adopted children, delayed language exposure, non-perceivable non-nativeness, written narratives, Frog, where are you?

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Nina Schjetne
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 31.01.2014

Vår ref: 37115 / 2 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 30.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37115	<i>Spor av språkbrudd - en studie av språklige ferligheter hos utenlandsadopterte 10-åringer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Nina Schjetne</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuio.no
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjerne.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuuit.no



Vedlegg 7

Informasjonsskriv om en undersøkelse av språket til utenlandsadopterte barn

En studie av språklige ferdigheter hos utenlandsadopterte 5. klassinger

Bakgrunn og formål

Det er gjennomført flere store forskningsprosjekter om utenlandsadopterte barns språk i Norge og i utlandet de siste årene. Til tross for store omveltninger tidlig i livet viser det seg at mange av barna utvikler aldersadekvate språkkunnskaper. Samtidig har disse barna en tendens til å henge etter språklig sammenliknet med sine ikke-adopterte jevnaldrende. Norsk forskning viser at de utenlandsadopterte barna som gruppe ser ut til å ha mye større spredning i språkkunnskaper enn den man finner blant norskfødte barn. De norske undersøkelsene gir også grunn til å anta at selv om barnas daglige språk kan fremstå som godt, er det likevel ofte ikke et godt nok grunnlag for å utvikle et mer abstrakt og situasjonsuavhengig språk som kreves av skolen fra 4. klasse på barneskolen.

Forskning viser at skolen og hjelpeapparatet kan for lite om hvilke språkvansker adoptivbarn kan stri med. De spesialpedagogiske tiltakene de hittil har fått har ofte ikke vært tilpasset i tilstrekkelig grad, og dermed ikke vært til hjelp. For å tilpasse tiltakene bedre har vi behov for mer kunnskap om hva det er som kjennetegner utenlandsadoptertes språkutvikling, og hva språkproblemene til dem som strever består i. På denne bakgrunn ønsker jeg å foreta en undersøkelse av språket blant adopterte barn i 5. klasse med ulike adopsjonsaldre.

Rekruttering

Adopsjonsutvalget i studien rekrutteres via Norges tre adopsjonsforeninger, Verdens Barn, Adopsjonsforum og InorAdopt, ved at samtlige foreninger har satt inn en rekrutteringsnotis i sine medlemsblader. Interesserte adoptivfamilier tar direkte kontakt med meg via kontaklinformasjonen i annonsen. De norske informantene som vil utgjøre kontrollutvalget består av 5. klassinger fra en barneskole i Bergen.

I forbindelse med undersøkelsen bes (kanskje) kontaktlæreren til adoptivbarnet gi en samlet vurdering av adoptivbarnets språklige kompetanse sett i forhold til forventningene på klassetrinnet (vurderingen består av tre spørsmål). Læreres

vurdering har tidligere vist seg å være en god kvalitetssikring av testresultater på standardiserte språktester. Det har også vist seg at lærerens vurdering i stor grad er sammenfallende med testresultatene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

En deltakelse i prosjektet innebærer at barnet gjennomfører én standardisert språktest, *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4)*. CELF-4 sammenfattes i sju indekser som omhandler følgende språkområder: Grunnleggende språkerfardigheter, reseptivt språk, Ekspressivt språk, Språklig innhold, Språklig struktur, Språklig hukommelse og Arbeidsminne. Barnet skriver også en liten fortelling ved å se på en bildeserie. Språktesten vil ta ca. 60–90 minutter ifølge testmanualen. Det vil avhenge av barnet hvor lang tid det tar å skrive fortellingen. For foreldrene innebærer det å svare på et spørreskjema som omhandler barnets helse ved ankomst, forhold forut for adopsjonen i fødelandet, barnets språkutvikling, sosioøkonomiske forhold i familie og andre familiære forhold. Spørreskjemaet ønskes besvart og returnert til meg før språktesten gjennomføres.

