

Narrativer og internasjonalt adopterte barn

Hvordan er narrativ kompetanse hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

Britt Iglebæk



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2010

Sammendrag

Problemstilling

Hvordan er narrativ kompetanse hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

Bakgrunn og formål

Mastergradsoppgaven er del av det longitudinelle forskningsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4–11 år”. Prosjektleder er Anne-Lise Rygvold.

Formålet med den longitudinelle undersøkelsen er å få bredere innsikt i internasjonalt adopterte barns språkutvikling. I prosjektet blir språket til 40 internasjonalt adopterte barn født i 2001 og 2002 kartlagt på tre ulike alderstrinn og sammenlignet med språket til 80 norskfødte jevnaldrende kontrollbarn. Målsettingen er å få informasjon om sentrale språklige områder som blant annet vokabular, fonologiske ferdigheter, verbalt minne, grammatiske og syntaktiske ferdigheter samt ordavkodning og leseforståelse.

Formålet med denne mastergradsoppgaven er å sette fokus på narrativ kompetanse hos internasjonalt adopterte barn og betydningen av denne. I tillegg rettes oppmerksomheten mot relevansen av å måle barns språk på en bredere og mer naturlig måte enn ved kartlegging av enkeltområder av språklig kompetanse.

Forskning viser at muntlige narrativer av typen gjenfortelling kan predikere senere språklig nivå både for barn med en typisk språkutvikling og for barn med språkvansker. Narrative testers prediktive verdi i forhold til framtidige skolefaglige ferdigheter som lesing og skriving er interessant. Teoridelen i denne oppgaven gir et utdypende bilde av hva et narrativ er og utforsker også den narrative kompetansens spesielle betydning for gruppen internasjonalt adopterte barn.

Metode og datamateriale

I undersøkelsen er det brukt en kvantitativ metode med et ikke-eksperimentelt deskriptivt design. Utvalget består av 22 internasjonalt adopterte barn og 40

norskfødte kontrollbarn, alle født i 2001. Instrumentet som er brukt, er The Renfrew Bus Story Test (1997) eller Busshistorien som måler narrativ kompetanse ved de to skåringsvariablene informasjon og gjennomsnittlig ytringslengde som uttrykk for historiens koherens og kohesjon. Det finnes ikke norske normer for skåring av testen. Datamaterialet ble lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. Det er anvendt både deskriptiv og analytisk statistikk for å beskrive og få fram hovedstrukturen i tallmaterialet, men også for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom de to gruppenes gjennomsnittsskårer og for å vurdere den eventuelle generaliseringsstyrken i disse forskjellene.

Resultater og slutninger

De adopterte barna fikk en høyere gjennomsnittsskåre og lavere spredning enn de norskfødte barna i sammenligningsgruppen på begge skåringsvariablene. Siden resultater som bygger på gjennomsnittsmål kan dekke over variasjon innen gruppen, ble adopsjonsgruppen delt på ulike måter. De adopterte barnas narrative kompetanse ble vurdert i forhold til kjønn, land, adopsjonsalder, testalder og tid i Norge, og gruppenes gjennomsnittsskårer ble sammenlignet innbyrdes, men også med gjennomsnittsskårene til kontrollgruppen. Undersøkelsen tyder på at opprinnelse knyttet sammen med ”tidlig” adopsjon er viktige variabler som i noen grad kan bidra til å forklare hvorfor de internasjonalt adopterte barna utvikler ulik narrativ kompetanse. I denne undersøkelsen er det de ”tidlig” adopterte jentene fra Kina som skåret høyest. De foreløpige funnene i denne undersøkelsen tyder også på at skåren for ytringslengde måler noe mer og noe annet enn makrostrukturen i fortellingen og kunnskap om det narrative skjemaet. Mye tyder på at skåren for ytringslengde kan fange opp barnets grammatikalske usikkerhet.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik prosess, men den har også vært utfordrende ved siden av full jobb som logoped i PP-tjenesten i Oslo. Den synergieffekten som valg av tema har hatt for arbeidet mitt som logoped, har imidlertid vært en ekstra motivasjonsfaktor. Masterutdanningen har jeg tatt som innpass-student i Sandane. Det har vært en flott opplevelse å bli kjent med en ny landsdel og periodevis bo i internat sammen med voksne studenter fra nesten hele landet. Ikke minst har flyturene med små Dash-8 fly i snøstorm gitt minner for livet.

Det er mange som fortjener takk. Det har vært spennende å møte så mange ulike og morsomme sjuåringer, noen internasjonalt adopterte og andre norskfødte. En stor takk til dere alle for at dere stilte opp og hjalp meg med ”leksene” mine. Takk også til barnas foreldre og skolene som la forholdene så godt til rette slik at det ble mulig å gjennomføre kartleggingen av barna.

Veilederen min, Anne-Lise Rygvold, som inviterte meg med i prosjektet sitt, vil jeg takke for veiledning, gode råd og innspill. Takk også til Peer Møller Sørensen som leste og kommenterte den kvantitative delen av oppgaven.

Mine ledere i PP-tjenesten, Berit Weie og Annie Torsteinsen, fortjener en stor takk for oppmuntring og støtte underveis i arbeidet.

Takk til to gode venninner, Lisbeth og Anne-Ma, for at dere tok dere tid til å lese korrektur i innspurten.

Til slutt vil jeg takke Lars for spennende samtaler, oppmuntring og gode avbrekk underveis i prosessen.

Britt Iglebæk

Oslo, mai 2010

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING	11
1.3 FORMÅL OG TEMA	12
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	13
2. TEORI	15
2.1 ADOPSIJON	15
2.1.1 <i>Regulering av internasjonal adopsjon</i>	16
2.1.2 <i>Om norsk adopsjonspolitikk</i>	17
2.2 SPRÅKUTVIKLING OG MESTRING	19
2.2.1 <i>Avbrudt språkutvikling</i>	19
2.2.2 <i>Språklige utfordringer</i>	20
2.2.3 <i>Språkmestring</i>	22
2.3 ADOPTIVFAMILIEN	24
2.4 NARRATOLOGI	25
2.4.1 <i>Forsøk på en definisjon</i>	25
2.4.2 <i>Narrativets refererende og evaluerende funksjon</i>	27
2.4.3 <i>Skjemateori og innramming</i>	28
2.4.4 <i>Det narrative skjema hos barn</i>	29

2.4.5	<i>Om narrativ utvikling</i>	30
2.4.6	<i>Koherens og kohesjon</i>	31
2.5	NARRATIVE FERDIGHETER OG LESEFORSTÅELSE.....	33
2.6	SPRÅK, NARRATIVER OG IDENTITET	35
2.6.1	<i>Språk og identitet</i>	35
2.6.2	<i>Narrativer og identitet</i>	38
3.	METODE	40
3.1	EN LONGITUDINELL UNDERSØKELSE	40
3.2	FORSKNINGSTRADISJON	41
3.2.1	<i>Valg av forskningsdesign</i>	41
3.2.2	<i>Vitenskapsteoretisk perspektiv</i>	42
3.2.3	<i>Positivism</i>	42
3.2.4	<i>Postpositivism og kritisk realisme</i>	43
3.3	METODE FOR DATAINNSAMLING	44
3.3.1	<i>Busshistorien</i>	45
3.3.2	<i>Begrepsoperasjonalisering</i>	46
3.3.3	<i>Informanter</i>	47
3.3.4	<i>Utvalget</i>	48
3.3.5	<i>Kontrollgruppen</i>	49
3.4	GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLINGEN.....	49
3.5	KVALITETSKRAV.....	50
3.5.1	<i>Validitet</i>	51
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	54
3.6	ETISKE HENSYN OG DILEMMAER	55

4.	RESULTATER OG DRØFTING	58
4.1	UTVALGET	59
4.2	KOGNITIV FUNGERING	61
4.3	KORRELASJONSANALYSE: ORDFORSTÅELSE, INFORMASJON OG YTRINGSLENGDE	63
4.4	NARRATIV KOMPETANSE – EN SAMMENLIGNING MELLOM GRUPPENE	65
4.5	NARRATIV KOMPETANSE I UTVALGET	66
4.5.1	<i>Narrativ kompetanse og kjønn</i>	67
4.5.2	<i>Narrativ kompetanse og opprinnelse</i>	68
4.5.3	<i>Narrativ kompetanse og adopsjonsalder</i>	69
4.5.4	<i>Narrativ kompetanse og testalder</i>	71
4.5.5	<i>Narrativ kompetanse og tid i Norge</i>	72
4.6	VURDERINGER OG SLUTNINGER	73
4.6.1	<i>Selvfølelse og identitet</i>	75
4.6.2	<i>Kritisk refleksjon</i>	76
4.7	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	78
5.	AVSLUTNING	79
5.1	SAMMENFATNING AV FORSKNINGSRISULTATER	79
5.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	79
	KILDELISTE	81
	OVERSIKT OVER TABELLER	91
	VEDLEGG	92

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Mitt faglige og personlige utgangspunkt for valg av tema er at jeg har møtt en rekke internasjonalt adopterte barn som logoped i PP-tjenesten i Oslo og tidligere som lærer i Osloskolen. Disse barna engasjerer og vekker et ønske om å kunne hjelpe og tilrettelegge bedre i forhold til de områdene som enkelte av dem strever med. Jeg har et personlig ønske om å forstå disse barnas utfordringer bedre, men også en nysgjerrighet mer allment i forhold til temaene språkkompetanse og skolefaglige ferdigheter og sammenhengen mellom disse.

Vi vet at de aller fleste internasjonalt adopterte barn utvikler seg som andre barn uten tydelige vansker, og at noen også gjør det svært bra. Samtidig viser forskningen at de som gruppe ofte er forsinket i språkutviklingen sin (van IJzendoorn, Juffer & Klein Poelhuis, 2005; Vinnerljung & Sundell, 2007; Dalen & Rygvold, 2007, Rygvold, 2009). Rundt en tredel av barna får en del problemer hovedsakelig knyttet til språk, læring og identitet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009). Deres forutsetning for å utvikle språk er noe annerledes enn hos norskfødte barn. I sin undersøkelse fant van IJzendoorn et al. (2005) at omtrent dobbelt så mange adopterte barn hadde behov for spesialundervisning som ikke adopterte. De internasjonalt adopterte barna har heller ikke alltid fått det ønskede utbyttet av tilpasset opplæring eller spesialundervisning i skolen (Dalen & Rygvold, 1999). Bare ved å søke kunnskap om hva som er annerledes i disse barnas læreforutsetninger, kan vi komme dem i møte og tilrettelegge for læring og språkutvikling på en god måte.

1. amanuensis Anne-Lise Rygvold ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, arbeider med en longitudinell undersøkelse om ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4–11 år”. I denne undersøkelsen blir språket til internasjonalt adopterte barn og norskfødte enspråklige barn kartlagt på tre ulike alderstrinn (Rygvold, 2006). Barna ble testet første gang da de var fire år gamle. I 2009 ble de

sju år gamle barna testet på nytt med et omfattende testbatteri etter at de hadde gått et år på skolen. Testbatteriet ble konstruert for å fange opp kompleksiteten i språkutviklingen. Ambisjonen var å få informasjon om sentrale språklige områder som blant annet vokabular, fonologiske ferdigheter, verbalt minne, grammatiske og syntaktiske ferdigheter samt ordavkoding og leseforståelse. Barna skal følges opp videre ved 11 års alder når de i tillegg til dagligspråket også skal ha god mestring både av akademisk språk og skriftspråket. Da jeg fikk anledning til å delta i dette prosjektet, ble også mine faglige ønsker om fordypning i temaene språk og språkkompetanse innfridd.

En av testene i testbatteriet, *The Renfrew Bus Story Test* (1997), vekket en særlig interesse. Den var svært annerledes og mer åpen enn tester jeg kjente fra før. Den skiller seg ut fra resten av testbatteriet ved at den er en narrativ test. Som praktiker vet jeg at det ofte kan være vanskelig å få tak i de adopterte barnas vansker ved bruk av vanlige tester. *The Renfrew Bus Story Test* (1997) er en av de mest komplekse språklige utfordringene i det testbatteriet som er brukt. Narrative ferdigheter krever en integrering av språklige, kognitive og sosiale ferdigheter (Botting, 2002, ref. i Norbury & Bishop, 2003; Berman, 1995, ref. i Miles & Chapman, 2002). Nettopp på grunn av sin kompleksitet kan narrativ produksjon gi et mer omfattende og helhetlig bilde av et barns språklige nivå enn andre tester. Kartlegging av narrative ferdigheter anbefales i en rekke utenlandske fagartikler (Botting, 2002; Norbury & Bishop, 2003; Paul & Smith, 1993). På tross av dette har slik testing tradisjonelt vært lite brukt i Norge.

Narrativ kartlegging i form av en gjenfortellingsoppgave kan være en rik kilde til informasjon om barns språkferdigheter (Paul & Smith, 1993). Forskning har vist at kartlegging av narrativ kompetanse kan være nyttig i forhold til diagnostisering av undergrupper av språkvansker (Botting, 2002). Narrative tester kan også predikere senere språklig nivå og lese- og skriveferdigheter med relativt stor sikkerhet (Botting, 2002; Pankrantz, Plante, Vance, & Insalaco, 2007; Kaderavek & Sulzby, 2000; Bishop & Edmundson, 1987; Scott, Roberts, & Krakow, 2008). Når *The Renfrew Bus Story Test* (1997) administreres ved fire år, rapporteres den å være den av testene

som best predikerte språklig nivå ved 5.6 års alder (Bishop & Edmundson, 1987). Med stor nøyaktighet kunne også den samme gruppens skriftspråkferdigheter ved 15 år predikeres ut fra deres resultater på The Renfrew Bus Story Test (1997) ved 5.6 års alder (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998).

God muntlig språkforståelse er en nødvendig forutsetning for å kunne utvikle god leseforståelse. Leseforståelse er avhengig av lytteforståelse. For å kunne lese en tekst med forståelse og utbytte, er det nødvendig å forstå denne teksten i muntlig form (Oakhill & Cain, 2008). Cain og Oakhill (1996) fant også at barn med dårlig leseforståelse produserte enkle narrativer med liten indre struktur. Svak narrativ kompetanse oppfattet de mer som årsak til manglende leseforståelse enn som resultat av denne. Derfor kan narrativ kartlegging kanskje være en hjelp for pedagoger i forhold til å identifisere barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Botting, 2002). Språklige aspekter som verbalt minne, vokabular og grammatiske ferdigheter er viktige forutsetninger både for muntlig språkforståelse, narrative ferdigheter, ordavkodning og tekstforståelse. Muntlig språk og narrative ferdigheter er nært knyttet sammen med skriftspråklige ferdigheter. Siden muntlige narrativer av typen gjenfortelling på en god måte kan predikere framtidige språkferdigheter både for barn med en typisk språkutvikling og for barn med språkvansker, bør narrativer brukes oftere som kartleggingsverktøy i klinisk praksis (Bishop & Edmundson, 1987; Botting, 2002).

Mitt møte med The Renfrew Bus Story Test (1997) som redskap for å kartlegge narrativ kompetanse har bidratt til å skape en bredere forståelse og interesse hos meg for betydningen av narrative ferdigheter i språkutviklingen hos alle barn. Under arbeidet har det i tillegg vokst fram en forståelse også for den særlige betydningen som narrative ferdigheter har for adopterte barn. Språket bidrar til fellesskap og forståelse og er en forutsetning for å samtale om opplevelser og skape narrativer om eget liv. Bruk av narrativer letter kommunikasjonen om personlige erfaringer og kan være et redskap i sosialiseringprosessen, ikke minst for det adopterte barnet. Narrativer er viktige i utviklingen av selvbildet og for opplevelsen av egen identitet (Stern, 2007; Bruner, 1990; Lundby, 2000). Teori og forskningsresultater som dette

har bidratt til at jeg har valgt narrativ kompetanse som tema for denne oppgaven. Testing av barns narrative produksjon kan bli et godt hjelpemiddel i kartleggingen av barn som av ulike grunner har en økt risiko for språk-, og lese- og skrivevansker. Vi vet at tidlig hjelp er god hjelp. Derfor er det viktig å kunne identifisere de barna som har behov for spesiell hjelp og som ikke håndterer utfordringene sine selv på en god nok måte.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av teori og forskningsresultater som det er vist til over, ønsker jeg å rette søkelyset mot narrativ kompetanse hos internasjonalt adopterte barn. Narrativ testing kan være en åpen og naturlig, men også skånsom måte å kartlegge barn på. Likevel får barnet en kompleks språklig utfordring som har både diagnostisk og prediktiv verdi. Forskning viser at kartlegging av narrativ produksjon kan være et nyttig logopedisk redskap for å oppdage de barna som har behov for både ”prevention” og ”intervention”.

Med utgangspunkt i tilgjengelig litteratur har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan er narrativ kompetanse hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med norskfødte jevnaldrende?

Ved drøfting av problemstillingen vil den narrative kompetansen vurderes ved hjelp av kartlegging med The Renfrew Bus Story Test (1997). Videre i oppgaven vil denne testen bli omtalt som Busshistorien. I litteraturen omtales og beskrives narrativet ofte synonymt med historier (Holter, 2007). Testen er en gjenfortellingsoppgave, og den bruker skårene ”informasjon” og ”gjennomsnittlig ytringslengde” som mål på barnets narrative ferdigheter. Det finnes engelske normer for skåring av testen, men den er ikke normert for norske forhold. I denne undersøkelsen er imidlertid hovedsiktemålet å sammenligne de internasjonalt adopterte barnas skårer med skårene til norskfødte barn.

1.3 Formål og tema

Formålet med den longitudinelle undersøkelsen er å få bredere innsikt i internasjonalt adopterte barns språkutvikling.

De internasjonalt adopterte barna har hatt et brudd i språkutviklingen sin (Dalen & Rygvold, 2008). Deres utvikling er dermed annerledes enn hos deres norske jevnaldrende. Vil de utfordringene og vanskene som barnet eventuelt møter, bestå over tid, eller klarer barnet etter hvert å kompensere for dem? Får bruddet i den første språkutviklingen konsekvenser for skriftspråkutviklingen hos disse barna? Von Tetzchner et al. (1993) trekker fram at vi har liten kunnskap om hvordan utviklingen forløper ved slike språkskifter. Mange undersøkelser av internasjonalt adopterte barn i Skandinavia er gjort som intervju og spørreundersøkelse av foresatte og pedagoger (Rygvold, 2005; Dalen & Sætersdal, 1999). Temaene har vært knyttet til psykologiske aspekter rundt adopsjonen som blant annet hvordan barna klarer seg i familien, på skolen og i nærmiljøet (Dalen & Rygvold, 2004). Det finnes få studier som har fulgt internasjonalt adopterte barns utvikling over lengre tid (Vinnerljung & Sundell, 2007). En longitudinell undersøkelse der barna selv kartlegges, vil gi ny og verdifull informasjon. I England arbeides det også med et longitudinelt forskningsprosjekt om språkutviklingen til internasjonalt adopterte barn i den samme aldersgruppen (Rygvold, 2005). Når funnene foreligger, kan det bli interessant å studere disse og sammenligne dem med resultatene fra den norske longitudinelle undersøkelsen.

Formålet med denne mastergradsoppgaven er å sette fokus på narrativ kompetanse hos internasjonalt adopterte barn og betydningen av denne. I tillegg rettes oppmerksomheten mot relevansen av å måle barns språk på en bredere og mer naturlig måte enn ved kartlegging av enkeltområder av språklig kompetanse. Busshistoriens prediktive verdi i forhold til framtidige skolefaglige ferdigheter som lesing og skriving er interessant. Kanskje kan økt fokus på narrativ kompetanse inspirere til normering av Busshistorien også i Norge? Dessuten er narrative

ferdigheter av stor betydning for utvikling av egen identitet for oss alle, men ikke minst for det internasjonalt adopterte barnet.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Den videre oppgaven blir disponert i fire kapitler.

Kapittel 2 Teori består av seks deler:

I første del blir det kort gjort rede for adopsjon og regulering av internasjonale adopsjoner samt at det trekkes noen linjer til regulering og sikring av norsk adopsjonspolitik.

I andre del refereres forskning som beskriver det særegne ved de internasjonalt adopterte barnas språkutvikling.

I tredje del beskrives karakteristika ved adoptivfamilien.

I fjerde del diskuteres aktuell teori i forhold til narratologi. Sentrale trekk ved narrativet trekkes fram, og narrativets funksjoner beskrives. Videre trekkes det linjer fra skjemateori til narrativ utvikling hos barn.

I femte del vises det til at kunnskap om det narrative skjema kan ha vesentlig betydning for utvikling av leseforståelse.

I sjette og siste del av teorikapitlet fokuseres det på hvordan språklig og narrativ kompetanse kan ha sammenheng med identitetsutviklingen hos internasjonalt adopterte barn.

I *kapittel 3 Metode* presenteres oppgaven som del av en større longitudinell undersøkelse. Metodevalg og forskningsdesign settes inn i en forskningstradisjon. Instrumentet i undersøkelsen beskrives, og det redegjøres for rekruttering av utvalg, kontrollgruppe og gjennomføring av datainnsamlingen. I dette kapitlet drøftes også

vitenskapsteoretiske perspektiver og kvalitetskrav. Til slutt trekkes det fram ulike etiske retningslinjer og dilemmaer.

I *kapittel 4 Resultater og drøfting* presenteres og kommenteres resultatene av den statistiske undersøkelsen. Her besvares forskningsspørsmålet, og resultatene drøftes i lys av teori og tidligere forskningsresultater. Det antydes temaer for videre forskning.

I *kapittel 5 Avslutning* oppsummeres og avrundes oppgaven.

Til slutt følger kildeliste og oversikt over tabeller og ulike vedlegg.