Testtidspunktet er våren 2014 (for dagens 5. klassinger) og høst/vår 2014/2015 (for dagens 4. klassinger). Testene kan gjennomføres ved Universitetet i Bergen, Adopsjonsforum i Oslo, Universitetet i Agder, Universitetet i Stavanger, Utdanningsforbundet i Ålesund og NTNU i Trondheim. På grunn av teststedene vil undersøkelsen lettest kunne gjennomføres for de som bor i nærheten av de nevnte byene. Jeg, Nina Schjetne, er både forskeren og testlederen i prosjektet. Det vil også hentes inn resultat på Nasjonal prøve i lesing (gjennomføres tidlig om høsten i 5. klasse i regi av barnets skole) fra Utdanningsdirektoratet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningene om deg og ditt barn bli slettet.

Veiledere

Hovedveileder på prosjektet er professor Kari Tenfjord ved institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Universitetet i Bergen. Ekstern biveileder på prosjektet er førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold ved institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Studien er godkjent av Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Litt om meg

Jeg er lingvist, og jeg er adoptert fra Korea (f. 1975) via Verdens barn, den gang Norsk Koreaforening. Jeg er derfor genuint interessert i å forske på og bidra til økt kunnskap om utenlandsadopterte barns språkutvikling.

Kontaktinformasjon

Dersom du/dere har spørsmål om studien, ta kontakt med meg på mobil 48 09 47 04 eller e-post Nina.Schjetne@lle.uib.no. Dersom du/dere ønsker å delta, kan dere sende inn utfylt samtykkeerklæring (vedlegg 1) for å delta i studien (eventuelt levere det til meg på testdagen). Vedlegg 2 er en samtykkeerklæring der dere samtykker til at kontaktlærer til barnet kan gi en språklig vurdering av barnet deres.

Med vennlig hilsen

Nina Schjetne
universitetslektor/stipendiat ved Universitetet i Bergen
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE)



Vedlegg 8

Informasjonsskriv til foreldre/foresatte i klasse 5A ved (anonymisert skole)

Kjære foreldre/foresatte i 5A

Mitt navn er Nina Schjetne, og jeg er stipendiat ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier ved Universitetet i Bergen. Jeg forsker på språkutvikling hos utenlandsadopterte barn, og i den forbindelse trenger jeg et kontrollutvalg til studien *Spor av språkbrudd – en studie av lese- og skriveferdigheter hos utenlandsadopterte barn i 5. klasse*.

Jeg henvender meg til dere foreldre/foresatte med det ønsket om å rekruttere klasse 5A ved (anonymisert skole) til å utgjøre en del av kontrollutvalget. Jeg henvender meg til dere med samtykke fra rektor (anonymisert navn) ved (skole) og kontaktlærer (anonymisert navn) i 5A.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Om dere velger å delta, samtykker dere foreldre/foresatte i en samtykkeerklæring til at forskeren, Nina Schjetne, kan:

1. innhente én skriftlig elevtekst skrevet på skolen av eleven
2. innhente poengscore på *nasjonal prøve i lesing 5. trinn* fra Utdanningsdirektoratet. For at Utdanningsdirektoratet skal kunne gjøre uttrekk av poengscoren til hver enkelt elev, trenger forskeren barnets 11-sifrede personnummer
3. gjennomføre én språkstest, *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4)* på barnet i skoletiden. Gjennomføringen av språkstesten tar ca. 60 minutter.
4. Dere foreldre/foresatte fyller ut et kartleggingsskjema kalt *Children's Communication Checklist (CCC-2)* som kartlegger for pragmatiske vansker. Tidsbruk: 5-10 minutter. Dette utfylte kartleggingsskjemaet sender dere med barnet deres tilbake til skolen i en vedlagt konvolutt fra meg. Tore Silseth overleverer deretter konvolutten til meg.
5. Dere foreldre/foresatte fyller ut et spørreskjema som omhandler barnets helse, barnets språkutvikling, tilpasning til skolen, sosioøkonomiske forhold i familien (sivilstatus, mor og fars utdanning/yrke, årlig inntekt osv.) osv. Tidsbruk: 10 minutter. Dette spørreskjemaet sender dere med barnet deres i en vedlagt konvolutt tilbake til skolen. Kontaktlærer (anonymisert navn) overleverer deretter konvolutten til meg.

Hva skjer med informasjonen om mitt barn (og oss foreldre/foresatte)?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskeren, Nina Schjetne, som vil ha tilgang på personopplysninger. For å ivareta konfidensialitet vil personopplysninger lagres atskilt fra øvrige data. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner i etterkant av studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes januar 2018. Datamaterialet vil ved prosjektslutt bli kryptert av fagfolk ved UiB. Materialet i kryptert form vil bli oppbevart i låsbart arkivskap ved Universitetet i Bergen i påvente av en eventuell oppfølgingsstudie. Data slettes om oppfølgingsstudie ikke blir aktuelt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere ønsker å trekke dere, vil alle opplysninger om deg/dere og ditt barn bli slettet.

Felles klassebelønning

Jeg ønsker å belønne klassen som helhet etter endt undersøkelse. I samråd med kontaktlærer x vil jeg overføre en avtalt sum til klassens konto.

Godkjenning fra Personvernombudet for forskning

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen

Nina Schjetne

universitetslektor/stipendiat ved Universitetet i Bergen
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE)

Mobil: 48 09 47 04

Kontor: 55 58 96 16

E-post: nina.schjetne@lle.uib.no



Vedlegg 9

Til Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE)

v/ NINA SCHJETNE

Postboks 7805

5020 Bergen

Samtykke til deltakelse i studien av språklige ferdigheter hos utenlandsadopterte 5. klassinger

Vi har mottatt informasjon om studien, og vi samtykker i at vårt barn kan delta i språkundersøkelsen på utenlandsadopterte barn. Studien gjennomføres av doktorgradsstipendiat Nina Schjetne ved Universitetet i Bergen. Prosjektslutt er januar 2018.

Foreldres/foresattes navn:

Barnets navn:

Privat adresse:

Telefon (mobil):

Barnets 11-sifrete personnummer:

(brukes kun til å hente inn poengskår på Nasjonal prøve i lesing fra Utdanningsdirektoratet)

Barnets alder ved ankomst til Norge:

Barnets skole:

samtykker til at det hentes inn resultat fra Nasjonal prøve i lesing fra Utdanningsdirektoratet.

samtykker ikke til at det hentes inn resultat fra Nasjonal prøve i lesing fra Utdanningsdirektoratet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 10

Samtykke til deltakelse i studien av språklige ferdigheter hos utenlandsadopterte barn i 5. klasse

Vi har mottatt informasjon om forskningsprosjektet via kontaktlærer (anonymisert) i 5A ved (anonymisert) skole, og vi samtykker i at vårt barn kan delta ved å utgjøre kontrollutvalget i språkundervisningen *Spor av språkbrudd – en studie av lese- og skriveferdigheter hos utenlandsadopterte barn i 5. klasse*. Studien gjennomføres av stipendiat Nina Schjetne ved Universitetet i Bergen. Prosjektslutt er januar 2018.

Foreldres/foresattes navn:.....

Barnets navn:

Telefon (mobil):

E-post mor og/eller far:

Barnets 11-sifrede personnummer:
(brukes kun til å gjøre uttrekk av poengscore på *nasjonal prøve i lesing 5. trinn* hos Utdanningsdirektoratet)

- samtykker til at det hentes inn resultat fra *nasjonal prøve i lesing* fra Utdanningsdirektoratet.
- samtykker ikke til at det hentes inn resultat fra *nasjonal prøve i lesing* fra Utdanningsdirektoratet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke deg, vil alle opplysninger om deg og ditt barn bli slettet.

(Signert av foreldre/foresatte, dato)



Vedlegg 11

SPØRRESKJEMA

Spør av språkbrudd – en studie av lese- og skriveferdigheter hos utenlandsadopterte barn i 5. klasse

Kjære foreldre!

Jeg ber om deres hjelp for å få informasjon om forhold som kan ha sammenheng med barnets språkutvikling. Jeg ber dere fylle ut skjemaet så nøyaktig som mulig. Der det er alternative svar, ber jeg dere kun avgi ett svar.