2. Teori

2.1 Adopsjon

Norge er sammen med Spania og Sverige blant de landene i verden som foretar flest internasjonale adopsjoner sett i forhold til folketallet (Dalen & Rygvold, 2008; Jareno, 2007). Dette er trolig en av grunnene til at internasjonal adopsjon her i landet både er mye diskutert i offentligheten og forsket på. Omfanget av adopsjonene er også en grunn til at spørsmål som omhandler internasjonalt adopterte barns språkutvikling bør tas på alvor.

Det har alltid vært barn som av ulike grunner har mistet foreldrene sine. Adopsjon er én måte samfunnet kan bidra til å møte dette problemet på. De nye foreldrene tar ved adopsjon barnet til seg som sitt eget. Barnet får da de samme juridiske og sosiale rettighetene som et biologisk barn ville hatt. Samtidig mister barnet sin rettsstilling i forhold til den opprinnelige slekten, og for de internasjonalt adopterte barna, til opprinnelseslandet (Jareno, 2007).

De siste tiårene har tallet på innenlandsadopsjoner i Norge der barnet frigis for adopsjon til en ny familie, vært relativt lavt. I 2008 var det bare 32 barn tilgjengelig for slik adopsjon. De fleste innenlandsadopsjoner i Norge i dag er stebarnsadopsjoner (<http://www.ssb.no/emner/02/02/10/adopsjon/tab-2009-06-11-01.html>). Over 95 prosent av alle adopsjoner i Norge er internasjonale adopsjoner (Dalen, 2005). Internasjonalt adopterte barn er barn som er født i utlandet, og som har tilbrakt den første tiden av livet sitt uten kontakt med adoptivforeldrene (Einarson, 1995). Det var mangelen på norske barn frigitt for adopsjon som satte fart i framveksten av internasjonale adopsjoner. Fram til 1970 var riktignok antallet internasjonale adopsjoner svært begrenset i Norge. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at i perioden 1966–1970 kom 83 barn til Norge som internasjonalt adopterte. Deretter har tallet i hovedsak vært økende helt fram til 2005 da vi mottok 704 adoptivbarn gjennom de tre norske, godkjente adopsjonsforeningene Adopsjonsforum, Verdens barn og

InorAdopt. I årene etter 2005 har tallet vært synkende. I 2008 kom det 298 internasjonalt adopterte barn til Norge. Antallet har ikke vært så lavt siden begynnelsen av 1970-tallet, og er mer en halvert siden 2005 (<http://www.ssb.no/emner/02/02/10/adopsjon/tab-2009-06-11-01.html>). Det antas at det finnes tre ganger flere voksne i verden som ønsker å adoptere, enn det finnes friske, små barn som er tilgjengelig for adopsjon. Fortsatt er eldre barn og barn med kjente sykdommer og funksjonshemminger tilgjengelig for adopsjon (Jareno, 2007).

Det internasjonalt adopterte barnet får en helt ny start, ikke bare med nye omsorgspersoner, men det får også et nytt språklig og kulturelt miljø (Dalen & Sætersdal, 1999). Hvordan adoptivbarna klarer å takle de utfordringene som dette skiftet innebærer, avhenger av mange forhold, også av de nasjonale og internasjonale reguleringene av dette feltet.

”Formålet med adopsjon er å gi et godt og varig hjem til et barn som ikke kan bli tatt hånd om av sine biologiske foreldre”, heter det på Barne-, ungdoms- og familieetatens hjemmeside (<http://www.bufetat.no/adopsjon/>). Men de personlige motivene som ligger bak ønsket om å adoptere et barn eller å adoptere bort et barn, kan variere. De er ikke nødvendigvis i samsvar med barnas interesser. Dette er bakgrunnen for de nasjonale og internasjonale reguleringene av feltet.

2.1.1 Regulering av internasjonal adopsjon

I Adopsjonsloven eller Lov om adopsjon av 28. februar 1986, nr. 8 § 2 heter det ... ”Adopsjonsbevilling må bare gis når det kan antas at adopsjonen vil bli til gagn for barnet.” Barne- og likestillingsdepartementet viser i en pressemelding i 2008 til FN’s barnekonvensjon og til Haagkonvensjonen og understreker prinsippet om at adopsjon skal være til barnets beste (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/presesenter/pressemeldinger/2008/fokus- pa ad>). Begge disse dokumentene og Adopsjonsloven legger viktige premisser for våre myndigheters arbeid med adopsjonssaker. Her ligger de juridiske rammene også for internasjonale adopsjoner.

Det er FN's barnekonvensjon artikkel 21 som åpner for internasjonal adopsjon dersom barnet ikke kan få tilfredsstillende omsorg i hjemlandet sitt. Norge sluttet seg til FN's barnekonvensjon, og den ble ratifisert i Norge 8. januar 1991 (http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf). I 2003 valgte Norge å inkorporere barnekonvensjonen i sitt lovgrunnlag og dermed gjøre den til norsk lov. Samtidig vedtok Stortinget å gi barnekonvensjonen forrang i tilfelle av konflikt mellom norsk lovgivning og konvensjonsbestemmelsene. Haagkonvensjonen som Norge har ratifisert og sluttet seg til fra 1. januar 1998, har detaljerte regler for hvordan gjennomføringen av adopsjonsformidling skal foregå. Konvensjonen slår fast at det ved internasjonale adopsjoner skal være et samarbeid mellom opprinnelseslandet og mottakerlandet. Opprinnelseslandet skal på forhånd ha undersøkt nøye om det var mulighet for å finne et hjem til barnet i hjemlandet. Mottakerlandet har ansvar for å forsikre seg om at adoptivforeldrene har mulighet for å gi barnet et godt og varig hjem (Bekkemellem, 2007).

I opprinnelseslandene er adopsjon ofte et kontroversielt og politisk følsomt tema. Derfor har mange av disse landene det som et mål å holde antallet utenlandsadopsjoner på et så lavt nivå som mulig. De ønsker seg heller flere nasjonale adopsjoner (Bekkemellem, 2007; Jareno, 2007). Likevel utgjør de internasjonale adopsjonene fortsatt hovedtyngden av de adopsjoner som foretas i Norge. Bekkemellem (2007) gir uttrykk for at den store interessen for adopsjon er positiv, men adopsjonsfeltet må utvikles til beste for adoptivbarna og deres foreldre. Derfor er det viktig med en avklaring av hvilke oppgaver og hvilket ansvar offentlige myndigheter har. Det er også behov for utvidet kunnskap om hvordan det går med adoptivbarna i deres nye familier.

2.1.2 Om norsk adopsjonspolitik

Barne- og likestillingsdepartementet skrev i sin pressemelding 29.08.2008 at departementet med Barne- og likestillingsminister Anniken Huitfeldt var opptatt av å sikre en god norsk adopsjonspolitik. Derfor ønsket departementet en full

gjennomgang av denne. Bakgrunnen for dette mandatet var at adopsjon ofte er tema for diskusjon i media og i offentlig debatt. De siste årene har det blant annet vært fokus på om likekjønnede samboere skal bli vurdert som mulige foreldre på lik linje med heterofile ektepar.

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/pressesenter/pressemeldinger/2008/fokus-pa-ad>).

Fordi offentlige myndigheter ønsker å sette norsk adopsjonspolitik inn i en faglig og samfunnsmessig sammenheng, satte departementet ned et utvalg som skulle vurdere både innenlands- og utenlandsadopsjon og dilemmaer knyttet til dette i et bredere juridisk, sosialfaglig og etisk perspektiv. Utvalgets arbeid ble lagt fram i NOU:21 *Adopsjon – til barnets beste* i 2009. I innledningen til denne skriver utvalget at adopsjonsfeltet reiser en rekke store og sammensatte problemstillinger. Utvalget slutter seg til prinsippet om at barnets beste skal være styrende på adopsjonsområdet. Derfor har adopsjonsutvalget utredet både hva et barneperspektiv innebærer, men også andre overordnede formål med adopsjon. På grunn av kort tidsfrist fikk ikke utvalget foretatt en helhetlig gjennomgang av norsk adopsjonspolitik. Mer kontroversielle spørsmål som for eksempel likekjønnede samboeres adopsjonsadgang ble ikke drøftet i full bredde (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009).

Reguleringene av adopsjonsfeltet og det forholdsvis omfattende arbeidet som må nedlegges for i det hele tatt å få adoptere et barn fra utlandet, er med på å bestemme hvem som til slutt blir adoptivforeldre. Karakteristika ved adoptivfamiliene kan påvirke hvordan de internasjonalt adopterte barna mestrer både språklige og andre utfordringer. Dette vil bli utdypet senere. Her fokuseres det på de språklige utfordringene til adoptivbarna, og hvorfor det er viktig at de klarer å takle dem på en god måte.

2.2 Språkutvikling og mestring

2.2.1 Avbrudt språkutvikling

”Mennesket lever i en sosial og temporal verden der fortid, nåtid og fremtid bindes sammen – og virkeligheten struktureres og tillegges mening – via språket.” (Hagtvet, 1980, s. 3). Sitatet viser til viktige funksjoner språket har for alle individers utvikling og for sosial og kognitiv funksjonering.

Det internasjonalt adopterte barnet har opplevd et dramatisk brudd i sin sosiale og temporale verden. Ankomsten til det nye landet representerer et skille mellom fortid og nåtid i forhold til sosiale og miljømessige forhold og i forhold til språk. Språket er et hjelpemiddel for barnet til å forstå, strukturere og skape mening i den nye livssituasjonen i årene etter adopsjonen. Derfor er det helt vesentlig at barnet mestrer overgangen til det nye morsmålet på en god måte.

Språkutviklingen til det internasjonalt adopterte barnet er atypisk. Den skiller seg fra enspråklige og tospråklige barns utvikling ved at den kan karakteriseres som avbrutt og ikke kontinuerlig (Hene, 1993; Dalen & Rygvold, 2008; Rygvold, 2009). Barnet har erfart språket i opprinnelseslandet i perioden før adopsjonen. Deretter ble et nytt språk introdusert, og det mistet kontakten med sitt første språk. De internasjonalt adopterte barna er blitt referert til som ”second first language learners” (Dalen & Rygvold, 2006; Rygvold, 2009). Det betyr at barnet gradvis skifter fra det opprinnelige morsmålet (L 1) til sitt nye språk (L 2) som etter hvert etableres som det nye morsmålet (L 1) (Glennen, 2002). De adopterte barnas språkutvikling skiller seg fra en norsk som andrespråkutvikling der morsmålet (L 1) beholdes mens det nye språket (L 2) etter hvert tilegnes. Språkutviklingen deres skiller seg også fra det som kalles en simultan eller samtidig tospråklig utvikling der begge språk (L 1) og (L 2) overføres og tilegnes samtidig.

Hvordan adopsjonen påvirker barnas utvikling og tilpassing generelt og kommunikasjons- og språkutviklingen spesielt er avhengig av adopsjonsalder og barnets individuelle forutsetninger, men ikke minst av forholdene barnet levde under

før tidspunktet for adopsjon (Scott et al., 2008). Forhold rundt ernæring, graviditet og fødsel og den generelle omsorgen den første tiden i hjemlandet kan få betydning for barnets senere psykiske, fysiske og kognitive utvikling. Det er stor variasjon i de adopterte barnas opplevelsesbakgrunn. Det er ulikheter mellom opprinnelseslandene, men det er også ulikheter innen det enkelte land. Ofte får adoptivforeldrene mindre informasjon om barnets bakgrunn i det tidligere hjemlandet enn det de ønsker (Dalen, 2005; Dalen & Rygvold, 2004). Det er likevel ikke bare barnets opplevelsesbakgrunn fra hjemlandet som er av betydning for tilpassing og den senere språk- og kommunikasjonsutviklingen. Den relasjonen og tilknytningen som skapes mellom barnet og den nye familien, er også av vesentlig betydning (Dalen & Rygvold, 2008).

2.2.2 Språklige utfordringer

Skandinavisk forskning har vist stor interesse for de internasjonalt adopterte barnas språkutvikling. Rygvold (2009) viser blant annet til arbeidene til Berntsen og Eigeland (1986), Dalen og Sætersdal (1992), Dalen og Rygvold (1999; 2004; 2006), Hene (1987; 1993) og Rygvold (1999). Et sentralt tema har vært nettopp bruddet i barnas språkutvikling. Flere av forskerne har i sine prosjekter vært opptatt av barnas ordforråd, kommunikasjons- og språkutvikling og eventuelle vansker. Omfanget av de adopterte barnas vansker og hvordan vanskene eventuelt ytrer seg har vært tema for forskernes arbeid (Rygvold, 2009; Dalen & Sætersdal, 1999).

De fleste barna mestrer overgangen til et nytt språk på en god måte slik at de har et aldersadekvat språk når de begynner på skolen (Dalen & Rygvold, 2006; Scott et al., 2008; Glennen & Masters, 2002). Likevel viser forskningen at noen har språklige forsinkelser (van IJzendoorn et al., 2005). Enkelte språklige utviklingsproblemer synes å være typiske. Som gruppe har barna dårligere språkforståelse enn språkproduksjon (Dalen & Rygvold, 2008). Kommunikasjon i førskolealder er ofte situasjonsspesifikk og avslører ikke alltid barnets vansker. Ofte sies det at barna har en språkfasade som blander (Rygvold, 1999). Resultatet kan bli at den svake språkforståelsen ikke oppdages før etter at barnet har begynt på skolen. Magrere ordkunnskap enn det alderen skulle tilsi, er det andre området der de internasjonalt

adopterte barna som gruppe har en utfordring. Den største utfordringen synes imidlertid å være i forhold til rom-, retnings- og tidsordene som er mer abstrakte og stiller større språklige og kognitive krav (Dalen & Rygvold, 2008). En forsinket utvikling på dette området kan bety at barnet får vansker i forhold til å holde tråden, ta lytterens perspektiv og fortelle en historie sekvensielt og i tidsrekkefølge. Når barnet strever i forhold til sin narrative fortellerkompetanse, kan det bli vanskelig for lytteren å oppfatte innholdet eller semantikken i fortellingen.

Det internasjonalt adopterte barnets språklige utfordringer er ofte lite synlig i dagligspråket hvor mening formidles gjennom kroppsspråk og er knyttet til ”her og nå”-situasjonen. Når barnet begynner på skolen, vil det møte et skolespråk som er mer abstrakt og kontekstuavhengig. I møtet med skriftspråket kan de språklige utfordringene forsterkes ytterligere. Det er nettopp i møtet med det formelle og kontekstuavhengige skolespråket at barnets språklige utfordringer kan komme til å vise seg (Dalen & Rygvold, 2008). Det er først når det stilles krav til mer abstrakt språkforståelse og språkproduksjon at eventuelle språkvansker avdekkes (Dalen & Rygvold, 2004).

Oppsummert kan en si at internasjonalt adopterte barn som gruppe kan ha noen utviklingsproblemer i språktilegnelsen som også kan ramme språkforståelsen (Dalen & Rygvold, 2008). En sen utvikling av ordforrådet og et magrere ordforråd enn det alderen skulle tilsi, kan bety at barnet er forsinket i sin semantiske utvikling. Rommetveit (1972) beskriver semantisk kompetanse som et individs etablerte ordmeninger innen et gitt språksamfunn. Ordmeninger refererer ikke bare til innholdsord, men også til mestring av funksjonsordene som igjen er nært knyttet til syntaktiske ferdigheter. Det å tilegne seg språket i et samfunn er samtidig å gjøre til sitt eget det grunnperspektivet på omverdenen som er bygd inn i språket og kulturen. Semantisk kompetanse er ikke noe som en har alt eller ingen ting av, den tilegnes gradvis og øker i abstraksjon og nyanserikdom i intim sammenheng med barnets økende erfaring og kunnskap (Rommetveit, 1972).

2.2.3 Språkmestring

Språkmestring, evnen til å forstå og formulere språklige ytringer, er sentralt i kommunikasjonen mellom mennesker. Når barnet bygger opp sin semantiske kompetanse og er godt i gang med å mestre språket, er det også i ferd med å tilegne seg kunnskap om kultur og samfunn. Denne kulturkunnskapen er en forutsetning for å forstå seg selv og andre, og den bidrar samtidig til utvikling av identitet. Barnet tilegner seg språket gjennom et komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, emosjonelle og sosiale faktorer. Teoretikerne har vært uenige om forholdet mellom språk og tenkning, men det er enighet om at språk og tanke er nært knyttet til hverandre, og at språket er avgjørende for barnets kognitive utvikling og læring (Dalen & Rygvold, 2007; von Tetzchner et al., 1993; Hagtvet, 1980).

Internasjonal forskning om internasjonalt adopterte barn har vært opptatt av hvordan barnas spesielle bakgrunn preger områder som språkutvikling, skoleprestasjoner og utdanningsnivå. Studier fra USA tyder på at den fonologiske, morfologiske og syntaktiske språkutviklingen hos disse barna følger det samme utviklingsmønsteret som hos barn som ikke er adoptert (Glennen & Masters, 2002; Rygvold, 2009). Det antas også at opprinnelseslandets språk ikke påvirker barnets norskspråklige utvikling, men at skifte av språk i seg selv er en utfordring (Berntsen & Eigeland, 1986). De fleste barna har utviklet et aldersadekvat språk et par år etter adopsjonen. Samtidig som barnet tilegner seg det nye morsmålet, mister det sitt første. Tilegnelsen av familiens språk er et tydelig tegn på at barnet har sluttet seg til sin nye familie og blir et uttrykk for fellesskap og tilhørighet (Dalen & Rygvold, 2007; Rygvold, 2009).

Mye av forskningen har fokusert på de adopterte barnas selvoppfatning, identitet og sosiale tilpassing til den nye familien og det nye samfunnet (Scott et al., 2008; Dalen, 2007). Det fins ikke svært mange studier som belyser det internasjonalt adopterte barnets språk- og skriftspråkferdigheter over tid og etter at det er begynt på skolen. De første undersøkelsene fra USA, England og Europa tydet på at barna oppnådde gode resultater på skolen på tross av en spesiell start i livet. Nyere undersøkelser der skolerresultatene sammenlignes med resultatene til ikke adopterte barn har nyansert

dette bildet noe, men resultatene er sprikende. I enkelte undersøkelser fant en ingen forskjeller gruppene imellom, mens en fant store signifikante forskjeller i andre undersøkelser (Vinnerljung & Sundell, 2007; Dalen & Rygvold, 2007; Scott et al., 2008). I Dalen og Rygvolds (1999) undersøkelse av adopterte barn og deres skolekompetanse fant de signifikante forskjeller mellom adopsjonsgruppen og de norskfødte barnas mestring av det abstrakte skolespråket, men ikke mellom gruppenes mestring av dagligspråk og skriftspråk. Forskerne fant en større spredning i de internasjonalt adopterte barnas språkferdigheter enn hos de norskfødte jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 1999; 2006; 2008). På grunn av manglende opplysninger om det enkelte barn og barnets bakgrunn er det viktig med en viss varsomhet når den store spredningen skal forklares (Dalen & Rygvold, 2004; 2008; Dalen & Sætersdal, 1999; Vinnerljung & Sundell, 2007). Likevel antar en at adopsjonsland, barnas adopsjonsalder hvis den er mer enn ett år ved ankomst og deres livssituasjon før ankomst til Norge kan bidra til å forklare mye av utviklingsvariasjonene (van IJzendoorn et al., 2005; Dalen & Rygvold, 2006).

I sin studie av skolemestring hos internasjonalt adopterte barn skriver Dalen og Rygvold (1999; 2007) at omtrent en tredel eller 20–38 prosent av de internasjonalt adopterte barna hadde språkproblem som de trengte hjelp til å løse (Vinnerljung & Sundell, 2007). I barnegruppen ellers er dette tallet på rundt sju prosent. Barna hadde lese- og skrivevansker som de antok var av ikke-spesifikk karakter. Det var særlig leseforståelse og skriftlige narrative ferdigheter som var rammet. Barna hadde vansker med tekstskepning og det å få sammenheng i en tekst. Også Berntsen og Eigeland (1986) fant i sin undersøkelse at omtrent 25 prosent av de adopterte barna hadde vansker med språket. Det er altså en relativt stor gruppe av de internasjonalt adopterte barna som i perioder strever med språket på ulike måter og i ulik grad. På tross av at enkelte av de adopterte barna får språklige utfordringer i skolealder, tyder svensk forskning på at utdanningsnivået hos unge, svenske adopterte tilsvarer utdanningsnivået hos den jevnaldrende sammenligningsgruppen. Likevel har gruppen lavere utdanning enn jevnaldningsgruppen med tilsvarende sosioøkonomisk oppvekstbakgrunn (Vinnerljung & Sundell, 2007).

Dalen og Rygvold (2004) viser til en rekke forskningsrapporter som alle konkluderer med at adopsjon har positiv innvirkning på barns senere utvikling i relasjon til både fysiske og kognitive forhold. Scott et al. (2008) trekker fram en ”robustness of the language system” som kommer de fleste av de internasjonalt adopterte barna til gode. På tross av en rekke risikofaktorer rundt svangerskap, fødsel og tidlig barndom utvikler langt de fleste internasjonalt adopterte barna seg svært positivt. Adoptivbarna kan karakteriseres som resiliente med stor evne til å kompensere for sin vanskelige start (Dalen & Rygvold, 2004; van IJzendoorn et al., 2005). Oppsummert kan en si at studier viser at adopsjon ikke er en risikofaktor, men en beskyttende faktor for barn som ellers ville vokst opp i mer utsatte miljøer (Vinnerljung & Sundell, 2007).

2.3 Adoptivfamilien

I internasjonal forskning er det begrenset kunnskap om hva som skjer når et barn møter sin nye adoptivfamilie (Vinnerljung & Sundell, 2007; Lindblad, Hjern & Vinnerljung, 2007). Imidlertid finnes det en del kunnskap om adoptivfamiliene. Tall fra Sverige og Norge viser at foreldre til internasjonalt adopterte barn som gruppe ofte har høyere utdanning og en bedre sosioøkonomisk situasjon enn en gjennomsnittlig familie. Adoptivforeldre er generelt mindre belastet i forhold til psykisk helse og sosiale problem enn gjennomsnittet i befolkningen (Vinnerljung & Sundell, 2007; Lindblad, Hjern & Vinnerljung, 2007, Dalen & Rygvold, 2004; 2008). Adoptivfamiliene er stabile familier. Også skilsmisseprosenten er langt lavere i adoptivfamilier enn i familier til norskfødte barn (Dalen & Sætersdal, 1999). Dalen og Rygvold (2004) skriver at adoptivfamilien er en trygg og stimulerende ramme rundt barnets fysiske og psykiske utvikling. Undersøkelser viser også at de er mer engasjert og støttende i forhold til barnas skolesituasjon og mer involvert i lekkesituasjonen enn det foreldre til norskfødte barn er (Dalen & Rygvold, 1999; 2004; 2007). Dette er forhold som kan lette den emosjonelle og sosiale tilpassingen til den nye familien og legge til rette for en rask tilegnelse av det nye språket. En helt ny undersøkelse fra Skandinavia viser at internasjonalt adopterte gutter generelt sett får bedre skolerresultater enn det en skulle forvente ut fra deres skåringsresultater på

kognitive prøver. De gode skoleprestasjonene forklares ved å vise til det akademisk stimulerende miljøet som barna vokser opp i (Lindblad, Dalen, Rasmussen, Vinnerljung & Hjern, 2009).

Adoptivforeldrenes høye utdanningsnivå og gode sosioøkonomiske situasjon kan lett skape forventninger til barna og høye ambisjoner på deres vegne. Dersom barnet ikke har forutsetninger for å leve opp til foreldrenes forventninger, kan barnet utvikle en opplevelse av tilkortkomning. Urealistiske forventninger kan gå ut over barnas selvbilde og tro på egne ferdigheter (Dalen & Rygvold, 2004; 2007).

Forskningsresultater viser at andelen av ungdommer med psykiske og sosiale vansker er større i adoptivfamilier med høyt utdanningsnivå enn i familier med lavt utdanningsnivå (Dalen & Rygvold, 2007; Lindblad, Hjern, & Vinnerljung, 2007).

2.4 Narratologi

”Språk er det viktigste verktøyet skolen kan gi barn og unge for læring og identitetsbygging”, het det i en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet av 26. juni 2007 (Dahl, 2007, s. 1). Det er en nær sammenheng mellom språk, narrativer og identitet. En forståelse for disse sammenhengene er viktig for å kunne tilrettelegge for de internasjonalt adopterte barnas utvikling og tilpassing. I oppgavens innledning ble sammenhengen mellom narrativ kompetanse og språkferdigheter mer generelt trukket fram. Disse sammenhengene blir utdypet videre når det nå skal fokuseres nærmere på narratologi.

2.4.1 Forsøk på en definisjon

Narrativet er sentralt for vår evne til å sette dagligdagse hendinger inn i en sammenheng slik at det skaper mening i tilværelsen (Bruner, 1990). Understreking av narrativet som sentralt for menneskets ønske om å forstå verden og oppleve den som meningsfull, kommer også fram hos Polkinghorne (1988) når han skriver ”... narrative, the primary form by which human experience is made meaningful.” (s. 1). Videre gir Polkinghorne uttrykk for at narrativ meningsskapning er en kognitiv prosess

med en temporal dimensjon der narrativet gir "... a symbolized account of actions that includes a temporal dimension." (s. 18). I narrativet blir menneskelig erfaring og opplevelse organisert som meningsfulle episoder knyttet sammen i tid (Ricardson, 1990 ref. i Berger, 1997).

Bamberg (1987) trekker fram Labov og Waletzky's arbeid fra 1967 som et pionerarbeid i forhold til narrativer. Labov og Waletzky skriver også at det viktigste og mest relevante trekk ved narrativet er den temporale rekkefølge i de narrative ytringene eller setningene. De definerer narrativet på følgende måte: "Any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture is a narrative." (Labov & Waletzky, 1967, s.28). Endringer i den temporale sekvensen eller rekkefølgen av disse vil bety at det opprinnelige innholdet eller semantikken blir forandret.

De fleste forsøk på å definere betegnelsen "narrativ" understreker tidsaspektet som karakteristisk for det narrative uttrykket. Slik er det også i norsk litteratur om temaet. Hagtvet (2004) velger å henvise til Labov og Waletzky (1967) og skriver at "Betegnelsen "narrativ" er de siste årene blitt en stadig oftere brukt "norsk" fagterm for en beretning som har en tidslinje." (s. 225). Holter (2007) formulerer det slik: "Et narrativ kan i sin enkleste form sies å være en kronologisk ordnet fortelling som inneholder et plot eller poeng, ...". (s. 20).

Polkinghorne (1988) og Hagtvet (2004) skriver at termen "narrativ" er nokså tvetydig slik den brukes i dagligspråket. Polkinghorne (1988) nevner at den kan referere både til den narrative prosessen og til det narrative produktet. I videste forstand kan narrativet inkludere enhver muntlig og skriftlig presentasjon. Hagtvet (2004) gir imidlertid uttrykk for at det er vanlig å forstå betegnelsen "narrativ" som et samlebegrep for flere sjangre som blant annet historier, fortellinger og gjenfortellinger. I denne oppgaven blir gjenfortelling av Bussfortellingen det narrative uttrykket som skal vurderes.

2.4.2 Narrativets refererende og evaluerende funksjon

I sin innflytelsesrike artikkel fra 1967 spesifiserte Labov og Waletzky det de mente var de to grunnleggende egenskapene ved narrativet. De skilte mellom narrativets refererende og evaluerende funksjon. Det refererende aspektet ved narrativet innebærer at lytteren får en orientering om hvem narrativet handler om og hvor og når handlingene finner sted (Bamberg, 1987).

Det viktigste og mest sentrale ved narrativets refererende funksjon er at det introduseres ”criteria of sequentiality and temporality”, skriver Küntay og Nakamura (2004, s. 330). Labov og Waletzky (1967) skriver selv at ”The temporal sequence of narrative is an important defining property which proceeds from its referential function.” (s. 20). De skriver videre at produksjon av et narrativ kan forstås som en verbal teknikk som gjør det mulig å rekapitulere erfaring. Slik erfaring kan være egne opplevelser eller en historie en har lyttet til, og som så skal gjenfortelles, slik narrativet er brukt i denne undersøkelsen. Da må narrativets påfølgende ytringer eller setninger matche den temporale sekvensen i opplevelsen eller fortellingen.

Labov og Waletzky (1967) skriver at den narrative struktur er tredelt. Den første delen, *orientation*, er en innledning som ser ut til å være nærmest sammenfallende med narrativets refererende funksjon ved at den omtaler hovedperson, tid og sted for den videre handling. Den andre delen, *complication*, er narrativets hoveddel og angir hovedhendelsene i fortellingen. Den tredje og siste delen, *evaluation*, ser ut til å samsvare med narrativets evaluerende funksjon. Et narrativ som mangler den evaluerende avslutningsdelen, mangler betydning og har ikke noe poeng. En fortelling uten et avsluttende poeng er et unntak. Det evaluerende aspektet ved narrativet avslører fortellerens tolkning og holdning til det som fortelles. Ofte avsluttes den evaluerende delen med løsningen på hovedplottet og et semantisk uttrykk som trekker tilhøreren tilbake til ”her og nå”-situasjonen (Labov & Waletzky, 1967).

Det er mange likhetstrekk mellom Labov og Waletzky's (1967) beskrivelse av narrativets to funksjoner og Bruners (1990) teori om narrativets to landskap. Bruner

omtaler det første som "landscape of action" og beskriver det som sekvensen av de enkelte handlingene eller hendingene. Det andre er "landscape of consciousness" eller bevissthetens landskap som består av tanker og følelser og tolkningen av handlinger og hendelser (Aksu-Koc & Tekdemir, 2004). I narrativet knyttes en refererende handlingssekvens sammen med en evaluerende konsekvens. Narrativ kunnskap og erfaring bidrar til at vi lettere kan tolke andres intensjoner eller forstå konsekvensene av egne handlinger. Vi blir lettere i stand til å uttrykke empati og forståelse for sosiale roller og ulike sosiale standarder (McKeough, Davis, Forgeron, Marini & Fung, 2005). Rommetveit (2008) refererer Bruners (1990) utsagn om narrativets evaluerende funksjon: "To tell a story is inescapably to take a moral stance even if it is a moral stance against stances." (s.116).

Forskning som fokuserer på narrativets evaluerende funksjon hos personer som lærer et nytt andrespråk, viser at narrative fortellerferdigheter er kulturelt betinget. Küntay og Nakumura (1993) referert i Kang (2003) viser at det i så liten grad er evaluerende kommentarer i tyrkiske og japanske narrativer at det ser ut som de unngås. Berman og Slobin (1994) derimot fant hyppig bruk av evaluerende utsagn i engelske og hebraiske narrativer. Det ser ut til at det narrative skjema er kulturspesifikt og derfor kan påvirke leseforståelsen når det nye språket tilegnes. Stavans og Goldzweig (2008) skriver at måten narrativet fortelles på, er avhengig av situasjon, språk, kultur og personlige egenskaper.

De fleste internasjonalt adopterte barna i den longitudinelle undersøkelsen kom til Norge som små barn. Det er derfor lite sannsynlig at deres narrativer er sterkt preget av opprinnelseslandets kulturelle normer i forhold til det evaluerende aspektet. Det vil derfor ikke bli fokusert videre på dette forholdet i denne oppgaven.

2.4.3 Skjemateori og innramming

For å skape orden innen hvert av de to landskapene "action" og "consciousness" og relatere dem til hverandre, postulerer Bruner (1983; 1990) teorien om at narrativet er bygd opp etter en skjematisk struktur. Det narrative og organiserende skjemaet er av

avgjørende betydning for å forstå all menneskelig aktivitet. Vi opplever både vår egen og andres atferd innen et narrativt rammeverk, og dette rammeverket hjelper oss til å rekonstruere detaljene i det som skjedde eller ble sagt. Det er ved hjelp av denne ordnende prosessen at enkelthendelser knyttes sammen til en helhet langs en tidslinje. Slik kan resultatet av enkelthandlinger oppleves, og det knyttes sammenheng eller koherens i menneskets liv (Bruner, 1990).

Et slikt skjema letter også innlæring av ny kunnskap. Ny erfaring eller kunnskap huskes bedre når den kan tolkes og lagres i et etablert skjema eller en etablert struktur. Bruner skriver at det som ikke blir strukturert i et narrativ, sannsynligvis vil bli glemt. Uten en slik innramming ville verden virke kaotisk, konfliktskyt og full av motsetninger. "We would become unfit for the life of culture." (Bruner, 1990, s. 97). Det er ved hjelp av en slik innramming og strukturering av hverdagens små og store hendelser at vi kan endre det kaotiske og skape orden og kosmos i våre liv. Penne (2001) skriver at barn som har et svakt utviklet narrativt skjema kan være disponert for handlingslammelse og følelse av kaos og meningsløshet.

2.4.4 Det narrative skjema hos barn

Et skjema er i følge Judith Felson Duchan (2006) en abstrakt og kompleks begrepsstruktur som alltid er i endring. Det er en sammenhengende eller koherent representasjon av hele eller deler av virkeligheten eller av en fantasiverden. Slik gir skjemaet barnet hjelp til å gripe verden rundt seg. Hun refererer til at skjemaet også er blitt kalt "the building blocks of cognition." (s. 380). Forskere har postulert forskjellige typer skjema for å forklare ulike aspekter av barns språk- og skriftspråkutvikling. Når det gjelder narrativ utvikling, viser Duchan (2006) og Hagtvet (2004) til Stein og Glenn (1979) og deres måte å beskrive et narrativt skjema eller en underliggende struktur i klassiske historier som fortelles for barn. De beskriver narrativets skjematiske struktur som bestående av seks deler som følger en sekvensiell rekkefølge:

1. *Settingen*. En introduksjon til historien med innføring av tid, sted og hovedpersoner.
2. *Hendelsen*. Det skisseres en hendelse som skaper et dilemma, eller en konflikt som skaper spenning eller interesse for historien.
3. *Responsen*. Hovedpersonens reaksjon på det som skjer avdekkes.
4. *Handlingen*. Hovedpersonens forsøk på å løse problemet.
5. *Konsekvensen*. Resultatet av hovedpersonens handlinger.
6. *Reaksjonen*. Hovedpersonens reaksjon på resultatet av egne handlinger.

Labov og Waletzky (1967) beskrev den narrative struktur som tredelt med *orientation, complication* og *evaluation*. Disse delene ser ut til å tilsvare del 1, 2 og 6 i Stein og Glenn (1979) sin inndeling. Det betyr at narrativets refererende handlingssekvens knyttes sammen med en evaluerende konsekvens også i Stein og Glenn (1979) sin inndeling. Paul og Smith (1993) karakteriserer strukturen i det underliggende narrative skjema som universell og avgjørende for å kunne forstå og tolke det som fortelles.

2.4.5 Om narrativ utvikling

Narrativ produksjon er mer krevende og representerer en større utfordring for barnet enn dialogen. Et muntlig narrativ har likhetstrekk med monologen og innebærer et større kommunikasjonsansvar (Hagtvet, 2004).

Det narrative skjemaet utvikles i takt med barnets alder. Yngre barn vil generelt sett produsere enklere narrativer. Et førskolebarn som skal fortelle en historie i sammenheng, har flere store utfordringer. Barnet mangler som regel både bevissthet om makrostrukturen i narrativet og den lingvistiske kompetansen som skal til for å gi en sammenhengende beretning. Dessuten har ikke alle førskolebarn den modenhet som desentrering og det å ta lytterens perspektiv krever. En treåring som forteller, vil antagelig konsentrere seg om høydepunktene i historien uten at det blir en god

sammenheng mellom de enkelte delene av fortellingen (Berman & Slobin, 1994). Når tidslinjen utelates og sammenhengen i historien blir uklar, kaller Peterson & McCabe (1977) det for "leapfrogging". De antyder at et fire år gammelt barn etter hvert vil bli mer bevisst rekkefølgen av de ulike sekvensene i fortellingen. Barnet utvikler større ferdigheter i forhold til bevissthet om et sekvensielt og temporalt uttrykk. Men det er ikke før i femårsalderen at barnet vanligvis utvikler en bevissthet om makrostrukturen i narrativet. Når de forteller, har de ofte en innledning, en hoveddel og en avslutning. Gradvis blir barnet dyktigere til å uttrykke kausalitet, trekke linjer og se årsaksforholdet mellom hendelsene i fortellingen, men det er store individuelle forskjeller i utviklingstakten. Det er ikke før barna fyller seks år og har begynt på skolen at de lærer å fortelle historier som beskriver hovedpersonens respons eller indre reaksjon på det som hender, det vil si at de mestrer å forholde seg til punkt tre *Responsen* i Stein og Glenn (1979) sin beskrivelse av den narrative skjematiske struktur (Cain, 2003). I alderen seks til åtte år blir de fleste barn etter hvert i stand til å konstruere et narrativ som inneholder de fleste av sekvensene som er nevnt over (McKeough et al., 2005). Sannsynligvis er det slik at talespråket både blir påvirket av og selv påvirker skriftspråket (von Tetzchner et al., 1993). Fra åtteårsalderen vil barna produsere mer sofistikerte hendelsessekvenser som også er kausalt relatert og integrert. Denne endringen skjer parallelt med at barnets lingvistiske ferdigheter også er i utvikling (Cain, 2003). Da blir barna etter hvert også i stand til å reflektere over egen narrativ kunnskap og ta denne i bruk for å reflektere over helt andre forhold og andre situasjoner. Gradvis blir barnets språkforståelse mindre situasjonsavhengig. Selv om mange grunnleggende språkferdigheter er tilegnet rundt skolestart, vil språkutviklingen og den narrative utviklingen fortsette både i skolealder og fram mot voksen alder (von Tetzchner et al., 1993).

2.4.6 Koherens og kohesjon

I alderen mellom fem og ti år vil barnet etter hvert produsere mer sofistikerte narrativer med større grad av koherens og kohesjon som er viktige karakteristika ved narrativet. For å definere det hun kaller strukturell koherens og lingvistisk kohesjon

viser Cain (2003) blant annet til arbeidet til Peterson og McCabe (1991). Hun skriver at strukturell koherens refererer til hendelsesstrukturen eller makrostrukturen i narrativet og til hvordan hendelsene er relatert til hverandre temporalt og kausalt. McKeough et al. (2005) kaller koherens for narrativets syntaktiske struktur.

Lingvistisk kohesjon handler om semantisk struktur eller semantiske relasjoner mellom de ulike setningene eller ytringene som utgjør historien (Cain, 2003; McKeough et al., 2005). Koherens og kohesjon er atskilte begrep og beskriver ulike aspekter ved narrativet. På tross av dette er det nær sammenheng mellom dem. De er gjensidig avhengig av hverandre. Mestring av strukturell koherens eller makrostrukturen i narrativet vil bidra til at barnet lettere kan fokusere på lingvistisk kohesjon eller den lokale integreringen når et narrativ produseres. Samtidig er lingvistiske ferdigheter av avgjørende betydning for å kunne presentere en sammenhengende tekst og etablere strukturell koherens (Cain, 2003). I enkelte sammenhenger kan en se at de to begrepene slås sammen og betegnes som global og lokal koherens.

Flere forskere har forsøkt å beskrive barnets narrative utvikling i stadier. Stadler og Ward (2005) skriver at utviklingen av narrative ferdigheter hos barnet kan deles inn i fem nivåer som betegnes: *labeling*, *listing*, *connecting*, *sequencing* og *narrating*. Karmiloff-Smith og Wigglesworth har også beskrevet barnets narrative utvikling i stadier (Karmiloff-Smith, 1981; 1983; 1985 ref. i Wigglesworth, 1997). De fire teoretikerne beskriver denne utviklingen noe ulikt, men felles for dem alle er at de beskriver en narrativ utvikling som går mot større ferdigheter i både koherens og kohesjon. De gir også uttrykk for at stadiene ikke er spesifikt aldersrelaterte. De er mer et uttrykk for en kognitiv utvikling barnet må gjennom. McKeough et al. (2005) skriver at utviklingen heller ikke er lineær, men sårbar for miljøets krav og forventninger og avhengig av nærmiljøets støtte og kognitive ”scaffolding”. Slik støtte kan også hjelpe barnet til å bearbeide autobiografiske minner og skape sin egen historie som er viktig for selvforståelse, men også for å forstå seg selv i en sosial kontekst.

2.5 Narrative ferdigheter og leseforståelse

Narrative ferdigheter beskrives som broen mellom det muntlige språket og skriftspråket (Paul & Smith, 1993; Stadler & Ward, 2005; Oakhill & Cain, 2008). Et godt utviklet muntlig språk er et viktig fundament for lese- og skriveutviklingen, fordi leseutviklingen støtter seg til barnets generelle språklige kompetanse (Lyster, 2008). Narrativer er relatert til begrepsutviklingen, og de er et nyttig virkemiddel for å utvikle det muntlige språket (Stadler & Ward, 2005). Når barnet behersker et verbalt språk, kan det delta i samspill og lek der det forteller, forklarer, argumenterer, diskuterer, stiller spørsmål, nyanserer og fabulerer. Hagtvet (2006) skriver at når en behersker et språk, vet en også hvordan en fortelling er bygd opp. Barnet kan forstå og fortelle en vits eller en gåte, fortelle en historie eller si fram en regle samtidig som det har bevissthet om hva som er fantasi og virkelighet. Barnet har lært å løsrive språket fra "her og nå"-situasjonen, og narrative ferdigheter er i utvikling. Slike språklige ferdigheter sammen med et visst ordforråd og fonembevissthet er selve grunnlaget for en vellykket lese- og skriveutvikling. Disse ferdighetene vil være til god hjelp i den tekniske leseinnlæringen med ordavkodning, men ikke minst i forhold til leseforståelsen som etter hvert blir mer krevende. Det kognitive grunnlaget for muntlig og skriftlig språkforståelse og for skriftspråkinnlæringen vil ikke bli videre behandlet i denne oppgaven da det ligger utenfor oppgavens hovedtema.

Det å lære å snakke og det å lære å lese er prosesser som er nært knyttet til hverandre. Barn viser sin kunnskap om skriftspråket i sin muntlige kommunikasjon (Kaderavek & Sulzby, 2000; Cain, 2003). Kang (2003) viser til forskning som dokumenterer at muntlige narrative ferdigheter har sammenheng med andre språklige ferdigheter som blant annet leseforståelse. På tross av at det er stor sammenheng mellom leseferdighet og narrativ kunnskap er det gjort overraskende lite forskning på området (Cain, 2003). Likevel har forholdet mellom narrative ferdigheter og leseforståelse som uttrykk for akademisk mestring vært gjenstand for undersøkelser fra enkelte forskere (Cain & Oakhill, 1996; Kang, 2003; Botting, 2002). I en undersøkelse fra 1996 viser Cain og Oakhill at det er en viktig sammenheng mellom forståelsesferdigheter og kunnskap om det narrative skjema. De antar at kunnskap om det narrative skjema kan

spille en kausal rolle i forhold til utvikling av leseforståelse. Manglende kunnskap om og ferdigheter i bruk av det narrative skjema kan være en mulig årsak til, snarere enn et resultat av, svake leseforståelsesferdigheter. Derfor kan kartlegging av muntlig fortellerkompetanse antagelig gi viktig informasjon om framtidig lese- og skriveutvikling (Cain & Oakhill, 1996; Botting, 2002).