Bakgrunnsopplysninger:

Barnets navn:

Kjønn: gutt jente

Fødselsdato og personnummer (11-sifrede personnummeret) ¹:

Er barnets fødselsdato helt sikker?

- Ja, både måned og år er sikker
- Nei, vi er usikre på fødselsmåned
- Nei, vi er usikre på fødselsår

Barnets fødeland:

Barnets ankomstalder/adopsjonsalder: _____ år _____ mnd.

Bostedskommune:

Barnets skole og klasse:

¹ For å kunne hente inn poengskåren fra Nasjonal prøve i lesing fra Utdanningsdirektoratet

Informasjon om mor og far

Mors og/eller fars alder i dag:

Mors alder: _____ år

Fars alder: _____ år

Foreldrenes sivilstatus:

- Gift - Skilt - Enke - Enkemann

Enslig adoptant:

- Ja - Nei

Hvem var hjemme i permisjon den første tiden etter at barnet kom hjem?

Mor Hvor lang permisjon? _____Far Hvor lang permisjon? _____

E-postadresse til mor og/eller far:

Mobilnummer til mor og/eller far:

Skolegang og yrke på foreldrene:**Mor:***videregående skole (vgs.) *1-3 års utdanning etter vgs. Spesifiser: _____*1-5 års utdanning etter vgs. Spesifiser: _____*Mer enn fem års utdanning etter vgs. Spesifiser: _____

*Har mor pedagogikk/spesialpedagogikk som del av utdannelsen sin:

- Ja
- Nei

Far:

- *videregående skole (vgs.)
- *1-3 års utdanning etter vgs. Spesifiser: _____
- *1-5 års utdanning etter vgs. Spesifiser: _____
- *Mer enn fem års utdanning etter vgs. Spesifiser: _____

*Har far pedagogikk/spesialpedagogikk som del av utdannelsen sin:

- Ja
- Nei

Primæryrket til mor: _____

Mor jobber i dag som: _____

Primæryrket til far: _____

Far jobber i dag som: _____

Mors årlige inntekt i 2014: kr.

Fars årlige inntekt i 2014: kr.

Total årlig inntekt i husstanden i 2014: kr.

Før adopsjonen

Noen foreldre vil ikke kunne svare på alle disse spørsmålene, fordi det ikke finnes opplysninger om disse forholdene når det gjelder deres barn. Dersom dette gjelder dere og deres barn, ber jeg dere sette kryss for «ukjent» i det som følger.

Om barnets helse før ankomst:

1. Var barnet underernært?

- Ja, hele tiden

- Ja, deler av tiden

- Nei

- Ukjent

2. Er barnets fødselsvekt kjent?

- Ja, barnet veide _____ gram

- Nei

Hvis fødselsvekten er ukjent, vet dere om barnet hadde:

- Lav fødselsvekt

- Normal fødselsvekt

- Høy fødselsvekt

- Ukjent

3. Hadde barnet infeksjoner i øvre luftveier, snue, bihulebetennelse, bronkitt, halsbetennelse eller liknende?

- Nei

- Ja, 1-4 ganger

- 5-9 ganger

- 10 ganger eller mer

- Ukjent

4. Hadde barnet andre sykdommer?

- Nei
- Ja
- Ukjent

Hvis barnet hadde andre sykdommer før ankomst, hvilke sykdommer dreide det seg om?

Hvor lang tid var barnet sykt i alt før ankomst?: _____

Ukjent

Om barnets oppholdssteder før adopsjonen

5. Har barnet tilbrakt noe tid hos sin biologiske mor?

- Ja
- Nei
- Ukjent

Hvis barnet har tilbrakt noe tid hos sin biologiske mor, hvor lang tid var det?

Ukjent

6. Har barnet tilbrakt tid hos biologiske slektninger (besteforeldre, tante osv.)?

- Ja
- Nei
- Ukjent

Hvis barnet har tilbrakt til hos biologiske slektninger, hvilke slektninger?

Ukjent

7. Hvor lang tid har barnet tilbrakt på barnehjem?

Ukjent

8. Hvor lang tid har barnet tilbrakt i fosterhjem?

Ukjent

9. Har barnet byttet hjem/barnehjem og /eller fosterhjem?

- Nei, bodd i samme hjem hele tiden

- Ja

- Ukjent

Hvis barnet har byttet hjem, hvor mange ganger skjedde det?

Antall: _____

Ukjent

Etter adopsjonen

10. Hvor gammelt var barnet da det kom hjem/ankomstalderen?

_____ år _____ mnd. (helt sikker alder)

_____ år _____ mnd. (anslått alder)

11. Hvor lenge har barnet nå vært hjemme?

_____ år _____ mnd.

Om eventuelle søsken

12. Har dere andre barn i familien?

- Ja

- Nei

Hvis ja, hvor mange barn har dere totalt? _____

Antall adopterte: _____

Antall egenfødte: _____

Om dere har flere adopterte barn, er barna biologiske søsken?

- Ja
- Nei

Alder på barnets adopterte søsken: _____

Eventuelle egenfødte barns alder i dag: _____

Har barnet vokst opp med barn som ikke er deres felles barn?

- Ja
- Nei

Om barnet har søsken fra samme fødeland, hadde det muligheten til å snakke på sitt førstespråk til andre søsken etter ankomst til familien?

- Ja
- Nei

Hvis ja, over hvor lang periode var det snakk om?

Om barnets helse etter adopsjonen

13. Har barnet hatt infeksjoner i øvre luftveier, snue, bihulebetennelse, bronkitt, Halsbetennelse eller liknende etter at dere kom hjem?

- Nei
- Ja, 1-4 ganger
- 5-9 ganger
- 10 ganger eller mer

14. Har barnet hatt andre sykdommer?

- Nei

- Ja

Hvis ja, hvilke sykdommer har barnet hatt?

Sliter barnet i dag med kronisk sykdom (diabetes, matintoleranse, allergier, eksem, elveblest osv.)?

- Ja

- Nei

Eventuelt hvilke kroniske sykdommer:

Om barnets muligheter for å leke med andre barn

15. Har barnet gått i

- barnehage

- i førskolegruppe

- park

- annet organisert tilbud før skolestart

Hva slags tilbud var dette organiserte tilbudet?

Hvor ofte deltok barnet i dette organiserte tilbudet?

16. Lekte barnet med andre barn der dere bodde før skolestart i 1. klasse?

- Ja

- Nei

Om barnets språk

Noen av de følgende spørsmålene er ikke aktuelle for alle å svare på. Noen spørsmål kan også være vanskelig å svare på. Her er det i alle tilfeller ikke snakk om «riktige eller «gale» svar. Det viktigste er å få dere foreldres egen opplevelse og vurdering av deres barns språk.

Hvis dere ikke finner ett svaralternativ som passer helt for deres barn, ber jeg dere krysse av for det svaret som er nærmest.

Om barnets språk ved ankomst og den første tiden hjemme

17. Vet dere om opprinnelseslandet til barnet er flerspråklig (kan barnet ha blitt snakket til på flere språk i fødelandet sitt)?

- Ja, det er det

- Nei, det er det ikke

- Vet ikke

18. Var barnet påfallende stille de to første månedene?

- Nei

- Ja, 1-2 uker

- 3-5 uker

- 6 uker eller mer

Hvor lenge var barnet stille om det var stille utover 6-8 uker?

19. Kan en av foreldrene snakke førstespråket (fødelandsspråket) til barnet?

- Ja
- Nei

20. Hadde dere ved ankomst venner/bekjente som kunne barnets førstespråk?

- Ja
- Nei

Om dere hadde venner/bekjente som kunne barnets førstespråk, likte barnet å snakke på førstespråket sitt med denne personen?