Busshistorien er mye brukt som kartleggingsverktøy i Storbritannia. I tillegg til at den er en av de mest valide måtene en kan kartlegge kommunikativ kompetanse på både i en normal populasjon og også i kliniske grupper, har den prediktiv verdi i forhold til framtidig språk og utvikling av lese- og skriveferdigheter (Botting, 2002; Pankrantz et al., 2007). Videre viser både Botting (2002) og Renfrew (1997) til Bishop og Edmundson's (1987) studie som også fokuserte på at narrative gjenfortellingsoppgaver er en viktig prediktor i forhold til framtidige språkferdigheter og akademisk mestring. Sammenhengen mellom narrative ferdigheter og akademisk mestring forklares med at narrativet er mindre knyttet til kontekst enn vanlig kommunikasjon. Narrativet har mer til felles med et dekontekstualisert skolespråk og med det skrevne ord. Vanlig konversasjon kan hoppe fra tema til tema mens en vellykket historiefortelling er avhengig av at den har en sammenheng, en makrostruktur. Gode narrative ferdigheter innebærer også at den som forteller, har metalingvistisk innsikt på samme måte som ved produksjon av skrevet tekst (Paul & Smith, 1993).

Muntlig fortellerkompetanse betegnes i deler av faglitteraturen som "discourse" (Kang, 2003; Oakhill & Cain, 2008). I forordet til Busshistoriens fjerde utgave siteres Hutson-Nechkash (1990), "Recently the focus in communication assessment and intervention has shifted from the sentence level to larger linguistic units termed 'discourse'." (Renfrew, 1997, s. 3). Disse større lingvistiske enhetene som på norsk kalles "diskurs", blir videre forklart som beretning av egne historier eller som gjenfortelling av det en har hørt. Busshistorien er en kompleks gjenfortellingsoppgave som kan avsløre både fonologiske, semantiske, grammatiske og sekvenseringsvansker hos barnet (Renfrew, 1997).

I den longitudinelle undersøkelsen er testens diagnostiske og prediktive verdi for lese- og skriveferdigheter og skolefaglig mestring av interesse. Både Bishop og Edmundson (1987) og Norbury og Bishop (2003) fant at analyse av informasjonsskåren eller narrativets globale struktur i Bussfortellingen ikke ga tilstrekkelig informasjon til å skille mellom åtte år gamle barn med og uten språkvansker. Imidlertid fant de at en detaljert analyse av syntaks med vurdering av ytringslengde, setningskompleksitet og bruk av verbets tider kunne avsløre ulike vansker. I sin undersøkelse med den amerikanske versjonen av Busshistorien fant Pankrantz et al. (2007) at skåren for ytringslengde hadde høy korrelasjon med senere språk og lese- og skriveferdigheter. De skriver at de amerikanske funnene samsvarer med funnene til Bishop og Edmundson (1987) og med funnene til Stothard et al. (1998) som brukte den britiske versjonen. Det er ikke funnet litteratur som i vesentlig grad problematiserer testens diagnostiske og prediktive verdi ved bruk av skåren for ytringslengde.

2.6 Språk, narrativer og identitet

”I adopsjonsforskningen har identitetsutvækling en central stålning,” fastslår Monica Dalen (Dalen, 2007, s. 108). Det skal nå fokuseres nærmere på hvordan språklig og narrativ kompetanse har sammenheng med identitetsutviklingen.

2.6.1 Språk og identitet

Årsaken til at temaet identitetsutvikling er så sentralt i adopsjonsforskningen, er de spesielle utfordringene adopterte barn står overfor, blant annet ved at de skal forene at de både er ”valgt” og ”valgt bort” (Dalen, 2007). I tillegg må noen adopterte barn forholde seg til at de har en annerledes hudfarge og et annerledes utseende enn adoptivforeldrene og mange av barna i skolen og i nærmiljøet.

Identitetsbegrepet slik vi bruker det i dag, er relativt nytt. Det ble utviklet i 1950- og 1960-årene innenfor moderne personlighetspsykologi med psykoanalytikerens Erik Homburger Erikson som en særlig viktig representant. Begrepet fikk også en sentral

plass i eksistensfilosofien og innenfor sosialpsykologi og sosialiseringsteori. Erikson la vekt på at identitet er noe som må utvikles i samspill med andre mennesker, og for å kunne delta i dette samspillet er selvsagt generell språklig kompetanse av stor betydning. Erikson var dessuten opptatt av egoidentitetens forankring i en kulturell identitet (Erikson, 2000). Språket er ikke bare nødvendig for å formidle kultur, språket er også selv en del av kulturen. Et barn må etter hvert forholde seg til ulike personer og inngå i stadig flere og svært ulike relasjoner til nye mennesker. I denne psykososiale utviklingsprosessen vil slike relasjoner og samhandlinger med andre mennesker alltid være krevende. Kulturell påvirkning og personlige erfaringer må bearbeides og etter hvert bli del av og integreres i personligheten. Det er denne psykososiale utviklingen som Erikson har beskrevet i åtte stadier, som bidrar til å danne en persons identitet (Erikson, 2000).

Den amerikanske utviklingspsykologen Daniel Stern har også vært opptatt av barnets selvutvikling og gradvise forståelse av egen identitet. Som Erikson er han opptatt av språkets betydning for samspillet med betydningsfulle nærpåersoner. I stedet for å beskrive utviklingen gjennom ulike stadier slik som blant annet Erikson, bruker Stern begrepet utviklingsdomener. Tiden fra fødsel og fram til 3–4 års alder deler han inn i fire utviklingsdomener der selvutviklingen er sentral. Disse domenenene benevnes som 1) det gryende, emergente selv 2) kjerneselve 3) det subjektive selv og 4) det verbale selv som han i senere arbeider differensierer i det symbolske selv og det narrative selv (Hansen, 2007). Interessant i denne sammenheng er det verbale domenet. Det starter i første halvår av det andre leveåret og varer fram til 3–4 års alder. Språket øker muligheten for å dele opplevelser, skape fellesskap og konstruere narrativer eller fortellinger om ens eget liv. Slike narrativer er viktige i utviklingen av selvbildet og opplevelsen av hvem vi er. Ved hjelp av språket og nære voksenpersoner oversetter barnet sine opplevelser til narrativer. Hendelsene og opplevelsene ordnes og settes inn i en kronologisk rekkefølge og sammenheng som gjør at de kan erindres og fortelles videre. Slik begynner utviklingen av det Stern kaller ”det narrative selv” (Stern, 2007). Sammen med Jerome Bruner holdt Stern et foredrag på Norsk Psykologikongress i 2007. Foredraget hadde de kalt ”How the culture gets into the

child's mind" (Thorsen, 2008). Dette er et sentralt tema for å forstå utfordringene til alle de barna som har det til felles at de har hatt et eller flere brudd i sin tidlige språkutvikling.

Et barn som er adoptert, vil i 8–11 års alderen ha intellektuell, emosjonell og sosial modenhet og kapasitet til å ta inn over seg hva det betyr å være et adoptert barn. Barnet har fått en familie, men det har også mistet en. Barnet er både "valgt" og "valgt bort". En slik erkjennelse kan være utgangspunktet for en sorgprosess som krever mye energi og forståelse fra barnet selv og fra barnets nye familie. Denne krisen må bearbeides på en god måte for at barnet skal komme gjennom den vanskelige tiden og vinne ny erkjennelse og akseptere seg selv i den nye settingen og i den nye familien (Dalen, 2007). Denne bearbeidingen vil i stor grad foregå gjennom samtale, ved bruk av språket. Et resultat av denne interaksjons- og kommunikasjonsprosessen kan være utviklingen av narrativer som gir mening til barnets livserfaringer. Det "narrative selv" bygges.

For adoptivforeldrene kan en slik krise være krevende og stille store krav både til forståelse og tålmodighet. Uavhengig av hvordan adoptivforeldrene velger å hjelpe barnet med denne tilpassingsprosessen, har det internasjonalt adopterte barnet en ekstra utfordring i sin psykososiale utviklingsprosess sammenlignet med ikke adopterte barn. Barnet må ta inn over seg at det ikke lever sammen med sine biologiske foreldre og at det eventuelt har et annet etnisk utseende enn adoptivforeldrene. Kanskje er det også personlighetsmessige ulikheter mellom barnet og den nye familien som krever forståelse og aksept (Dalen, 2007). Barnet må knytte fortid og framtid sammen til et "nu", og i dette "nuet" ligger deler av selvet som en gang ble forlatt og som nå er utilgjengelig. Det adopterte barnets doble identitet eller "dual identity" kan være utgangspunktet for en nysgjerrighet på fortiden for å lindre bruddet og gjøre opp for mangel på kontinuitet (Hoopes, 1990).

Kirk (1964; 1981; 1988) hevder at åpen kommunikasjon er selve grunnforutsetningen for en harmonisk identitetsutvikling og for psykologisk nærhet og ekthet i relasjonene mellom adoptivforeldre og barn (Kirk, 1964; 1981; 1988 ref. i Dalen & Sætersdal,

1999). Også Hoopes (1990) gir uttrykk for at åpen diskusjon og samtale om adopsjonsforholdet bidrar til å skape tryggere barn og ungdommer med en sterkere egoidentitet. Mange adoptivforeldre synes å forstå denne sammenhengen. Vi vet at adoptivforeldre som gruppe er svært engasjert i barna sine. De bruker mye tid og energi for å hjelpe barnet sitt gjennom kritiske og vanskelige perioder både i forhold til skolefaglige utfordringer og i forhold til å utvikle en trygg og moden identitet.

Identitetsutviklingen vil normalt også knyttes til faktisk mestring og prestasjoner. Erikson (2000) uttrykker det på denne måten: "... men egoidentiteten vinner bare reell styrke gjennom helhjertet og vedvarende anerkjennelse, og gjennom virkelige prestasjoner. Det vil si prestasjoner som betyr noe innen kulturen." (s. 231). En tilfredsstillende språk- og skriftspråkkompetanse er avgjørende for å lykkes i skole og utdanning.

2.6.2 Narrativer og identitet

Identitet er imidlertid også tett knyttet til søken etter mening med tilværelsen og menneskets egen rolle i den både som individ og som del av et fellesskap. Nettopp begrepet "mening" står sentralt i den narrative forståelsen av identitetsutvikling.

Begrepet "adoption narratives" brukes i en del forsøk på å forstå utviklingen av identitet hos adopterte barn og unge. Psykologen Helen Fitzhardinge formulerer det slik: "To tell a coherent story of one's life is developmentally important and closely tied with identity formation, attachment and resilience." (Fitzhardinge, 2008, s. 58). I en avhandling om narrativ adopsjonsidentitet viser Lynn Ann von Korff (2008) at utviklingen av denne henger positivt sammen med blant annet samtaler om adopsjon og følelser knyttet til dette, ikke minst mellom den adopterte og adoptivforeldrene. Bruk av narrativer letter kommunikasjonen om personlige erfaringer og bidrar også til kulturoverføring. Slik blir narrativet et viktig redskap i sosialiseringprosessen, ikke minst for det adopterte barnet.

Forskning om sammenhengen mellom narrativer og identitet er nært knyttet til den amerikanske psykologen Jerome Bruners arbeider. Bruner skriver at det er ved hjelp

av narrative strukturer vi ordner vår hverdag og våre liv, fra barn til voksen alder, i hverdagslige situasjoner og i mer formelle og offisielle sammenhenger.

I have wanted to make it clear that our capacity to render experience in terms of narrative is not just child's play, but an instrument for making meaning that dominates much of life in culture – from soliloquies at bedtime to the weighing of testimony in our legal system. (Bruner, 1990, s. 97).

Det er ved hjelp av narrativer at vi lager orden og struktur i en ellers brokete og usammenhengende strøm av begivenheter og hendelser. Umberto Eco gir i likhet med Bruner uttrykk for nødvendigheten av å strukturere livets mange små og store opplevelser og hendelser som sammenhengende fortellinger ”... ich kann das Leben nur erinnern und beurteilen, wenn ich es als traditionellen Roman denke.” (Eco, 1977, s. 206).

Bruner, som en sterk motstander av behaviorismen, skapte sammen med andre forskere og teoretikere fra humaniora og sosialvitenskapene en ”kognitiv revolusjon” der behaviorismen ikke skulle omformes, men erstattes. Det sentrale begrepet i psykologien burde være ”mening” og de prosessene som er knyttet til meningsskaping. Han kalte det ”the biology of meaning” (Bruner, 1990). Bruner ønsket å utvikle en narrativisert folkelig psykologi som fokuserer på hvordan mennesket organiserer sine erfaringer. Bruner har også påpekt narrativets betydning for identitetsutviklingen. Han skriver “In the end, we become the autobiographical narratives by which we “tell about” our lives.” (Bruner, 1987, s. 694).

En rekke forskere har fulgt opp dette. I psykologien er det utviklet en egen retning som kalles ”narrativ psykologi” og som utforsker temaer som ”psykobiografi” og ”autobiografi” (Freedman & Combs, 1996; Polkinghorne, 1988; Lundby, 2000; Russell & Carey, 2007; Kenyon & Randall, 1997). Et nyttig hjelpemiddel i narrativ tilnærming til barn og unge som aktivt utforsker sin identitet, har vært bruk av ”life books”. Barnet eller ungdommen skal konstruere en faktabasert historie om eget liv der komplekse sosiale, juridiske, etiske og biologiske perspektiver trekkes inn (Dunbar & Grotevant, 2008).

3. Metode

Dette kapitlet plasserer først oppgaven som del av en større longitudinell undersøkelse. Deretter følger en presentasjon av metodevalg og design som settes inn i en forskningstradisjon. Videre følger en presentasjon og beskrivelse av Busshistorien med begrepsoperasjonaliseringer. Deretter presenteres utvalget for undersøkelsen, og gjennomføringen av datainnsamlingen beskrives. Til slutt drøftes ulike kvalitetskrav og etiske hensyn og dilemmaer.

3.1 En longitudinell undersøkelse

Denne oppgaven er del av en større longitudinell og prospektiv undersøkelse som har fått prosjektittelen ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4–11 år”. Barna ble kartlagt første gang da de var fire år gamle. Etter at de fylte sju år, ble de kartlagt for andre gang.

Et longitudinelt forskningsprosjekt kan betegnes som en type prediksjonsforskning der det dreier seg om et oppfølgings- eller forløpsstudium hvor en kartlegger barn på minst to ulike tidspunkt (Befring, 2007). I forskningsmetodisk teori blir dette en ”ekte oppfølgingsstudie” fordi det er de samme utvalgene av barn som inngår ved kartlegging og innsamling av data på ulike tidspunkt. Det lange tidsperspektivet ved slike studier kan skape problemer. Det kan for eksempel bli et frafall av familier som av ulike grunner ikke ønsker at barnet deres fortsatt skal delta (Befring, 2007). I denne undersøkelsen har familiene fått skriftlig informasjon om forskningsprosjektet. De har gjort en avtale om å delta, men har også hatt anledning til å trekke seg hvis de skulle ønske det. Antagelig har den informasjonen og erfaringen de har fra undersøkelsen ved fire år, motivert for fortsatt deltaking, for oppslutningen om sjuårsundersøkelsen har vært meget god.

3.2 Forskningstradisjon

Den bredere forskningstradisjonen som danner grunnlag for metodetilnærming i denne oppgaven, er kvantitativt orientert empirisk forskning. En slik tilnærming sikter mot å beskrive, kartlegge, analysere og forklare forskningsfeltet ved at forskeren på ulike måter samler inn data om de temaer og fenomener som skal studeres. Forskningens mål er å bidra til ny erkjennelse og ny kunnskap (Befring, 2007). Innsamling og analyse av empiriske data skal skje under mest mulig kontrollerte og objektive vilkår. Innsamlingen av data foretas med utgangspunkt i de problemstillinger undersøkelsen ønsker å gi svar på, og de teorier som forskningsspørsmålet er knyttet opp mot. Denne undersøkelsen ønsker å bidra til at en på sikt får mer kunnskap om hva som kan skje med et barns språkutvikling når det får en ny familie og et nytt språk. Det er også et ønske om å få kunnskap om mer allmenne sammenhenger om dette forholdet slik at hjem og skole lettere kan være i forkant og tilrettelegge for språkutviklingen på en god og innsiktsfull måte.

3.2.1 Valg av forskningsdesign

Forskningsdesignet representerer undersøkelsens overordnede logikk og skal fungere som et kart for forskeren i arbeidsprosessen. Det skal lede forskeren slik at innsamling og analyse av data knyttes til forskningsproblemet og leder fram mot en konklusjon (Yin, 1994).

Det forskningsdesignet som passer best for denne mastergradsoppgaven, er et empirisk ikke-eksperimentelt design. En forsøker da å studere tingenes tilstand som de er, uten å påvirke eller manipulere en eller flere uavhengige variabler. Derfor betegnes et slikt design også som deskriptivt eller beskrivende. ”Deskriptiv, kvantitativ forskning er viktig i pedagogikk hvor man ønsker å beskrive pedagogiske fenomener på en grundig måte.” (Vedeler, 2000). I enkelte undersøkelser forsøker en også å forklare funnene ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid. I et ikke-eksperimentelt design er det vanskelig å trekke sikre konklusjoner om årsak eller kausalitet. Derfor vil et ikke-eksperimentelt design også få en lavere indre validitet

enn et ekte eksperimentelt design (Kleven, 2002a). Ved bruk av en deskriptiv-analytisk metode kan en likevel studere korrelasjoner og samvariasjon mellom variabler og variabelgrupper. En slik tilnærming refereres også til som et korrelasjonsdesign eller som multivariate empiriske studier (Befring, 2007). Selv om designet i seg selv ikke gir rom for antakelser om kausalitet, kan en gjennom en analytisk argumentasjon og med støtte i relevant teori argumentere for ulike tolkninger som mer eller mindre sannsynlige. Denne undersøkelsen vil beskrive og sammenligne narrative ferdigheter hos to barnegrupper. Derfor kan designet også omtales som komparativt.

3.2.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsfilosofi gir rom for refleksjon rundt spørsmålet om hva vitenskap er og bør være. Et teoretisk basert, empirisk-kvantitativt prosjekt med et deskriptivt-analytisk design kan også plasseres i en vitenskapsteoretisk sammenheng. All empirisk forskning er basert på eksplisitte eller implisitte vitenskapsteoretiske forutsetninger om og forståelse av hva kunnskap og sannhet er og hvordan kunnskap kan utvikles ved hjelp av empiriske metoder (Lund, 2002b). Det er også en nær sammenheng mellom vitenskapsteoretisk ståsted og valg av tema, design, metode og forklaringsmodell i forskningsprosessen.

3.2.3 Positivism

Mange vitenskaper har i perioder hatt som utgangspunkt at den eneste og grunnleggende kilde til kunnskap er sansene, og at vitenskapens oppgave er å finne regularitetene i denne sansingen (Neumann, 2001). I fag som pedagogikk og psykologi, som er støttevitenskaper for spesialpedagogikken, var den empiriske forskningen tungt preget av positivismen langt inn i siste halvdel av det 20. århundret. Særtrekket ved positivismen er påstanden om at kunnskap er basert på sanseerfaring, og at vitenskap skal befatte seg med det objektivt observerbare (Lund 2002a). Naturvitenskapen ble sett på som et metodisk ideal for samfunnsvitenskapen (Kvale, 2008). I psykologi og pedagogikk kom denne forskningsforståelsen til uttrykk

gjennom behaviorismen. I 1914 formulerte John Broadus Watson det som er blitt kalt for det behavioristiske manifest (Woodworth & Sheehan, 1967). Her definerte han psykologien som en objektiv atferdsvitenskap der målet var forutsigelse og kontroll av menneskets atferd. Behavioristene ønsket å konsentrere seg om kvantifiserbare data som grunnlag for å formulere lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres allmenne.

3.2.4 Postpositivisme og kritisk realisme

Som beskrevet tidligere var det nettopp som reaksjon på den dominerende posisjonen som behaviorismen hadde, at Jerome Bruner sammen med andre forskere og teoretikere fra humaniora og sosialvitenskapene skapte en ”kognitiv revolusjon” der behaviorismen ikke bare skulle omformes, men erstattes (Bruner, 1990).

Kritikken mot positivismen fra 1960-tallet og framover, var hard. I dag refereres det til begrepet postpositivisme som på det pedagogiske området har mange fellestrekk med hermeneutikken (Befring, 2007). Det åpnes for konstruktivistiske forståelsesmåter med mennesket som aktør der begreper som motivasjon, interesse, følelser og relasjoner faller innenfor teorien. Forskerne tar i økende grad i bruk metodetriangulering og kvalitative tilnærminger for å belyse et fenomen (Lund, 2002b; Befring, 2007; Grønmo, 2007). Kravet om intersubjektivitet i forskningen bidrar også til at en imøtekommer ønsker om replikasjoner av empiriske forskningsarbeider.

Kritisk realisme avgrenser seg fra positivismen på den ene side og en ytterliggående konstruktivistisk relativisme på den andre. Andersen (2007) refererer derfor til kritisk realisme som ”den tredje vei” i den vitenskapsteoretiske debatten. I moderne forskning er kritisk realisme alminnelig akseptert som utgangspunkt når forskeren har en kvantitativ forskningstilnærming. Kritisk realisme er også det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for dette mastergradsprosjektet. Maxwell (2004) trekker fram at realismetradisjonen har vært spesielt opptatt av validitetsperspektivet, og at et av hovedverkene i denne tradisjonen er validitetssystemet for kausale undersøkelser som

ble utarbeidet av Cook & Campell (1979). Den samme vurderingen finner en hos Kleven (2008) der han også viser til Lund (2005). ”The validity system presented by Cook and Campell (1979) and further developed by Shadish, Cook and Campell (2002) is explicitly rooted in a postpositivist critical realist perspective.” (Kleven, 2008, s. 220). Videre skriver han at dette validitetssystemet så vel som kritisk realisme er universelt akseptert i moderne kvantitativ metodologi.

De fleste praktiserende forskere er realister i den forstand at de tror at de størrelsene som de forsker på, faktisk eksisterer (Kvernbekk, 2002). I relasjon til denne undersøkelsen blir det fenomenet som skal undersøkes, narrativ kompetanse, delvis operasjonalisert og forsøkt tilpasset en forskningsprosess. Likevel korresponderer det med sentrale aspekter ved virkeligheten. Ulike grader av narrativ kompetanse er en realitet. Betegnelsen ”kritisk” refererer til at forskerens forståelse av virkeligheten og av prosessene i forskningsarbeidet ikke er objektiv. Forskningsprosessen har feilkilder (Lund 2002a). Slike feilkilder kan delvis elimineres ved systematikk, åpenhet og en kritisk holdning med etisk refleksjon gjennom hele forskningsprosessen. Da kan forskningen bli etterprøvable, og en kan sikre at den best mulig måler det den skal måle. Forskningsetiske holdninger er ikke minst viktige under analysen der en skal gjøre tolkninger og trekke slutninger. Det finnes som nevnt ikke noe fullgodt bevis for kausalitet i ikke-eksperimentelle design. Bare ved å knytte datamaterialet til aktuell teori og empiriske og teoretiske konklusjoner fra tidligere forskning kan en argumentere for ulike tolkninger som mer eller mindre sannsynlige.

3.3 Metode for datainnsamling

”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap.” (Aubert, 1985, s. 196). Forskeren velger den metoden som belyser formålet og forskningsspørsmålet på en faglig god måte (Holter, 2007). Valg av metode får konsekvenser for hva slags data som samles inn og hvordan disse analyseres.

I denne undersøkelsen er data fra sjuårsgruppen innhentet ved å kartlegge barna med ulike typer tester. En mye brukt definisjon på en test er Anastasias fra 1968 ”En psykologisk test er et objektivt og standardisert mål for et utsnitt av en persons atferd.” (Rand, 1971). Barna i denne undersøkelsen ble kartlagt med et omfattende testbatteri. Testene måler, gir informasjon om og er utgangspunkt for en beskrivelse av gitte variabler hos utvalgene på gitte tidspunkt. Mange av testene er standardisert til norske forhold. Det er ikke Busshistorien. I denne oppgaven er det denne testen som er av særlig interesse. Hvor objektivt målet på narrativ kompetanse blir, avhenger blant annet av aktuelle reliabilitetsproblemer og om testen måler det den gir seg ut for å måle.

3.3.1 Busshistorien

Instrumentet i denne undersøkelsen er Busshistorien som er en språktest utviklet av den britiske logopedene Catherine E. Renfrew. Den ble første gang publisert i 1969, og i 1994 kom den også i amerikansk utgave. Testen kartlegger fortellerkompetansen hos barn mellom tre og åtte år ved at det administreres en standardisert gjenfortellingsoppgave med bildestøtte. Denne undersøkelsen baserer seg på en foreløpig uoffisiell norsk oversettelse av historien, skåringsreglene og skåringskjemaet etter den engelske manualen utarbeidet av Renfrew i 1997. Skåringsreglene er oversatt og bearbeidet av Anne-Lise Rygvold og Marianne Klem (2008).

Administrering av testen starter med at barnet og testleder sammen ser på den første siden i bildeboken. Deretter sier testleder at hun skal fortelle barnet en historie om bussen på bildet, og at etterpå skal barnet få fortelle historien til henne. Testleder forteller historien om bussen nøyaktig som i instruksjonen og peker på bildene etter hvert. Testleder skal tilpasse tempo og pauser i forhold til barnets konsentrasjonsevne. Deretter blir barnet bedt om å gjenfortelle historien til testleder. Sammen ser de på bildene en gang til mens barnet forteller. Testleder har lov til å promte underveis, og det gjøres lydopptak av barnets fortelling ved hjelp av en

diktafon. Når barnet mener at det er ferdig med å fortelle, er også testen ferdig administrert (Renfrew, 1997).

Før skåring av testen skal barnets gjenfortelling transkriberes. Hvor barnets ytringer begynner og slutter, skal markeres i teksten. Dette kan bli et vurderings spørsmål, fordi det er stor forskjell på hvor tydelig barn markerer sine ytringer. Ytringsgrensene skal vurderes ut fra barnets pauser og forandring av tonefall da slike prosodiske trekk er viktige holdepunkter ved fastsetting av ytringsgrenser (Rygvoid & Klem, 2008).

Videre skal transkripsjonen brukes som skåringsgrunnlag. Skåringen noteres i et skåringsskjema. I dette skjemaet finner man en skåringsguide der kjerneinnholdet i historien presenteres. Ytringer som er relevante for innholdet, inkluderes i skåringen selv om de er ufullstendige som setninger. Synonymer og dialektord aksepteres dersom testleder vurderer dem som dekkende. Barnet skal spesifisere referenten hver gang det skiftes aktør i handlingen, og hendelsene må presenteres på riktig sted i hendelsesforløpet. Hvor avvikende plasseringen kan være for at den likevel skal gi poeng, er opp til testlederen å vurdere.

Barnets gjenfortelling leder fram til to ulike skårer, en for informasjon og en for gjennomsnittlig ytringslengde. Først beregnes fortellingens informasjonsskåre. Ytringene kan få fra 0–2 poeng. Når skåren for ytringslengde skal beregnes, gis det poeng bare for de ytringene som har fått informasjonspoeng. For å beregne skåren for ytringslengde telles ordene i hver av de aktuelle ytringene. Hvert ord gis 1 poeng. Deretter summeres antall ord i de fem lengste ytringene. Denne summen divideres på fem slik at skåren for ytringslengde blir et mål på gjennomsnittlig ytringslengde i de fem lengste setningene (Renfrew, 1997; Rygvoid & Klem, 2008; Nordeide, 2008).

3.3.2 Begrepsoperasjonalisering

Et problem for empirisk forskning i pedagogikk og psykologi som i mange andre fag, er at en må bruke observerbare indikatorer som uttrykk for ikke-observerbare begrep. I denne undersøkelsen er skårene informasjon og ytringslengde de observerbare uttrykkene eller atferdsindikasjonene for narrativ kompetanse. For å sikre god

begrepsvaliditet må begrepene i forskningsproblemet defineres og variablene operasjonaliseres (Lund, 2002a). Likevel vil de observerbare indikatorene som her er informasjon og ytringslengde, være ufullstendige representasjoner av begrepet narrativ kompetanse (Kleven, 2002b).

I denne undersøkelsen blir betegnelsene ”internasjonalt adoptert barn” og ”norskfødte jevnaldrende barn” konstante begrep som må defineres, mens drøfting og operasjonalisering av variabelen ”narrativ kompetanse” får større betydning. Tidligere i denne oppgaven er betegnelsen ”internasjonalt adopterte barn” brukt om barn som er født i utlandet, og som har tilbrakt den første tiden av livet sitt uten kontakt med adoptivforeldrene (Einarson, 1995). Det ”norskfødte jevnaldrende barnet” har følgelig ikke opplevd de samme brudd og den samme mangel på kontinuitet som det internasjonalt adopterte barnet.

”Narrativ kompetanse” kan som beskrevet, vise til både den narrative prosessen og det narrative produktet. I denne oppgaven vurderes det narrative produktet. De narrative ferdighetene, som en tenker seg at Busshistorien som test måler, vurderes ut fra de to skårene informasjon og gjennomsnittlig ytringslengde. Skåren for informasjonsinnhold kan oppfattes som et mål på barnets koherente ferdigheter og evne til å gripe makrostrukturen eller den globale sammenhengen i fortellingen. Barnets ytringslengde vurderes etter klare retningslinjer der lingvistisk kohesjon inngår i vurderingsgrunnlaget. Gjennomsnittlig ytringslengde blir et uttrykk for barnets ferdighet i å berette med lingvistisk kohesjon. Skårene som uttrykkes i tall, er på intervall/forholdstallnivå, og de blir her de observerbare uttrykkene for egenskapen ”narrativ kompetanse”.

3.3.3 Informanter

I en empirisk undersøkelse dreier forskningsspørsmålet seg ofte om den gruppen eller populasjonen som en ønsker å få kunnskaper om. Denne gruppen er ofte større og mer omfattende enn det forskeren har mulighet for å velge som forsøkspersoner (Lund, 2002a). I denne undersøkelsen fokuseres det på internasjonalt adopterte barn.

Befring (2007) kaller dette for universet, mens Lund (2002c) kaller det for målpopulasjonen. Lund (2002c) skiller mellom målpopulasjon og tilgjengelig populasjon. Med tilgjengelig populasjon forstår en den populasjonen som forskeren reelt trekker utvalget fra, ofte av praktiske grunner. Tilgjengelig populasjon i denne undersøkelsen er internasjonalt adopterte barn født i 2001 og som er bosatt i Oslo, Akershus eller Buskerud fylke.

3.3.4 Utvalget

Det utsnittet av populasjonen som faktisk blir undersøkt, kalles et utvalg. Det finnes flere utvalgsprosedyrer. For å sikre god ytre validitet må utvalget bestå av personer eller grupper av personer som er representative eller gir et rimelig speilbilde av populasjonen (Lund, 2002a). Jo større og mer tilfeldig utvalget er, jo større er sjansen for å få et representativt utvalg som gir rom for å trekke generaliserende konklusjoner av faglig og teoretisk verdi i forhold til utvalget, men også i forhold til populasjonen som helhet (Befring, 2007). Lund (2002a) skriver at god ytre validitet ofte er vanskelig å oppnå i en enkelt undersøkelse, men at flere undersøkelser derfor vil forbedre eventuelle generaliseringers validitet.

I dette forskningsprosjektet har utvelgingsprinsippene vært sammensatte. Det har vært nødvendig å ta hensyn til hva som er praktisk og økonomisk mulig å gjennomføre i en undersøkelse hvor også studenter deltar. Videre er de adopterte barna rekruttert via en av de tre norske adopsjonsforeningene. Adopsjonsforeningene sendte forespørsel med et introduksjonsbrev fra prosjektleder til foreldre til barn født i 2001 og 2002, bosatt i Oslo, Akershus eller Buskerud fylke. Foreldrene tok selv kontakt med prosjektleder for å gi sitt samtykke til å delta (Rygvoid, 2005). I forskningsmetode kalles dette selvseleksjon fordi adoptivforeldrene meldte seg selv (Befring, 2007). En slik rekruttering gjennom adopsjonsforeningene betyr også at det ble foretatt en ikke-sannsynlighetsutvelging, noe som innebærer at ikke alle individene i populasjonen hadde lik sjanse til å delta. En slik utvelging blir også karakterisert som vilkårlig. Ved ikke-sannsynlighetsutvelging er det vanskeligere å oppnå like god ytre validitet som ved sannsynlighetsutvelging. Det blir mer

problematisk å vurdere grad av representativitet ved utvalget, og det er dermed knyttet større usikkerhet til en eventuell generalisering (Lund, 2002c).

Etter rekrutteringsprosessen besto hele undersøkelsesgruppen av 40 internasjonalt adopterte barn. Gruppen er nå redusert til 38 barn, og i denne undersøkelsen kartlegges 22 av disse sjuåringene.

3.3.5 Kontrollgruppen

Denne undersøkelsen har et komparativt siktemål og ønsker å beskrive og sammenligne narrativ kompetanse hos to informantgrupper, de internasjonalt adopterte og de norskfødte jevnaldrende.

Kontrollgruppen med de norskfødte, enspråklige jevnaldrende barna ble rekruttert via barnehagen til adoptivbarna. Foreldrene til kontrollbarna fikk et introduksjonsbrev fra prosjektleder via barnehagen. Det var ønskelig å rekruttere to kontrollbarn for hvert adoptivbarn. Disse barna skulle ha samme kjønn som adoptivbarnet, foreldre med norsk som morsmål og antatt normal hørsel- og språkutvikling. Dessuten valgte en kontrollbarn som hadde fødselsdag som lå nært opp til adoptivbarnets, men de to barna skulle ha sin fødselsdato på hver sin side av det adopterte barnets fødselsdag (Rygvoid, 2005). Kontrollbarna skulle med andre ord være så like adoptivbarna som mulig.

Sammenligningsgruppen består nå av 79 norskfødte, ikke adopterte barn. I denne undersøkelsen kartlegges 40 kontrollbarn. Det har vært god oppslutning om undersøkelsen med lite frafall selv om det har vært mulig å trekke seg hele veien. Det er derfor omtrent de samme barnegruppene som ble testet i 2009 som i 2006.

3.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Før oppstart ble det søkt om konsesjon fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Det longitudinelle språkprosjektet ble godkjent med en prosjektperiode fra 1. desember 2005 til 1. desember 2014. Før andre runde med kartlegging av

sjuaaringene i 2009, meldte prosjektleder fra til NSD om at to nye studenter var knyttet til prosjektet.

Det var prosjektleder som i januar 2009 tok ny kontakt med adoptivforeldrene og foreldrene til barna i kontrollgruppen. Det var også prosjektleder som forberedte skolene på kartleggingen. Deretter kontaktet vi studenter foreldre og skole for å avtale et passende tidspunkt for testing.

For å sikre trygge og rolige rammer rundt testsituasjonen ble kartleggingen foretatt på barnets skole i et rom der bare barnet og testleder var til stede. I forkant av testingen ble det brukt tid på å bli kjent med barnet slik at barnet skulle føle seg trygg. Nye situasjoner kan påvirke barnets yteevne. I testsituasjonen ønsket en å kartlegge barnets språklige ferdigheter uten at engstelse påvirket resultatet. Angst i testsituasjonen er en trussel mot testens validitet. Spissformulert kan en si at en da risikerer å måle barnets prestasjonsangst i stedet for dets språklige ferdigheter og narrative kompetanse. Manglende testkompetanse hos testleder kan også være en trussel mot testresultatets gyldighet (Hagtvet & Lillestølen, 1985). Som logoped i PP-tjenesten i Oslo i en rekke år er jeg godt kjent med å teste og kartlegge barns språk. Barna ble testet over en periode på fem uker våren 2009. Barna samarbeidet godt, og de ga uttrykk for at de gjerne ville hjelpe testleder med ”leksene”. Hver testsituasjon tok omtrent 90 minutter. Det ble lagt inn gode pauser hvor barnet fikk en boks med drikke som testleder hadde med. Barnet fikk også en liten belønning til slutt i form av klistremerker. I gruppen var det et uttalt ønske om at alle barna skulle forlate testsituasjonen med en god følelse av mestring.

3.5 Kvalitetskrav

På bakgrunn av de vitenskapsteoretiske holdninger og vurderinger som er omtalt tidligere, er det naturlig å innta en kritisk holdning og problematisere selve forskningsprosessen. En slik kritisk holdning bør være en ”rød tråd” i en empirisk forskningsprosess (Lund, 2002a). Med dette som utgangspunkt vil tre av de fire validitetstypene som skisseres i Cook og Campbells validitetssystem fra 1979, være

aktuelle kvalitetskrav i arbeidet med denne oppgaven. Først skal imidlertid begrepene validitet og reliabilitet defineres generelt og vurderes i forhold til hverandre.

Et forskningsproblem blir belyst eller besvart ved hjelp av et sett av slutninger. Disse slutningene og deres validitet er knyttet til ulike sider av forskningsprosessen (Lund, 2002b). Validitet handler om hvor gyldige måleresultatene er (Befring, 2007). Lund (2002d) utdyper dette og forklarer validitet som gyldigheten til de slutningene vi trekker på grunnlag av metoder, data og annen informasjon og teori. I empirisk forskning vil grad av validitet variere, den kan aldri bli perfekt, bare tilnærmet høy (Lund, 2002a). ”Shadish, Cook and Campell (2002) use the term validity to refer to the approximate truth of an inference.” (Kleven, 2008, s. 221).

Hvor gyldige slutninger en kan trekke, er også avhengig av undersøkelsens reliabilitet. ”Reliabilitet refererer til i hvilken grad indikatorene er fri for tilfeldige målingsfeil.” (Kleven, 2002b, s. 183). Både systematiske og tilfeldige målefeil er en trussel mot undersøkelsens validitet. Dette illustreres godt i Klevens (2002b) ligning: ”Observert skåre = valid skåre + systematiske feil + tilfeldige feil.” (s.153).

Likningen viser at dersom en skal oppnå god validitet, må både de systematiske og de tilfeldige målefeilene reduseres mest mulig. Lund (2002a) karakteriserer målingsfeil som ”tåke i landskapet” som reduserer validiteten. Han skriver at en test ikke kan måle et begrep på en valid måte dersom reliabiliteten er dårlig. Tilsvarende vil god reliabilitet ikke nødvendigvis være en garanti for god validitet. Både reliabilitet og validitet er kvalitetskrav som det ikke er mulig å oppfylle fullt ut, men det er viktig å ta hensyn til dem når resultatene skal tolkes og det skal trekkes slutninger.

3.5.1 Validitet

Cook og Campell knytter ulike validitetskrav til ulike steg i forskningsprosessen. Da dette er en undersøkelse hvor det ikke skal trekkes kausale slutninger, er det tre av fire validitetstyper som er aktuelle som kvalitetskrav i arbeidet: begrepsvaliditet, ytre validitet og statistisk validitet. Disse validitetstypene vil nå bli drøftet i forhold til hvilke valg som er gjort i forskningsprosessen.

Kleven (2008) skriver at forskere vanligvis vurderer begrepsvaliditet som overordnet de andre validitetsbegrepene. Han definerer begrepsvaliditet som "... grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det." (Kleven, 2002b, s. 150). Begrepsvaliditet kommer da til uttrykk gjennom grad av samsvar mellom den formelle begrepsdefinisjonen og de operasjonaliserte atferdsindikatorne eller variablene (Befring, 2007; Lund, 2002a). I denne undersøkelsen er de konstante størrelsene "internasjonalt adopterte barn" og "norskfødte jevnaldrende barn" allerede definert og presisert i forhold til antatt relevante kriterier. Narrativet er utforsket teoretisk i forhold til relevant litteratur, og begrepet "narrativ kompetanse" knyttes til det narrative produktet som måles ved hjelp av Busshistorien. Begrepet er operasjonalisert slik at det blir lettere tilgjengelig for måling. En valgte å se de to skårevariablene informasjon og gjennomsnittlig ytringslengde som uttrykk for koherens og kohesjon som litteraturen anser som viktige karakteristika ved narrativet og narrativ kompetanse.

For å vurdere begrepsvaliditeten må en derfor stille spørsmål om operasjonaliseringen av begrepet narrativ kompetanse samsvarer godt nok med innholdet i begrepet narrativ kompetanse slik det er beskrevet i litteraturen. Fordi begrepsvaliditet omhandler forholdet mellom noe som kan observeres og noe som ikke kan observeres, kan begrepsvaliditet ikke måles direkte (Kleven, 2008). Derfor bør forskningen gjennom en valideringsprosess der trusler i forhold til blant annet begrepsvaliditet blir drøftet.

"Validation is, in both qualitative and quantitative research, mainly a rational discussion of alternative interpretations, ..." (Kleven, 2008, s. 223). Nettopp en slik kritisk drøfting av testens begrepsvaliditet er gjort av Karlsen (2008). Hun problematiserer testens informasjonsskåre. Hun gir uttrykk for at skåren avspeiler temporaliteten i historien i noen grad, da barna må presentere hendelsene i riktig rekkefølge. Hun skriver videre at utover dette krever ikke skåren noen sammenheng i fortellingen. Ved å hoppe over hendelser, og ha liten eller ingen grad av sammenheng i historien, kan barnet likevel skåre poeng. Mot dette kan det hevdes at skåringsreglenes krav om rett sekvens av hendelsene i fortellingen vil ivareta

kronologien og dermed fortellingens globale struktur. Når informasjonsskåren fastsettes, kan ytringene få fra 0–2 poeng avhengig av hvor sentrale de vurderes å være. Ved en slik poengsetting måles nettopp grad av informasjonsinnhold. Høy eller lav poengsum blir uttrykk for høyt eller lavt informasjonsinnhold.

Karlsen (2008) hevder også at ytringslengde ikke er et godt mål på testens kohesjon. Dette begrunner hun med at bruk av pronomen forbindes med kohesjon, og at det ikke er tatt høyde for dette i skåringsreglene for ytringslengde. Det kan argumenteres mot dette synspunktet ved å vise til at de to skårene informasjon og ytringslengde ikke kan ses uavhengig av hverandre. Når skåren for ytringslengde skal beregnes, gis det poeng bare for de ytringene som har fått informasjonspoeng. For å få poeng for informasjon kreves det at barnet spesifiserer referenten hver gang det skiftes aktør i handlingen. Deretter er det tilstrekkelig at barnet benevner aktøren med et pronomen. Slik poengsettes og verdsettes også ytringer som bruker pronomen i stedet for substantiv. For å definere det hun kaller lingvistisk kohesjon viser Cain (2003) blant annet til arbeidene til Peterson og McCabe (1991) og Karmiloff-Smith (1985). Hun skriver at lingvistisk kohesjon er et sammensatt begrep som også handler om semantiske relasjoner mellom de ulike setningene eller ytringene som utgjør historien. Semantiske relasjoner er noe mer enn bare pronomen.

Karlsen (2008) skriver videre at både kausalitet og et narrativt skjema bør være til stede i et narrativ, og at hun vanskelig kan se hvordan dette måles i Busshistorien. Som nevnt tidligere, viser også Hagtvvet (2004) til Stein og Glenn (1979), når hun skriver at en beretning i prototyp form har innledning, motiv, handling, resultat og avslutning. Busshistorien er bygd opp nettopp etter et slikt skjema. Dersom barnets gjenfortelling belønnes med høy informasjonsskåre, kan det argumenteres for nettopp det at barnet har oppfattet og tatt i bruk en underliggende kunnskap om narrativets skjematiske struktur. Gradvis utvikler barnet bevissthet om den narrative struktur som er forutsetningen for å gripe makrostrukturen i narrativet. Gradvis blir også barnet dyktigere til å uttrykke kausalitet, trekke linjer og se årsaksforholdet mellom hendelsene i fortellingen (Hagtvvet, 2004). Bussfortellingen, som er en narrativ test for

barn mellom tre og åtte år, bør ikke spesifikt måle kausalitet som er en ferdighet det ikke er forventet at alle barn i denne aldersgruppen har utviklet.