- Ja
- Nei

21. Jobbet dere på noe vis aktivt for å prøve å gjøre barnet tospråklig (bevare sitt førstespråk)?

- Ja
- Nei
- Barnet har bevart sitt førstespråk/behersker det i dag

22. Hvilke tiltak ble eventuelt satt i gang for å prøve å gjøre barnet tospråklig (fødelandsspråket og norsk)?

23a. Vet dere noe om hvorvidt barnet snakket sitt førstespråk på et aldersadekvat nivå ved ankomst?

- Ja, det gjorde hun/han
- Nei, det gjorde han/hun ikke
- Det vet vi dessverre ingen ting om

23b. Om barnet var i skolealder ved adopsjonen, gikk barnet på skole i fødelandet?

- Ja, barnet gikk på skole i fødelandet
- Nei, barnet gikk ikke på skole i fødelandet
- Vet ikke

23c. Om barnet var i skrivekyndig alder ved adopsjonen, kunne barnet skrive på sitt førstespråk ved ankomst?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Om barnet kunne skrive ved ankomst, var det på et aldersadekvat nivå?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

23d. Hva mener dere som foreldre at det norske språket er for barnet i dag?

- Førstespråk
- Andrespråk
- Andre førstespråk

24. Fortsatte barnet å snakke på sitt førstespråk med dere etter ankomst (selv om dere ikke forstod)?

- Ja

- Nei

25. Hvis ja, hvor lenge fortsatte barnet å snakke på sitt førstespråk etter hjemkomst?

26. Brukte barnet begge språkene (førstespråket og norsk) i en overgangsperiode?

- Ja

- Nei

Hvis, ja, hvor lenge brukte barnet begge språkene?

27. Hvordan reagerte barnet når det ikke gjorde seg forstått eller selv ikke forstod dere foreldrene (eks. sinne, aggresjon, fortvilelse, oppgitthet)?

28. Viste barnet motvilje mot førstespråket om det ble brukt av andre i omgivelsene, i radio eller på TV rett etter ankomst?

- Ja

- Nei

- Han/hun var likegyldig

29. Hvor lang tid *tror dere* det tok før førstespråket var glemt/tapt?

30. Tok barnet i bruk noen strategier i språklæringen sin ved ankomst? Hvilke strategier?

31. Har dere som foreldre brukt mye rim og regler og sunget mye sammen med barnet for å støtte læringen av det norske språket?

- Ja

- Nei

Hva har dere gjort/eventuelt gjør fortsatt for å støtte språklæringen av det norske språket?

32. Var barnet opptatt av rim og regler og å synge sanger som det eventuelt hadde lært i opprinnelseslandet?

- Ja

-Nei

Hvor lenge sang barnet på sanger/var opptatt av rim og regler som det eventuelt hadde lært i opprinnelseslandet?

33. Var barnet opptatt av å se i bildebøker/lese barnebøker som det hadde med seg fra opprinnelseslandet ved ankomst?

- Ja

- Nei

34. Leste dere foreldrene mye (norsk barnelitteratur) for barnet de første årene etter ankomst?

- Ja

- Nei

35. Liker barnet selv å lese bøker i dag?

- Ja

- Nei

36. Hvor nødvendig var det å bruke mer enn det dere vanligvis gjør av kroppsspråk, gester og peking o. l. i den første tiden etter ankomst?

Ikke nødvendig

Litt nødvendig

Svært nødvendig

37. Imiterte/gjentok barnet det dere hadde sagt («papegøyespråk») den første tiden etter ankomst?

- Ja

- Nei

- Husker ikke

38. Hørte dere barnet snakke på norsk med seg selv/for seg selv når det lekte (og det ikke var meningen at andre skulle høre at det snakket)?

- Ja

- Nei

39. Var barnet utpreget språklig kreativ for å gjøre seg forstått (for eksempel ved å lage nye ord som «luftball» for «ballong») i tiden etter hjemkomsten? Har dere noen eksempler?

40. Har dere eksempler på at barnet har forstått et utsagn bokstavelig, mens taleren har ment noe helt annet? (f.eks. forstår ikke betydningen når en uvennlig person blir beskrevet som «kald»). Han/hun forstår det da som at vedkommende fryser).

Skolestart

41. Vurderte dere noen gang å utsette skolestart?

- Ja
- Nei

42. Har barnet vært på SFO (skolefritidsordning) før/etter skoletid?

- Ja
- Nei

Om barnet har benyttet seg av SFO-tilbudet på skolen, hvilke klassetrinn var han/hun der?

- 1. klasse
- 2. klasse
- 3. klasse
- 4. klasse
- 1.-4. klasse

43. Har dere i løpet av siste skoleår reagert på barnets språkforståelse som dere tidligere ikke har tenkt over/på?

- Ja

- Nei

Kan dere utdype hva det eventuelt går ut på?

44. Har barnet vist en tendens til å streve mer med skolefagene (enn forventet) etter at det begynte i 4. og/eller 5. klasse?

- Ja

- Nei

Kan du utdype hva det eventuelt går ut på?

45. Mener dere som foreldre at barnet snakker et like godt hverdagsspråk som barnets jevnaldrende venner i dag?

- Ja

- Nei

- Hun/han snakker bedre

- Han/hun snakker dårligere

46. Er det ett/noen fag i skolen som barnet strever spesielt med i dag (her kan dere sette flere kryss)?

- Matte
- Norsk * Lesing * Skrivning * Muntlig norsk
- Engelsk
- Samfunnsfag
- Gym

47. Er det ett fag/noen fag i skolen som barnet er spesielt sterk i (her kan dere sette flere kryss)?

- Matte
- Norsk * Lesing * Skrivning * Muntlig norsk
- Engelsk
- Samfunnsfag
- Gym

48a. Vet/husker dere skalapoengene barnet fikk på *Nasjonal prøve i lesing* (lesetest barnet gjennomførte høsten i 5. klasse i regi av barnets skole)?

Skalapoeng: _____

48b. Om barnet hadde fritak fra *Nasjonal prøve i lesing*, hva var grunne til det (søkte dere som foreldre om fritak, mente læreren at barnet skulle fritas osv.)?

49. Har dere engasjert dere og deltatt i barnets lekselesing fra 1. klasse?

- Ja

- Nei

50. Har barnet deltatt på organisert leksehjelp på skolen?

- Ja

- Nei

Om barnet gjorde det, hvilke klassetrinn deltok det på organisert leksehjelp?

1. klasse 2. klasse 3. klasse 4. klasse

51. Synes dere som foreldre det virker som om faget engelsk byr på problemer for barnet?

- Ja

- Nei

52. Er dere som foreldre bekymret for barnets videre skolegang?

- Ja

- Nei

Om dere er bekymret, hva går det ut på?

53a. Synes dere foreldrene det virker som om barnet har løst «den sosiale koden» i samspill med jevnaldrende i skolesammenheng og i fritiden?

- Ja

- Nei

- Vet ikke

53b. Synes dere foreldrene det virker som om barnet har løst «den kulturelle koden» i Norge?

- Ja

- Nei

- Vet ikke

Om dere mener barnet ikke har løst «den kulturelle koden» i Norge, hvordan merker dere det? Har dere noen eksempler?

54. Har barnet i dag en aktiv fritid etter skoletid (fritidsaktiviteter, er med venner osv.)?

- Ja

- Nei

Om spesielle tiltak for å styrke barnets språkutvikling

55. Mener dere at deres barn har hatt spesielle vansker med språket?

- Ja

- Nei

Hvis dere mener at barnet har eller har hatt spesielle vansker med språket, hvilke faginstanser/fagpersoner har bidratt med hjelp?

- Ingen faginstanser, vi har hjulpet oss selv
- Pedagogisk leder i barnehage/førskolelærere
- Spesialpedagog
- Støtteundervisning i skolen
- Assistent uten pedagogisk utdanning
- Helsesøster på helsestasjonen
- Psykolog
- Logoped
- Morsmåslærer
- Andre Hvem/hva: _____

56. Mener dere læreren/skolen har forstått språksituasjonen til barnet deres?

- Ja
- Nei

57. Har barnet fått den hjelp dere mener barnet har eller har hatt behov for?

- Ja
- Delvis
- Nei

Hvordan fikk dere vite om denne språkstudien om utenlandsadopterte barn?