Ytre validitet stiller krav om at personutvalget bør være av en rimelig størrelsesorden og mest mulig representativt for populasjonen som det eventuelt skal generaliseres til. Praktiske og økonomiske forhold kan hindre dette og svekker dermed ytre validitet. I denne undersøkelsen var deltagelsen frivillig, og adopsjonsfamiliene meldte seg selv. Det er mulig at selvseleksjon innebærer at spesielt ressurssterke familier, og at de som ønsket barnet vurdert, meldte seg. Dette kan i så fall gi et skjevt utvalg som i liten grad speiler populasjonen og dermed bidrar til å svekke undersøkelsens ytre validitet (Lund, 2002a). Det kan imidlertid kompenseres for usikker ytre validitet ved at det foretas oppfølgingsstudier eller flere liknende undersøkelser.

De valgene som er gjort i forhold til begrepsoperasjonaliseringer, utvalgsstørrelser og utvalgsprosedyrer samt undersøkelsens målingsreliabilitet, får konsekvenser for statistisk validitet. Dersom de representerer brudd på statistiske forutsetninger, vil de være en trussel mot undersøkelsens statistiske validitet og bidra til lav statistisk styrke. Statistisk validitet i denne undersøkelsen innebærer at det kan trekkes en holdbar slutning om at forskjellen i narrativ kompetanse mellom de internasjonalt adopterte barna og de norskfødte jevnaldrende er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002a). Imidlertid er ikke adopsjonsutvalget i denne undersøkelsen stort nok til at det vil være rimelig å generalisere funnene til hele populasjonen selv om det skulle vise seg å bli signifikante forskjeller mellom gruppene. Uavhengig av om forskjellene mellom gruppene skulle være signifikante eller ikke, bør tendensene i materialet undersøkes, tolkes og vurderes.

3.5.2 Reliabilitet

God reliabilitet er en forutsetning for god begrepsvaliditet (Kleven, 2002b; 2008). Dårlig målingsreliabilitet reduserer statistisk styrke og er dermed også en trussel mot statistisk validitet (Lund, 2002a).

Inkonsistent vurdering kan true reliabiliteten. Som vist tidligere kan det lett forekomme målingsfeil når tre testledere i samme prosjekt skal arbeide med administrering og skåring av Busshistorien. I denne undersøkelsen ble det oppdaget at det var ulik praksis mellom testlederne under transkriberingen og ulik forståelse av skåringsreglene. Resultatet av vurderingene var i noen grad avhengig av hvem av testlederne som vurderte. Det betyr at vurdererrelabiliteten var dårlig, og at den ble en trussel mot testens validitet. Denne trusselen ble rettet opp ved at prosjektleder gikk gjennom alle skåringsskjemaene og sørget for at resultatene ble uttrykk for en lik forståelse av skåringsreglene i sin helhet. Slike målingsfeil kan vanligvis reduseres ved standardisering av målingsprosedyren. Busshistorien er en åpen og naturalistisk test som ville endre karakter dersom målingsprosedyren ble sterkt standardisert. Målingsfeilene kan imidlertid reduseres og vurdererrelabiliteten økes ved at testlederne eller vurdererne får god trening før testingen starter.

3.6 Etiske hensyn og dilemmaer

Etikk omhandler moralske og normative spørsmål. Forskningsetikk eller fagetikk drøfter slike spørsmål og dilemmaer i relasjon til et profesjonelt vitenskapelig arbeid (Befring, 2007). Som student må en akseptere forskerens ansvar for å planlegge og gjennomføre forskningsprosjektet så etisk forsvarlig som mulig. Vedeler (2000) trekker fram at forskeren allerede før start må stille spørsmål om opplegget for undersøkelsen er etisk forsvarlig. Derfor er det vesentlig å trekke fram noen vurderinger som må gjøres i forhold til enkelte dilemmaer. Et av disse dilemmaene er hensynet til barnet versus hensynet til forskningen.

I denne undersøkelsen er forholdet mellom barn og forsker i utgangspunktet asymmetrisk. Det er den voksne forskeren som planlegger og bestemmer hvordan møtearenaen mellom de to skal være. Forholdet mellom dem er et gi-/ta-forhold. Barnet er forsøkspersonen som gir, mens forskeren er den som mottar og får informasjon til sitt prosjekt. Hvordan kan så forskeren kompensere for disse

utfordringene slik at hensynet til barnet ivaretas uten at det går ut over forskningens gyldighet og troverdighet?

Lov om personregister m.m. av 9. juni 1978 og retningslinjer fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) fra 2006 er viktige dokumenter under arbeidet med undersøkelsen. Disse retningslinjene kan hjelpe forskeren til å bli bevisst normkonflikter og utøve godt skjønn der det er motstridende hensyn å ta. Her nedfelles normer og regler som er gode retningslinjer for arbeidet med hele den longitudinelle undersøkelsen.

I følge NESH pkt. 10 skal alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger, meldes. Som personopplysninger regnes for eksempel navn, fødselsdato, bostedsadresse, skole, testopptak og lydopptak av barnets stemme. I den longitudinelle undersøkelsen er det blant annet samlet inn informasjon om barnets helsetilstand ved ankomst. Derfor må et longitudinelt prosjekt som dette ha konsesjon fra Datatilsynet for å opprette personregister.

NESH stiller i pkt. 8 og 9 krav om at deltagerne i et forskningsprosjekt skal gi et fritt og informert samtykke. Et informert samtykke betyr i denne sammenheng blant annet at foreldregruppen blir gjort kjent med hva slags materiale som samles inn, hvem som skal bruke det, og hvor lenge det blir oppbevart. At samtykket er fritt, betyr at deltagerne er villige til å delta i prosjektet uten at de har vært utsatt for noen form for press. De står også fritt når det gjelder å samtykke i videre deltagelse i prosjektet.

I NESH pkt. 12 er det uttrykt at barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. I tillegg til foreldrenes samtykke er barnets egen aksept nødvendig. Ikke noe barn er blitt presset til å være med i denne undersøkelsen. Dessuten må barnet ivaretas på best mulig måte i testsituasjonen. Selve testingen av barna må utøves på en klok og respektfull måte.

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 kjent dilemma fra spesialpedagogikken, nemlig forholdet mellom marginalisering og synliggjøring. I

denne sammenheng handler det om at de internasjonalt adopterte barna har hatt et markant språkbrudd og dermed en annerledes språkutvikling. En ønsker å synliggjøre et eventuelt behov for hjelp og god tilrettelegging, men uten at gruppen stigmatiseres og får uønsket fokus. Dette stiller krav til forskeren om formidling av resultatene på en etisk og empatisk, men også vitenskapelig korrekt måte. I dette prosjektet imøtekommes disse kravene ved at alle testresultater og opplysninger om barna blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Resultatene fra undersøkelsen vil ikke bli presentert på en måte som kan gi grunnlag for identifisering eller stigmatisering.

I følge NESH pkt. 16 skal personidentifiserbare opplysninger ikke lagres elektronisk. Forskningsmateriale som lagres elektronisk, skal ha et referansenummer som knytter seg til opplysninger som er lagret manuelt. Ved å ivareta dette kravet sikres konfidensialitet, og en kan bedre unngå skader og andre alvorlige belastninger.

NESH pkt. 47 stiller krav om at forskningsresultatene skal tilbakeføres til deltakerne i en forståelig og forsvarlig form. I denne undersøkelsen er dette kravet ivaretatt ved at foreldrene har fått skriftlig tilbakemelding på resultatet av kartleggingen.

Det har vært enighet blant deltagerne i gruppen om at hensynet til barna og deres familier skulle være overordnet i dette forskningsprosjektet.

4. Resultater og drøfting

I dette kapitlet presenteres og kommenteres resultatene fra den kvantitative undersøkelsen. De internasjonalt adopterte barnas narrative ferdigheter vil bli drøftet og sammenlignet med resultatene fra de ikke adopterte jevnaldrende barna. For å vurdere det innsamlede materialet og den eventuelle generaliseringsstyrken i dette, ble datamaterialet lagt inn i statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), et dataprogram som brukes til statistisk analyse og bearbeiding av kvantitative data (Johannessen, 2008; Pallant, 2007). Prosjektleder laget en kodebok som vi hver for oss la dataene våre inn i.

Deskriptive statistiske teknikker har vært et hjelpemiddel når resultatene skulle undersøkes og analyseres. Ved bruk av slike metoder ønsker en å beskrive og få fram hovedstrukturen i tallmaterialet. Funnene blir vurdert i forhold til gjennomsnitt, men også standardavvik for å få fram spredningen i resultatene hos adopsjonsutvalget og kontrollgruppen. Av parametriske analyser blir det benyttet Students t-test for uavhengige utvalg blant annet for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom de to gruppernes gjennomsnittsskårer og for å vurdere den eventuelle generaliseringsstyrken i disse forskjellene. Generalisering til populasjonsparametre forutsetter imidlertid store og tilfeldige utvalg, og denne undersøkelsen har klare begrensninger i forhold til ytre validitet. Det benyttes også korrelasjonsanalyse for å undersøke samvariasjonen mellom ulike variabler. Bestemmelse av skalanivå kan være en utfordring i pedagogisk-psykologisk orientert forskning. Hagtvet (1980) refererer Brown (1970) og skriver blant annet at "... we assume an interval scale and act as if we had one." (s. 159). Med støtte i disse refleksjonene vil det benyttes Pearsons r som er en korrelasjonsmetode som brukes når variablene er på intervall/forholdstallnivå. I et ikke-eksperimentelt design er det vanskelig å trekke sikre konklusjoner om årsak eller kausalitet. Funnene skal drøftes med støtte i relevant teori. Utvalget er lite, og funnene må derfor tolkes med forsiktighet. Først skal utvalget presenteres og beskrives.

4.1 Utvalget

I denne undersøkelsen er 62 barn født i 2001 testet av prosjektleder og to studenter. Av disse er 22 internasjonalt adopterte barn mens de resterende 40 tilhører kontrollgruppen. Tabell 1 viser fordelingen mellom kjønnene i forhold til adopsjonsland. Barna som deltar i undersøkelsen, kommer fra fire forskjellige land. Kina er opprinnelseslandet til den klart største gruppen. Tilnærmet 64 prosent eller 14 av barna i utvalget kommer fra Kina, og alle er jenter. Fra Korea kommer det 4 barn, mens det fra Colombia og Etiopia kommer 2 barn fra hvert land. Det er mer enn tre ganger så mange jenter som gutter i utvalget. Av de 22 adopterte barna er 17 jenter og 5 gutter.

Tabell 1: Adopsjonsutvalgets sammensetning: kjønn og land

Adopsjonsland	Jenter	Gutter	Total	
	N	N	N	%
Kina	14	0	14	64
Korea	1	3	4	18
Colombia	1	1	2	9
Etiopia	1	1	2	9
Total	17	5	22	100

Kina er det landet Norge adopterer flest barn fra, og et flertall av disse er jenter. Det samme jenteoverskuddet finner en ikke blant barna som adopteres fra andre land. Når 83 prosent av de norske adopsjonene fra Kina i 2008 var jenteadopsjoner, har dette antagelig sammenheng med landets ett-barnspolitikken som startet i 1981. Når politikken er at en familie bare skal få ett barn, ønsker de fleste foreldre av kulturelle og historiske årsaker at det skal være en gutt. Resultatet av denne politikken blir blant annet at de barna som adopteres fra Kina, kommer fra alle sosioøkonomiske lag av befolkningen (Dzamarija & Kalve, 2004; Dalen & Rygvold, 2004; 2006; Dalen & Sætersdal, 1999; <http://www.ssb.no/vis/emner/00/norge/fruktbarhet/main.html>).

Av tabell 2 går det fram at barna var mellom 3 og 22 måneder gamle på adopsjonstidspunktet. Den gjennomsnittlige adopsjonsalderen var nær 11 måneder. Testalderen i utvalget var fra 85–95 måneder. Den gjennomsnittlige testalderen i

sammenligningsgruppen var tilnærmet lik utvalgets, nær 91 måneder. Tabellen viser også at adoptivbarna hadde vært fra 64–91 måneder i Norge på kartleggingstidspunktet med en gjennomsnittlig tid på tilnærmet 80 måneder.

Tabell 2: Adopsjonsalder, testalder og tid i Norge før kartlegging

Alder og tid i Norge	M	SD	Spredning i måneder
Adopsjonsalder, N = 22	10.82	5.729	3–22
Testalder i utvalget, N = 22	90.64	3.001	85–95
Testalder i kontrollgruppen, N = 40	90.95	3.320	86–96
Tid i Norge før kartlegging, N = 22	79.81	6.436	64–91

Tabell 3 viser utvalgets sammensetning i forhold til adopsjonsalder og opprinnelse. Avhengig av adopsjonsalder er barna delt inn i tre grupper. Av 22 barn ble 13 adoptert i løpet av første leveår. Ytterligere 8 av barna fra Kina fikk et nytt hjem da de var mellom 13 og 18 måneder gamle, mens ett av barna fra Kina var 22 måneder gammelt da det møtte sin nye familie for første gang. Det opprinnelige utvalget var på 24 barn. De to barna som ikke ble testet i denne omgang, hadde betydelig høyere adopsjonsalder. Om fravær av disse barnas skårer påvirker testresultatet ved sju år sammenlignet med undersøkelsen ved fire år, blir spekulasjoner.

Tabell 3: Adopsjonsutvalgets sammensetning: adopsjonsalder og opprinnelse

Opprinnelsesland	Adopsjonsalder 3–12 mnd.	Adopsjonsalder 13–18 mnd.	Adopsjonsalder 19–22 mnd.	Totalt
Korea	4	0	0	4
Kina	5	8	1	14
Etiopia	2	0	0	2
Colombia	2	0	0	2
Totalt	13	8	1	22

Et sentralt tema i adopsjonsforskningen har vært om adopsjonsalder kan forklare eventuelle forskjeller mellom adopterte og ikke adopterte barn (Rygvoid, 2009). Forskningen har også vært opptatt av adopsjonsalderens betydning for de internasjonalt adopterte barnas tilpassing og utvikling. Det har vært hevdet at jo yngre barnet er når det blir adoptert, jo større er sjansen for at barnet klarer seg bra (van

IJzendoorn et al., 2005). Andre studier har imidlertid vist at adopsjonsalder sannsynligvis ikke spiller en så avgjørende rolle for barnets videre utvikling (Scott et al., 2008; Dalen & Rygvold, 2006; Dalen & Sætersdal, 1999). Dalen og Rygvold (2004) viser til at faktorer som barnets kjønn, fødeland, helsetilstand ved ankomst og ikke minst forholdene som barnet har levet under i tiden før adopsjonen, også har stor betydning. Det er særlig når høy adopsjonsalder kommer sammen med andre uheldige livsvilkår, at konsekvensene kan bli uheldige for barnets fysiske, kognitive og følelsesmessige utvikling (Dalen & Sætersdal, 1999).

4.2 Kognitiv fungering

Livssituasjonen til barnet før adopsjonen er som nevnt av vesentlig betydning. I en stor meta-analyse om adopsjon og kognitiv utvikling konkluderes det blant annet med at adopsjon betyr et intellektuelt rikere og emosjonelt tryggere miljø for mange av barna, og at dette vil påvirke deres kognitive utvikling positivt. Imidlertid så en ikke den samme positive utviklingen hos de barna som hadde spesielt høy adopsjonsalder, eller som hadde opplevd alvorlig feilernæring, neglekt eller mishandling før adopsjonen (van IJzendoorn et al., 2005). Liknende funn er beskrevet i ”ERA-studien” der engelske og rumenske adoptivbarns resultater på kognitive tester sammenlignes (Rutter et al., 2007). Forskerne konkluderer med at alvorlig, tidlig deprivasjon kan påvirke kognitiv utvikling. Selv om det er klare forskjeller mellom dyr og mennesker, er det interessant at funnene støttes av dyrestudier der en har sett at alvorlig stress kan påvirke og ødelegge deler av hjernen, spesielt utsatt er hippocampus. Forskerne viser imidlertid til at menneskehjernen er plastisk. Den kan tåle fysiske og psykiske påkjenninger over noe tid. Men dersom barnet utsettes for institusjonell deprivasjon lenger enn seks måneder, kan det få uheldige og varige følger for barnets kognitive utvikling (Beckett et al., 2006; Rygvold, 2009). Hos hvert tiende barn som hadde opplevet alvorlig institusjonell deprivasjon over tid, fant en autisnelignende atferdsmønster (Rutter et al., 2007).

Kognitiv fungering ved sju år ble evaluert ved hjelp av deltesten ”Ordforståelse” i den standardiserte evneprøven WISC-III. Deltesten består av 30 oppgaver der barnet skal fortelle hva et ord betyr. Ordene øker i vanskegrad, og barnets svar poengsettes med 0–2 poeng avhengig av hvor god forståelse av ordet barnet viser (Wechsler, 2003). I tabell 4 sammenlignes råskårene til de internasjonalt adopterte barna med resultatet til kontrollgruppen.

Tabell 4: Tabell for t-test: Adopsjons- og kontrollgruppens skårer på WISC-III: ”Ordforståelse”

WISC-III:	N	Mean	Std.	t	DF	Sig.
Ordforståelse						
Adoptert	22	18.68	2.901	.476	60	.636
Ikke adoptert	40	18.28	3.382			

Som det går fram av tabellen, fikk de adopterte barna en noe høyere gjennomsnittlig skåre og noe mindre spredning enn kontrollgruppen, men forskjellene er små og ikke signifikante. I andre undersøkelser har en funnet større spredning innen gruppen internasjonalt adopterte enn blant de norskfødte jevnaldrende (Vinnerljung & Sundell, 2007; Dalen & Rygvold, 1999; 2006; 2008; Dalen & Sætersdal, 1999). Utvalget i denne undersøkelsen er lite, og resultatene må derfor tolkes med forsiktighet. Nesten alle barna fikk skårer som ligger innenfor normalområdet for aldersgruppen. Bare tre av kontrollbarna fikk en skåre rett under normalt variasjonsområde. Det er mulig at disse barnas skårer har bidratt til å trekke gjennomsnittet noe ned og øke spredningen i kontrollgruppens resultater. Da barna ble testet ved fire år, var det imidlertid heller ingen signifikante forskjeller på kognitive mål da de adopterte født i 2001 og 2002 ble vurdert i forhold til norskfødte jevnaldrende barn (Rygvold, 2009).

Formålet med signifikanstesting ved hjelp av t-test er å avklare om forskjellen mellom to gruppers gjennomsnittsskårer er så stor at en også vil finne en forskjell i populasjonen (Sørensen, 2007). Hypoteseprøving vil ikke føre til noen absolutt sikker konklusjon, men kan gi holdepunkter for å trekke slutninger på et sannsynlig

grunnlag (Befring, 2007). T-test for uavhengige utvalg brukes når utvalget er for lite til å ta utgangspunkt i normalfordelingen. Da legger en ikke z-skårer til grunn for analysen, men en såkalt t-fordeling. Dette er en fordeling som varierer med antall informanter (N). Det finnes én t-fordeling for alle utvalgsstørrelser. Når N passerer 30, vil t-fordelingen bli mer og mer lik z-fordelingen, og forskjellen får liten praktisk betydning. Når størrelsen på utvalget avtar, vil t-fordelingen gradvis bli flatere og bredere. Dette er et uttrykk for at jo mindre N er, jo større er standardfeilen til gjennomsnittet (M) (Befring, 2007).

4.3 Korrelasjonsanalyse: Ordforståelse, Informasjon og ytringslengde

I denne undersøkelsen er skårene informasjon og ytringslengde de observerbare uttrykkene eller atferdsindikasjonene for narrativ kompetanse. De representerer to ulike uttrykk for narrativ kompetanse, men likevel er de avhengige av hverandre. I skåringsprosessen kommer dette til uttrykk ved at det bare gis poeng for de ytringene som har fått informasjonspoeng når skåren for ytringslengde skal beregnes. En korrelasjonsanalyse vil vise om det er en reell samvariasjon mellom de to skårene. Det benyttes Pearsons r eller Pearsons produktmoment-korrelasjonsmetode som Befring (2007) kaller en grunnleggende korrelasjonsmetode. Pearsons r uttrykker det som kalles lineære sammenhenger. Det vil si at en finner den rette linjen som best mulig beskriver sammenhengen mellom to variabler (Sørensen, 2007).

Korrelasjon er en statistisk størrelse som forteller at endringer i verdien på én variabel på en systematisk måte går sammen med endringer på en annen variabel. Det skal igjen nevnes at korrelasjon faller inn under deskriptiv statistikk og i utgangspunktet ikke sier noe om et årsak-virkningsforhold mellom variablene (Befring, 2007; Kleven, 2002a). Ved tolkning av Pearsons r gir tallverdien i koeffisienten uttrykk for styrken i samvariasjonen, mens fortegnet gir uttrykk for retningen denne samvariasjonen har. Kvadratet av r gir uttrykk for grad av ”forklart varians” eller

fellesvarians mellom de to variablene. Det vil si hvor stor del av variansen i én variabel som kan forklares statistisk av den andre variabelen (Sørensen, 2007).

Tabell 5: Korrelasjonsanalyse: Ordforståelse, informasjon og ytringslengde

		WISC-III: Ordforståelse råskåre	Busshistorien: Informasjon	Busshistorien: Ytringslengde
WISC-III: Ordforståelse råskåre	Pearson Corr.	1.000	.298*	.169
	Sig. (2-tailed)		.019	.188
	N	62	62	62
Busshistorien: Informasjon	Pearson Corr.	.298*	1.000	.686**
	Sig. (2-tailed)	.019		.000
	N	62	62	62
Busshistorien: Ytringslengde	Pearson Corr.	.169	.686**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.188	.000	
	N	62	62	62

*Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed).

** Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed).

Som tabell 5 viser, er det en signifikant og sterk korrelasjon mellom de to skårene informasjon og ytringslengde når skårene for alle de 62 barna vurderes samlet. Med en signifikant korrelasjon $r = .686$ og $p < 0.01$ kan det argumenteres for at informasjon og ytringslengde er to ulike uttrykk for narrativ kompetanse, men at de samtidig er gjensidig avhengig av hverandre. En korrelasjonskoeffisient på $r = .686$ uttrykker at 47 prosent er fellesvarians.

Av tabellen går det også fram at det er en signifikant korrelasjon mellom ordforståelse og informasjon $r = .298$ og $p < .05$. Med så få informanter som $N = 62$, kan korrelasjonen vurderes som interessant. Samvariasjonen kan tyde på at de to variablene i noen grad måler den samme grunnleggende ferdighet. Sammenhengen er imidlertid enda mindre tydelig mellom ordforståelse og ytringslengde. Tabellen viser en svakere, ikke signifikant korrelasjon $r = .169$ og $p = .188$.

Korrelasjonsanalysen tyder på at det er en viss samvariasjon mellom uttrykkene for narrative og kognitive ferdigheter. Prediksjon stiller imidlertid krav om en sterk korrelasjon mellom variablene (Befring, 2007; Kleven, 2002a). Denne

korrelasjonsanalysen tyder på at narrative ferdigheter også er noe mer og noe annet enn det som måles ved deltesten ”Ordforståelse” i WISC-III.

4.4 Narrativ kompetanse – en sammenligning mellom gruppene

Er det en forskjell mellom utvalget og kontrollgruppen i forhold til narrativ kompetanse vurdert ved Busshistoriens to skårer: informasjon og ytringslengde?
Forskningsspørsmålet skal nå besvares og drøftes.

Tabell 6: Tabell for t-test: Skårer på Busshistorien ved sju år

Busshistorien		N	Mean	SD	t	DF	Sig.
Informasjon	Adoptert	22	30.41	6.801	1.184	60	.241
	Ikke adoptert	40	28.15	7.392			
Ytringslengde	Adoptert	22	11.00	2.182	.643	60	.522
	Ikke adoptert	40	10.62	2.204			

Som det framgår av tabell 6, fikk adopsjonsutvalget høyere gjennomsnittsskåre og lavere spredning enn kontrollgruppen på både informasjon og ytringslengde, men forskjellene mellom gruppene var ikke signifikante. I slutningsstatistikk starter signifikanstesting ved at det formuleres en nullhypotese (H_0) om at det ikke er noen reell forskjell mellom gruppene, og en alternativ hypotese om at det er en forskjell (H_1). I denne undersøkelsen må nullhypotesen om at det ikke er reelle forskjeller mellom gruppene på variablene informasjon og ytringslengde opprettholdes, og det kan ikke generaliseres til populasjonen av internasjonalt adopterte barn. Utvalget er imidlertid lite, og selv med signifikante forskjeller mellom gruppene ville dette vært problematisk. I pedagogisk forskning opprettholdes ofte en falsk nullhypotese fordi resultatene ikke blir signifikante. Dette skyldes ofte at utvalget er lite. I litteraturen kalles dette for ”Type II feil” (Befring, 2007).

Da barna ble testet ved fire år, var det tydelige, men ikke signifikante forskjeller mellom gruppene da de ble kartlagt med Busshistorien. I tabell 7 vises skåreresultatene for utvalgene født i 2001 og 2002. Resultatene er hentet fra Rygvold (2009).

Tabell 7: Skårer på Busshistorien ved fire år

Busshistorien	N	Mean	SD	Forskjell i mean	
Informasjon	Adoptert	38	11.84	6.13	- 2.16
	Ikke adoptert	79	14.00	8.26	
Ytringslengde	Adoptert	38	5.22	2.78	- .48
	Ikke adoptert	79	5.70	3.02	

Av tabellen framgår det at kontrollgruppen fikk en høyere gjennomsnittsskåre, men også en større spredning enn adoptivbarna på begge variablene. Data fra kartlegging ved sju år omfatter foreløpig bare barna født i 2001. Dersom en likevel gjør en grov sammenligning, tyder tallene på at de adopterte barna har ”tatt igjen” kontrollgruppen når det gjelder narrativ kompetanse. En sammenligning av tallene i tabell 6 og 7, viser at de adopterte barna nesten har tredoblet sin informasjonsskåre mens kontrollgruppen har doblet sin. Når det gjelder ytringslengde, har de adopterte barna mer enn doblet sin skåre mens kontrollgruppen nesten har doblet sin. Det ser ut som de adopterte barna relativt sett har hatt en større vekst enn de ikke adopterte i forhold til narrativ kompetanse. Hvilke karakteristika ved de adopterte barna er det som bidrar mest til å forklare den gode utviklingen i narrativ kompetanse?

4.5 Narrativ kompetanse i utvalget

Ved å benytte gjennomsnittresultater ved sammenligning mellom adopsjonsgruppen og kontrollgruppen kan en komme til å skjule reelle forskjeller. Selv om adopsjonsutvalget bare består av 22 barn, kan resultatene på Busshistoriens to variabler variere avhengig av kjønn, opprinnelse, adopsjonsalder, testalder og tid i

Norge. Vurderingene blir gjort ved å dele gruppen på ulike måter og sammenligne gjennomsnittsskårene innad i adopsjonsgruppen, men også med gjennomsnittsskårene til kontrollgruppen. Spredning innad i den lille adopsjonsgruppen blir av mindre betydning. Adopsjonsutvalgets begrensede antall er også bakgrunnen for at forskjellene mellom gruppene ikke blir signifikanstestet.

4.5.1 Narrativ kompetanse og kjønn

Når adopsjonsgruppen deles mellom kjønnene, blir begge gruppene små, men gruppen med gutter består av bare 5 barn. Resultatene bør derfor vurderes med særlig forsiktighet. Det går fram av tabell 8 at jentene fikk en høyere skåre enn guttene på både informasjon og ytringslengde. På tross av forskjellene mellom kjønnene i adopsjonsgruppen, var guttenes informasjonsskåre høyere enn gjennomsnittsskåren i kontrollgruppen, men skåren for ytringslengde var lavere, se tabell 6.

Tabell 8: Narrativ kompetanse og kjønn

Busshistorien	Gutt, N = 5 Mean	Jente, N = 17 Mean	Forskjell i mean
Informasjon	29.00	30.82	1.82
Ytringslengde	10.00	11.29	1.29

Andre studier har også funnet ulikheter mellom kjønnene, blant annet i forhold til skoleprestasjoner. Dalen og Rygvold (1999) fant i sitt skoleprosjekt at jentene i større grad enn guttene klarte å møte skolens krav til faglig og sosial kompetanse. Jentene skåret signifikant høyere enn guttene både i forhold til generelle faglige ferdigheter og i forhold til lese- og skriveferdigheter. Forskjellene mellom kjønnene var signifikante også i forhold til motivasjon for skolearbeid og arbeidsinnsats på skolen. Van Ijendoorn et al. (2005) skriver at adopterte gutter ofte blir forbigått av adopterte jenter på flere utviklingsområder, blant annet i forhold til sosioemosjonell utvikling. Studier har vist at adopterte gutter generelt har større utfordringer i forhold til språket, svakere skoleprestasjoner og tydeligere tilpassingsvansker enn jentene, og at disse

vanskene ofte forsterkes med alderen (Dalen & Rygvold, 2006; van Ijzendoorn et al. (2005).

4.5.2 Narrativ kompetanse og opprinnelse

På tross av at barnegruppene er ulikt store i forhold til opprinnelsesland, vil de bli vurdert hver for seg. På bakgrunn av de små gruppestørrelsene må det imidlertid tas store reserverasjoner, og resultatene må vurderes med forsiktighet. Resultatene påviser ikke reelle forskjeller mellom gruppene, men forteller snarere om enkeltelevers narrative kompetanse.

Tabell 9: Narrativ kompetanse og opprinnelse

Busshistorien	Kina, N = 14 Mean	Korea, N = 4 Mean	Colombia, N = 2 Mean	Etiopia, N = 2 Mean
Informasjon	31.78	31.05	25.00	30.00
Ytringslengde	11.57	11.39	9.50	9.00

Som det framgår av tabell 9, skåret barna fra Kina bedre enn de andre tre gruppene på både informasjon og ytringslengde. Sammenlignet med kontrollgruppen skåret barna fra Kina og Korea bedre på begge variablene mens de adopterte barna fra Etiopia fikk bedre skåre enn kontrollgruppen på informasjon, men ikke på ytringslengde. Barna fra Colombia fikk de laveste skårene, og var den eneste gruppen som var svakere enn kontrollgruppen på både informasjon og ytringslengde. Av tabell 8 framgår det at jentene som gruppe skåret bedre enn guttene. Alle barna fra Kina er jenter, se tabell 1. Ved å sammenligne tabell 8 og 9 går det fram at jentene fra Kina skåret bedre på begge variablene enn det hele jentegruppen gjorde.

De fleste adoptivbarn fra Kina er jenter, og mye tyder på at de tilegner seg språket raskere enn guttene (Dalen & Rygvold, 2007). Roberts, Krakow og Pollock (2003) fant at førskolebarn adoptert fra Kina, skåret som gjennomsnittet av engelsktalende barn eller bedre. De som gjorde det dårligst, var barn som ble testet kort tid etter ankomst til sitt nye land. Scott et al. (2008) fant også at de fleste adopterte skolebarn fra Kina skåret gjennomsnittlig eller over når muntlige og skriftlige språkferdigheter ble

undersøkt. I skoleprosjektet sitt fant Dalen og Rygvold (1999) at barna fra Korea klarte seg bedre enn de colombianske og også noe bedre enn norskfødte barn i forhold til både dagligspråk og skolespråk. De gode språklige ferdighetene sammen med en god skoleatferd hos de koreanske barna bidro til å forklare deres gode skoleprestasjoner. I en svensk studie fant forskerne at adopterte koreanske ungdommer på 9. trinn i motsetning til andre internasjonalt adopterte ungdommer, fikk bedre karakterer enn gjennomsnittet i den svenske jevnaldringsgruppen (Lindblad et al., 2009). Positive funn på språktester rapporteres også fra andre forskere, og mye tyder på at barna fra Korea og Kina har særlig god språkmestring (Rygvold, 1999; 2009; Dalen & Rygvold, 1999; 2004; 2006; 2007; Krakow & Roberts, 2003; Roberts, Pollock, Krakow, Price, Fulmer & Wang, 2005; Kvifte-Andresen, 1992; Roberts et al., 2003; Scott et al., 2008).

4.5.3 Narrativ kompetanse og adopsjonsalder

For å undersøke adopsjonsalderens betydning ble utvalget delt i to, de ”tidlig” adopterte som kom til Norge da de var mellom 3 og 12 måneder gamle, og de ”sent” adopterte som kom til sitt nye hjem da de var mellom 13 og 22 måneder gamle.

Tabell 10: Narrativ kompetanse og adopsjonsalder

Busshistorien	3<Adopsjonsalder<12 N = 13 Mean	13<Adopsjonsalder<22 N = 9 Mean	Forskjell i mean
Informasjon	30.77	30.22	0.55
Ytringslengde	11.00	11.00	0.00

Som det går fram av tabell 10, fikk de ”tidlig” adopterte barna en litt høyere skåre på informasjonsinnhold mens skårene på ytringslengde er helt identiske. Både de ”tidlig” adopterte og de ”sent” adopterte fikk en høyere skåre på begge variablene enn kontrollgruppen. I gruppen ”tidlig” adopterte er det barn fra alle opprinnelseslandene mens det bare er barn fra Kina i gruppen for de ”sent” adopterte, se tabell 3. Ved å sammenligne tabell 9 og 10 går det fram at gjennomsnittet i gruppene ”tidlig” og ”sent” adopterte er lavere enn i gruppene der adoptivbarn fra

Kina og Korea ble vurdert, men høyere enn i gruppene der adoptivbarn fra Colombia og Etiopia ble vurdert.

De 14 barna fra Kina ble delt i to grupper etter ”tidlig” og ”sen” adopsjonsalder. Av tabell 11 går det fram at de ”tidlig” adopterte fikk høyere skåre på begge variablene. I denne undersøkelsen ser det ikke ut som adopsjonsalder i seg selv er en variabel som kan forklare forskjellene i skåringsresultater. Men det ser ut til at barn med ”tidlig” adopsjonsalder og med opprinnelse fra Kina eller Korea får svært gode skåringsresultater, se tabell 3 og 9. Utvalget er imidlertid lite, og resultatene må tolkes med stor forsiktighet.

Tabell 11: Narrativ kompetanse og adopsjonsalder hos barna fra Kina

Busshistorien	3<Adopsjonsalder<12 N = 5 Mean	13<Adopsjonsalder<22 N = 9 Mean	Forskjell i mean
Informasjon	34.60	30.22	4.38
Ytringslengde	12.60	11.00	1.60

Van IJzendoorn et al. (2005) skriver at det ser ut som tidlig adopsjon, i løpet av første leveår, er en beskyttende faktor i forhold til skoleprestasjoner, men får mindre betydning i forhold til skårer på kognitive tester. Betydningen av tidlig adopsjon begrunnes med at perioden rundt 10–14 måneder etter fødsel er viktig for tilknytningen mellom barnet og de nye foreldrene. Den tidlige tilknytningen kan bli en beskyttende faktor for barnet som har lagt tidligere kontakter i opprinnelseslandet bak seg. Dessuten vil tidlig adopsjon bety at den tiden som barnet kan ha vært utsatt for psykisk og fysisk neglekt og deprivasjon, forkortes. Det er også tidligere nevnt at ”ERA-studien” blant annet viste at langvarig, institusjonell deprivasjon kan få vedvarende effekt på barnets kognitive utvikling (Beckett et al., 2006; Rygvold, 2009; Rutter et al., 2007). I en annen undersøkelse fant forskerne at som gruppe presterte adopterte kinesiske barn aldersadekvat i forhold til både muntlige og skriftlige skoleprestasjoner. Likevel tydet funnene på at adopsjonsalder var negativt korrelert til disse prestasjonene (Scott et al., 2008). Også Dalen og Rygvold (2006) fant at det ikke var signifikante forskjeller mellom adopterte og ikke adopterte i

forhold til dagligspråk og akademiske språkferdigheter. I motsetning til hva de forventet, kunne ikke adopsjonsalder forklare spredningen i skåreresultater innad i adopsjonsgruppen. De trekker fram at kvaliteten på barnehjem i Kina er forbedret, og at dette har fått positive konsekvenser for adopterte barn. Dalen og Sætersdal (1999) skriver at noen studier har vist at barn med høy adopsjonsalder har klart seg vel så bra i livet som barn som ble adoptert tidlig. De viser til at andre faktorer som forholdene barnet levde under før adopsjonen, psykisk og fysisk helsetilstand på adopsjonstidspunktet og samspillet i den nye familien er faktorer som synes å ha større innvirkning på det adopterte barnets utvikling enn adopsjonsalder. Adopsjonsalderens betydning isolert sett er nærmest å forstå som en myte. Det er kombinasjonen mellom tidsaspektet og kvaliteten på denne tiden som er vesentlig for barnet (Dalen & Sætersdal, 1999; Rygvold, 1999).

4.5.4 Narrativ kompetanse og testalder

For å undersøke testalderens betydning ble utvalget og kontrollgruppen delt i to, ”tidlig” og ”sen” testalder. De adopterte barna ble kartlagt da de var mellom 85 og 95 måneder gamle mens barna i kontrollgruppen var mellom 86 og 96 måneder gamle. Den gjennomsnittlige testalderen i begge gruppene var tilnærmet 91 måneder.

Av tabell 12 går det fram at de yngste adopterte barna skåret noe bedre på informasjon enn den gruppen som var litt eldre da de ble kartlagt. Skårene på ytringslengde er identiske. De eldste barna i kontrollgruppen skåret noe høyere enn de yngste på både informasjon og ytringslengde. Tabellen viser også at både de eldste og de yngste adoptivbarna skåret bedre enn barna i kontrollgruppen på begge variablene.

Tabell 12: Narrativ kompetanse og testalder

Busshistorien	Adopterte		Ikke adopterte	
	85<Testalder<91 N = 12 Mean	92<Testalder<95 N = 10 Mean	86<Testalder<91 N = 19 Mean	92<Testalder<96 N = 21 Mean
Informasjon	30.75	30.30	27.68	28.57
Ytringslengde	11.00	11.00	10.32	10.90

Som det går fram av tabellen, får ikke testalder eller noen måneders forskjell i alder noen avgjørende betydning for skåringsresultatet i denne undersøkelsen. Like viktig som alder er kanskje den tiden som barnet har vært eksponert for sitt nye morsmål?

4.5.5 Narrativ kompetanse og tid i Norge

Barna i adopsjonsgruppen har tilbragt mellom 64 og 91 måneder i Norge ved kartleggingstidspunktet. Den gjennomsnittlige tiden var tilnærmet 80 måneder. Barnegruppen ble delt i to, de som har vært ”kortest” tid i Norge, 64–78 måneder, og de som har vært ”lengst”, 81–91 måneder.

Tabell 13: Narrativ kompetanse og tid i Norge

Busshistorien	64 < Tid i Norge < 78 N = 14 Mean	81 < Tid i Norge < 91 N = 8 Mean	Forskjell i mean
Informasjon	31.78	28.38	3.40
Ytringslengde	11.57	10.00	1.57

Som det går fram av tabell 13, fikk de barna som har vært kortest tid i Norge, en høyere skåre på både informasjon og ytringslengde enn den gruppen som har vært lengst i Norge. Barna som har tilbragt lengst tid i Norge, fikk også en noe lavere skåre på ytringslengde enn kontrollgruppen, se tabell 6.

Resultatene i tabell 13 kan synes noe overraskende og uventede. Imidlertid har alle de 14 barna som har tilbragt kortest tid i Norge, Kina som opprinnelsesland, og alle barna fra Kina er jenter, se tabell 1. Resultatene for de barna som har vært kortest tid i Norge, blir dermed identiske med resultatene for barn med Kina som opprinnelsesland, se tabell 9.

Rygvoid (2009) skriver at resultatene fra fireårsundersøkelsen tydet på at tid i Norge heller enn adopsjonsalder og testalder var den variabelen som best kunne forklare forskjellene i prestasjoner innen adopsjonsgruppen. Lignende funn blir som nevnt rapportert hos Roberts et al. (2003). Barna som deltok i undersøkelsen ved fire år, hadde en adopsjonsalder fra 3–48 måneder. Enkelte av barna hadde da vært svært

kort tid i Norge før kartlegging, og det kan synes rimelig at tid i Norge kan være en sannsynlig forklaringsvariabel i forhold til språkkompetanse.

4.6 Vurderinger og slutninger

I denne oppgaven er søkelyset rettet mot narrativ kompetanse hos sju år gamle internasjonalt adopterte barn. Teoridelen gir et utdypende bilde av hva et narrativ er og utforsker også den narrative kompetansens spesielle betydning for gruppen internasjonalt adopterte barn. Barnas narrative produksjon er testet med Busshistorien og sammenlignet med norskfødte jevnaldrende. De adopterte barna fikk en høyere gjennomsnittsskåre og lavere spredning enn de norskfødte barna i sammenligningsgruppen på de to skåringsvariablene informasjon og gjennomsnittlig ytringslengde. Siden resultater som bygger på gjennomsnittsmål, kan dekke over variasjon innen gruppen, ble de adopterte barnas skåreresultater undersøkt nærmere. Adopsjonsgruppen ble delt på ulike måter, og barnas narrative kompetanse ble vurdert i forhold til kjønn, opprinnelsesland, adopsjonsalder, testalder og tid i Norge. Gjennomsnittsskårene i gruppene ble sammenlignet innbyrdes, men også med gjennomsnittsskårene til kontrollgruppen. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at opprinnelse knyttet sammen med tidlig adopsjon er viktige variabler som i noen grad kan bidra til å forklare hvorfor de internasjonalt adopterte barna utvikler ulik narrativ kompetanse. I denne undersøkelsen er det de tidlig adopterte jentene fra Kina som skårer høyest. Barna fra Korea oppnådde nesten like gode skårer. I denne gruppen er også barna tidlig adoptert, men her er 3 av de 4 barna gutter, se tabell 1. Noe av forklaringen på at barna fra Kina får så gode resultater, kan være at kvaliteten på barnehjem i Kina er betydelig forbedret. Mye tyder på at når barnet kan møte sin nye familie etter en tid i et godt fosterhjem eller en god institusjon, får dette positive konsekvenser for alle i adoptivfamilien (Rygvoid, 2009).

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at de adopterte barna langt på vei har ”tatt igjen” sine norskfødte jevnaldrende. Adopsjonsgruppen fikk en høyere skåre på begge variablene enn kontrollgruppen. De skåret også høyere på informasjonsinnhold

enn kontrollgruppen uansett hvordan gruppen ble delt opp. På den andre variabelen, gjennomsnittlig ytringslengde, skåret enkelte av de adopterte barna lavere enn kontrollgruppen når gruppen ble delt i forhold til kjønn og opprinnelse. Kan det være noe ved denne skåringsvariabelen som er ekstra utfordrende?