Nettsiden til:

- Adopsjonsforum
- Verdens barn

Medlemsbladet til:

- Adopsjonsforum
- Verdens barn
- InorAdopt

- Via kjente
- Direkte fra leder Øystein Gudim i Adopsjonsforum
- Via nettforumet til Ønskebarn.no
- Via Facebook
- Via stipendiaten selv

Ordet er fritt

Er det noe rundt barnets *språkbrudd* ved ankomst eller annet rundt barnets språkutvikling du mener kan være av interesse for prosjektet? Her er også ordet fritt til å skrive om det dere vil; om en episode eller noe dere har opplevd (gode, humoristiske og/eller vonde opplevelser) i forbindelse med det at dere har et internasjonalt adoptert barn.



Vedlegg 12

SPØRRESKJEMA TIL SPRÅKUNDERSØKELSEN

*Spor av språkbrudd – en studie av lese- og skriveferdigheter hos
utenlandsadopterte barn i 5. klasse*

Bakgrunnsopplysninger om barnet:

Barnets navn:

Kjønn:

Fødselsdato og personnummer²:

Fødselsvekt:

Bostedskommune:

Barnets skole og klasse:

Informasjon om mor og far/foresatte

Mors navn:

Fars navn:

Mors alder: _____ år

Fars alder: _____ år

Foreldrenes/foresattes sivilstatus:

- Gift

- Skilt

- Enslig

² For å kunne hente inn poengscore fra nasjonal prøve i lesing 5.trinn fra Utdanningsdirektoratet

Kontaktinformasjon

E-postadresse til mor: _____

E-postadresse til far: _____

Mobilnummer til mor: _____

Mobilnummer til far: _____

Morsmål

Hva er mors morsmål? _____

Hva er fars morsmål? _____

Hvor lenge har mor og far blitt eksponert for norsk språk?
_____Hvor lenge har mor og far bodd i Norge?
_____**Skolegang og yrke på foreldrene:**

Mor:

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|-------------------|
| videregående skole (vgs.) | <input type="checkbox"/> | |
| 1-3 års utdanning etter vgs. | <input type="checkbox"/> | Spesifiser: _____ |
| 1-5 års utdanning etter vgs. | <input type="checkbox"/> | Spesifiser: _____ |
| Mer enn fem års utdanning etter vgs. | <input type="checkbox"/> | Spesifiser: _____ |

Har mor pedagogikk/spesialpedagogikk som del av utdannelsen sin:

- Ja
- Nei

Far:

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|-------------------|
| videregående skole (vgs.) | <input type="checkbox"/> | |
| 1-3 års utdanning etter vgs. | <input type="checkbox"/> | Spesifiser: _____ |
| 1-5 års utdanning etter vgs. | <input type="checkbox"/> | Spesifiser: _____ |
| Mer enn fem års utdanning etter vgs. | <input type="checkbox"/> | Spesifiser: _____ |

Har far pedagogikk/spesialpedagogikk som del av utdannelsen sin:

- Ja
- Nei

Primæyrket til mor: _____

Mor jobber i dag som: _____

Primæyrket til far: _____

Far jobber i dag som: _____

Årlig inntekt

Hva er mors årlige inntekt? _____

Hva er fars årlige inntekt? _____

Nasjonal prøve i lesing 5. trinn

Vet dere poengscoren barnet fikk på nasjonal prøve i lesing 5. trinn (leseprøve barnet gjennomførte i høst i 5. klasse i regi av barnets skole)?

Poengscore: _____

Mestringsnivå: _____

Lesing i hjemmet

Har dere foreldre lest mye (norsk barnelitteratur) for barnet?

Ja

Nei

Liker barnet selv å lese bøker i dag?

Ja

Nei

Tusen takk for at dere bidro!

Med vennlig hilsen

Nina Schjetne

universitetslektor/stipendiat ved Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE)



Grafisk design: Kommunikasjonsevidlingen, UIB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



uib.no

9788230858011 (print)

9788230852194 (PDF)