Det er tidligere argumentert for at skåren for informasjon kan oppfattes som et mål på barnets koherente ferdigheter og evne til å gripe makrostrukturen eller den globale sammenhengen i fortellingen. Gjennomsnittlig ytringslengde oppfattes som et uttrykk for barnets ferdighet i å berette med lingvistisk kohesjon. Lingvistisk kohesjon handler om semantisk struktur eller semantiske relasjoner i en setning eller mellom de ulike setningene eller ytringene som utgjør historien (Cain, 2003; McKeough et al., 2005). Når de enkelte setningene skal bindes sammen temporalt og kausalt for å gi en sammenhengende beretning, kreves det en lingvistisk kompetanse ikke bare i forhold til historiens semantikk, men også i forhold til språkets grammatikk med syntaks og morfologi. Det kan se ut som grammatikken i språket kan være den største utfordringen for enkelte av de adopterte barna som nå er i ferd med å tilegne seg sitt andre førstespråk. Her gjengis noen ytringer der språkferdighetene og grammatikken i språket ikke er helt på plass:

... og så møtte han et tog ved siden av/så tok dem et ansikt ved siden av hverandre

... toget gikk under tunnelen

... så skilte de vei

... så sa han til seg selv han var så trett til å kjøre på veiene

... så var det vann nedover overflaten

... kom det en ku som sa mø

... bussen raste fra mann

... så syns han det ble så kjedelig å kjøre på veien så at han hoppet utfor et gjerde

Korrelasjonsanalysen mellom informasjon og ytringslengde var signifikant og rimelig sterk ($r = .686$, $p < .01$). Dette kan tyde på at mange av de barna som griper makrostrukturen i fortellingen og har et vellutviklet narrativt skjema, også mestrer språkets komplekse grammatikk på en god måte. Enkelte barn fikk likevel spesielle

utfordringer i forhold til ytringslengde. Dette kan tyde på at språkferdighetene til enkelte av disse barna kan være noe ujevne, og at den komplekse grammatikken i språket er den største utfordringen. Mangel på grammatisk kunnskap kan igjen påvirke barnets setningsforståelse (Bishop, 1999). Det er i møtet med et kontekstuavhengig skolespråk der det stilles krav til mer abstrakt språkforståelse og språkproduksjon at språklige utfordringer og ujevne språkferdigheter kan komme til å vise seg og bli tydeligere (Dalen & Rygvold, 2004; 2008). De foreløpige funnene i denne undersøkelsen tyder på at skåren for ytringslengde måler noe mer og noe annet enn makrostrukturen i fortellingen og kunnskap om det narrative skjemaet. Mye tyder på at skåren for ytringslengde kan fange opp barnets grammatikalske usikkerhet.

4.6.1 Selvfølelse og identitet

I en stor meta-analyse der 88 studier inngår, fant Juffer og van Ijzendoorn (2007) ingen signifikante forskjeller mellom adopterte og ikke adopterte jevnaldrende barn i forhold til ”self-esteem” eller selvfølelse/selvrespekt. Dette gjaldt også for internasjonalt adopterte barn.

Adopsjon karakteriseres av både risikofaktorer og beskyttende faktorer. Når det gjelder risikofaktorer, viser forskerne til at enkelte av barna kan ha opplevd en vanskelig start tidlig i livet, og i tillegg må de forholde seg til sin status som adoptert, ofte med et annerledes utseende enn adoptivforeldrene og lekekameratene. På tross av slike utfordringer utvikler de som gruppe god selvfølelse. Juffer og van Ijzendoorn (2007) skriver videre at det kan synes som de adopterte barna har stor grad av resiliens, og at de med god hjelp av sin nye familie klarer å overkomme tidlige utfordringer i livet. Adopsjonsfamiliene kan generelt karakteriseres som beskyttende og støttende. Foreldrene investerer mye i barnas oppfostring, og vanligvis tilbyr de et rikt kognitivt og emosjonelt familieliv sammenlignet med livet i institusjon før adopsjonen. Adoptivforeldrene kan tilby barnet et sikkert foreldre/barn-forhold. Disse forholdene kan fungere som beskyttende faktorer og bidra til god sosial utvikling og positiv selvfølelse.

I denne mastergradsundersøkelsen tyder mye på at de adopterte barna også langt på vei har ”tatt igjen” sine norskfødte jevnaldrende i forhold til narrativ kompetanse. Kanskje kan den narrative kompetansen som barnet har utviklet, også fungere som en beskyttende faktor? Narrative ferdigheter legger til rette for at erfaringer kan trekkes fram og reflekteres over. De kan tolkes og settes inn i en meningsfylt sammenheng. Forskning har vist at ved å gjenfortelle fortiden og knytte den sammen med nåtid, kan barn erindre og bearbeide autobiografiske minner og bygge narrativer om seg selv. Ved å knytte fortid, nåtid og framtid sammen temporalt og kausalt skapes en koherent livshistorie der bruddene er synlige, men settes inn i en meningsfull sammenheng. For det adopterte barnet kan dette bli en narrativ identitetsbygging der selvrespekt og selvfølelse styrkes (McKeough et al., 2005).

4.6.2 Kritisk refleksjon

Kritisk realisme er som nevnt det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne mastergradsoppgaven. Dette utgangspunktet forutsetter at validitetsperspektivet gis en særlig oppmerksomhet, men det forutsetter også en åpenhet for at forskningsprosessen har feilkilder (Lund, 2002a). I denne undersøkelsen ønsket jeg å eliminere flest mulig feilkilder ved å forsøke å la systematikk, refleksjon og kritisk holdning gå som en ”rød tråd” gjennom hele prosessen.

I undersøkelsen er begrepsvaliditeten usikker, men den har vært drøftet. Det er en utfordring å operasjonalisere narrativ kompetanse. For strenge krav til begrepsvaliditeten vil imidlertid lett kunne sette urimelig trange grenser for hvilke fenomener som kan gjøres til gjenstand for forskning. Kleven (2002b) skriver at det er umulig å sikre perfekt begrepsvaliditet, og at sviktende begrepsvaliditet hører med i vurderingen når forskningsresultatene skal tolkes og det skal trekkes slutninger.

Undersøkelsen har også svakheter i forhold til ytre validitet. Utvelgingsprinsippene i forhold til informanter har vært sammensatte, og utvalget kan neppe karakteriseres som stort, tilfeldig og representativt for adopterte barn født i 2001 og 2002. Det har vært nødvendig å ta både praktiske og økonomiske hensyn. I tillegg ble

adopsjonsgruppen rekruttert gjennom selvseleksjon, ved at foreldrene meldte seg selv. Det er usikkert om de familiene som meldte seg, kan ha språklig sterke og trygge barn som mestrer en testsituasjon godt, eller motsatt, at det kan være familier som er utrygge på barnets språkkompetanse. Etter skriftlig tilbakemelding til foreldrene ble jeg kontaktet av et par familier som uttrykte overraskelse over et svakere resultat enn det skolen rapporterte om. Det kan imidlertid kompenseres for usikker ytre validitet ved at det foretas oppfølgingsstudier eller flere liknende undersøkelser. ”... ingen enkeltundersøkelse kan gi tilstrekkelig svar på et forskningsproblem av generell interesse.” (Lund, 2002b, s. 15).

Det kan kanskje synes motsetningsfullt å bruke en kvantitativ metode for å utforske narrativ kompetanse. Narrativet er i denne oppgaven beskrevet som sentralt for menneskets ønske om å forstå verden og oppleve den som meningsfull, og begrepet er ikke minst knyttet til Jerome Bruner som var en markant kritiker av behaviorismen. Måling og kvantitet er imidlertid ikke definatorisk knyttet til positivisme, og kvantitativ forskning innen pedagogikk og psykologi representerer ikke nødvendigvis en positivistisk tilnærming (Lund, 2002a). I denne oppgaven er det også vist til at identitetsutviklingen har en sentral plass i adopsjonsforskningen (Dalen, 2007). Det er argumentert for at nettopp begrepet ”mening” står sentralt i den narrative forståelsen av identitetsutvikling. ”Identity is the central mystery of adoption and there is no more fitting way to clarify identity than to bring to light the stories that underpin it.” (Fitzhardinge, 2008, p. 67). Våre narrativer *er* vår identitet. De viser hvordan vi forstår vår fortid og hvordan vi bruker denne for å bygge nåtid og framtid. De narrative som vi forteller om våre liv, både avslører og bestemmer hvordan vi ser på oss selv (Fitzhardinge, 2008). En god narrativ kompetanse vil lette arbeidet med å konstruere en autentisk fortelling om eget liv. Det å tilrettelegge for utvikling av denne type kompetanse innebærer ingen tilslutning til en ytterliggående konstruktivistisk relativisme.

4.7 Forslag til videre forskning

Forskerne fant at analyse av informasjonsskåren eller narrativets globale struktur i Bussfortellingen ikke ga tilstrekkelig informasjon til å skille mellom åtte år gamle barn med og uten språkvansker. Imidlertid fant de at en detaljert analyse av ytringslengde kunne avsløre ulike vansker (Norbury & Bishop, 2003; Bishop & Edmundson, 1987). Pankrantz et al. (2007) fant at skåren for ytringslengde hadde høy korrelasjon med senere språk og lese- og skriveferdigheter. Når den språklige og narrative kompetansen til alle de sju år gamle barna født i 2001 og 2002 er ferdig kartlagt, vil det blant annet være interessant å undersøke korrelasjonen mellom ytringslengde og uttrykkene for både lese- og skriveferdigheter og andre språklige ferdigheter. Kanskje samsvarer funnene med de refererte forskningsresultatene?

5. Avslutning

5.1 Sammenfatning av forskningsresultater

På tross av avbrutt språkutvikling og en til tider vanskelig start på livet mestrer de fleste internasjonalt adopterte barn overgangen til et nytt språk på en god måte slik at de har et aldersadekvat språk når de begynner på skolen (Dalen & Rygvold, 2006; Scott et al., 2008; Glennen & Masters, 2002; Rygvold, 2009). Likevel viser forskningen at noen har språklige forsinkelser (van IJzendoorn et al., 2005). Resultatene kan variere fra undersøkelse til undersøkelse. Enkelte undersøkelser viser ingen forskjeller gruppene imellom, mens andre viser store signifikante forskjeller. Videre har en funnet større spredning innen gruppen internasjonalt adopterte enn blant de norskfødte jevnaldrende (Vinnerljung & Sundell, 2007; Dalen & Rygvold, 2006; 2008; Dalen & Sætersdal, 1999; Rygvold, 2009). I denne undersøkelsen ble det ikke ble funnet signifikante forskjeller mellom gruppene adopterte og jevnaldrende ikke adopterte barn. Funnene viser at adopsjonsutvalget fikk en høyere gjennomsnittsskåre og lavere spredning på begge skåringsvariablene. I NOU 2009:21 ”Adopsjon – til barnets beste” oppsummerer utvalget forskningsresultatene om internasjonalt adopterte barn. Utvalget skriver at litteraturen i hovedsak gir et positivt bilde av hvordan barn som er adoptert fra utlandet, klarer seg i sine nye familier og i sitt nye hjemland. De fleste synes å utvikle seg på lik linje med barn som vokser opp hos sine biologiske foreldre (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009).

5.2 Avsluttende refleksjoner

Narrativ testing, som Busshistorien er et eksempel på, kan være en åpen og naturlig, men også skånsom måte å kartlegge barns språkkompetanse på. I tillegg får barna en kompleks språklig utfordring som har både diagnostisk og prediktiv verdi. Narrative

ferdigheter krever en integrering av språklige, kognitive og sosiale ferdigheter (Botting, 2002, ref. i Norbury & Bishop, 2003; Berman, 1995, ref. i Miles & Chapman, 2002). På grunn av sin kompleksitet kan narrativ produksjon gi et omfattende og helhetlig bilde av barnets språklige nivå. Kartlegging av narrativ produksjon ved hjelp av Busshistorien kan bli et nytt og viktig redskap i den logopediske hverdagen. Derfor er det ønskelig at det blir utarbeidet norske normer for skåring av testen.

Busshistorien representerer en kompleks utfordring for barnet, men under skåringen vurderes bare det som barnet sier. Derfor er det en viss mulighet for at barnet underkommuniserer og ikke sier alt det vet (Trabasso & Rodkin, 1994). I Busshistorien blir heller ikke barna bedt om å reflektere over innholdet i fortellingen. Derfor får de ikke anledning til å reflektere over Bruners andre landskap – bevissthetens landskap, noe som kan være viktig når den narrative kompetansen skal brukes i andre sammenhenger. Da vil narrativet kunne bli et redskap for kulturell overføring i sosialiseringprosessen (Bruner, 1986; 1990). Det vil også bli en støtte for kommunikasjons- og identitetsutviklingen. Ved å gjenkalle og samtale om tidligere og aktuelle hendelser og knytte dette til det barnet allerede vet om mennesker og situasjoner rundt det, vil barnet kunne bygge en mer sammenhengende forståelse for hvordan virkeligheten fungerer. Gjennom å støtte barnets virkelighetsforståelse på denne måten, vil de voksne også kunne hjelpe barnet til å bygge et narrativ om seg selv. Tidligere hendelser kan hentes fram fra minnet, tolkes og knyttes til nøkkelsituasjoner slik at det bygges et koherent minne og en forståelse for egen situasjon. Slik kan utviklingen og bruken av narrativ kompetanse støttes og dermed også utviklingen av selvforståelse og innsikt i egen og andres situasjon (McKeough et al., 2005). ”De fortellinger om ens egne erfaringer som man forteller seg selv og andre, blir livets offisielle historie. De utgjør ens selvbiografi.” (Stern, 2007, s. 46).

Kildeliste

- Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon av 28. februar 1986, nr. 8*. Hentet 3. februar 2010, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-19860228-008.html>
- Aksu-Koc, A., & Tekdemir, G. (2004). Interplay between Narrativity and Mindreading. A comparison between Turkish and English. I S. Strömqvist, & L. Verenhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative, Volum 2: Typological and contextual perspective*. (s. 307-327). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Andersen, S. Aa. (2007). Kritisk realisme som perspektiv i sosialt arbeid – en introduksjon og forskningsoversikt. *Social Skriftserie*, 8. Den Sociale Højskole i Aarhus. Hentet 15. april 2009, fra <http://webfiler.dshaa.dk/Publikationer/Skriftserier/Social%20Skriftserie/Social%20Skriftserie%20nr%208%20-%202007.pdf>
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamberg, M. G. W. (1987). *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barne- og familiedepartementet. (1989). Barnekonvensjonen. *FN's konvensjon om barnets rettigheter*. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Hentet 10. april 2010, fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2008). *Pressemelding*. Hentet 10. april 2009, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/pressesenter/pressemeldinger/2008/fokus- pa ad>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2009). *Adopsjon – til barnets beste*. En utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon. NOU 2009:21. Hentet 2. januar 2010, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-21/3.html?id=583313>
- Barne-, ungdoms – og familieetaten. (2009). *Adopsjon*. Hentet 2. januar 2010, fra <http://www.bufetat.no/adopsjon/>
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Kreppner, J., Stevens, S., O'Connor, T. G., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2006). Do the Effects of Early Severe Deprivation on Cognition Persist Into Early Adolescence? Findings From the English and Romanian Adoptees Study. *Child Development* 77(3), 696-711.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

-
- Bekkemellem, K. (2007, 24. januar). *Adopsjon og dilemmaer*. Tale/artikkel. Hentet 10. april 2009 fra http://www.regjeringen.no/nb/tidligere_statsraader/minister/taler_artikler/2007/Adopsjon-og-dilemmaer.html?id=452194
- Berger, A. A. (1997). *Narratives in Popular Culture, Media, and Everyday Life*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berntsen, M., & Eigeland, I.-S. (1986). *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bishop, D. V. M. (1999). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press Ltd, Publishers.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1). Hentet 20. august 2009, fra <http://clt.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/1/1>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Sosial research*, 71(3), 691-710. Hentet 20. september 2009, fra http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos_area/cognit/unidad2/tema2/doc/bruner_2004_lifasnarrative.pdf
- Bruner, J. (1983). *In Search of Mind*. New York: Harper & Row.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351. Hentet 20. juli 2009 fra http://www.swetswise.com/FullTextProxy/swproxy?url=http%3A%2F%2Fopenurl.iingenta.com%2Fcontent%2Fswetsnet-4.1.a4202cc327f51fe958bb77956b6d884b%3Fgenre%3Darticle%26issn%3D0261-510X%26volume%3D21%26issue%3D3%26spage%3D335%26epage%3D351%26aulast%3DCain&ts=1251581340510&cs=3001966965&userName=3117227.ipdirect&emCondId=3117227&articleID=27010831&yevoID=1669542&titleID=29840&referer=1&remoteAddr=129.240.250.87&hostType=PRO&swsSessionId=sjY7HdTVCzyZIKfgCsGbkw**.pasc2
- Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.

-
- Dahl, R. (2007). Språkopplæringen må styrkes. *Skolepsykologi*, 42(4), 1-2.
- Dalen, M. (2007). Identitetsutveckling hos internasjonelt adopterte barn. I M. Carlberg, & K. N. Jareno (Red.), *Internasjonelt adopterte i Sverige, vad säger forskningen?* (s. 108-120). Stockholm: IMS och Gothia Fölag.
- Dalen, M. (2005). *Vi henter våre barn i Kina*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A.-L. (2008). Internasjonale adopsjoner i Norge. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 622-641). Oslo: Cappelen Damm.
- Dalen, M., & Rygvold, A.-L. (2007). Fokus på språk, lærande och skola. I M. Carlberg, & K. N. Jareno (Red.), *Internasjonelt adopterte i Sverige, vad säger forskningen?* (s. 80-98). Stockholm: IMS och Gothia Förlag.
- Dalen, M., & Rygvold, A.-L. (2006). Educational Achievement in Adopted Children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45-58.
- Dalen, M., & Rygvold, A.-L. (2004). *Barn adoptert fra Kina – i familien og på skolen*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A.-L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Nr. 3–1999. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Sætersdal, B. (1999). *Kunnskapsstatus om utenlandsadopsjon. En sammenfatning av resultater fra sentrale forskningsprosjekter gjennomført i Vest-Europa og Nord-Amerika*. Nr. 1–1999. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dzamarija, M. T., & Kalve, T. (2004). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*, 2004/31. Hentet 22. mars 2009, fra <http://www.ssb.no/befolkning/>
- Duchan, J. F. (2006). The Foundational Role of Schemas in Children's Language and Literacy Learning. I C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of Language & Literacy. Development and Disorders*. (s. 380-397). New York: The Guilford Press.
- Dunbar, N., & Grotevant, H. D. (2008). Adoption Narratives: The Construction of Adoptive Identity During Adolescence. I M. W. Pratt, & B. H. Fiese (Eds.), *Family Stories and the Life Course Across Generations*. (s. 135-161). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eco, U. (1977). *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Einarson, I. (1995). *Adopsjon av utenlandske barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erikson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Fitzhardinge, H. (2008). Adoption, resilience and the importance of stories. The making of a film about teenage adoptees. *Adoption & Fostering*, 32(1), 58-68. Hentet 23. oktober 2009, fra <http://www.icasn.org/resources/research/Adoption,%20resilience%20and%20the%20importance%20of%20stories.pdf>
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative Therapy*. New York: W. W. Norton & Company.
- Glennen, S. (2002). Language Development and Delay in Internationally Adopted Infants and Toddlers: A Review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 333-339.
- Glennen, S., & Masters, M. G. (2002). Typical and Atypical Language Development in Infants and Toddlers Adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 417-433.
- Grønmo, S. (2007). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2006). *ABC og 1, 2, 3*. Utdanningsetaten i Oslo: Stens trykkeri.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hagtvet, B. E. (1980). *Språk, kommunikasjon og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E., & Lillestølen, R. (1985). *Reynells språktest. Reynell Developmental Language Scales*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, B. R. (2007). Innledning. I D. N. Stern, *Spedbarnets interpersonlige verden*. (s. 9-26). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hene, B. (1993). *Utanlandsadopterade barns och svenska barns ordförståelse*. Akademisk avhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Holter, H. (2007). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoopes, J. L. (1990). Adoption and Identity Formation. I D. M. Brodzinsky, & M. D. Schechter (Eds.), *The Psychology of Adoption*. (s. 144-166). Oxford: Oxford University Press.
- Jareno, K. N. (2007). Fakta om internationella adoptioner. I M. Carlberg, & K. N. Jareno (Red.), *Internationellt adopterade i Sverige, vad säger forskningen?* (s. 29-46). Stockholm: IMS och Gothia Förlag.
- Johannessen, A. (2008). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.

-
- Juffer, F., & van Ijzendoorn, M. H. (2007). Adoptees Do Not Lack Self-Esteem: Meta-Analysis of Studies on Self-Esteem of Transracial, International, and Domestic Adoptees. *Psychological Bulletin*, 133(6), 1067-1083.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49. Hentet 20. juli 2009 fra <http://proquest.umi.com/pqdlink?index=9&did=55165987&SrchMode=3&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1251909082&clientId=28039&aid=1>
- Kang, J. Y. (2003). On the ability to tell good stories in another language: Analysis of Korean efl learners' oral "frog story" narratives. *Narrative Inquiry*, 13(1), 127-149. Hentet 5. august 2009, fra <http://www.swetswise.com/eAccess/viewToc.do?titleID=141409&yevID=1274707>
- Karlsen, J. (2008). *Narrativ produksjon hos fireåringer*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kenyon, G. M., & Randall, W. L. (1997). *Restorying our lives*. Westport, USA: Praeger Publishers.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogikk*, 3, 219-233.
- Kleven, T. A. (2002a). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 265-286). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T. A. (2002b). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 141-183). Oslo: Unipub AS.
- Krakow, R. A., & Roberts, J. (2003). Acquisition of English vocabulary by young Chinese adoptees. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 1(3), 169-176.
- Küntay, A. C., & Nakamura, K. (2004). Linguistic Strategies Serving Evaluative Functions. A Comparison between Japanese and Turkish Narratives. I S. Strömqvist, & L. Verenhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative, volum 2: Typological and contextual perspectives*. (s. 329-358). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Kvifte-Andresen, I. L. (1992). Behavioral and school adjustment of 12-13 year old internationally adopted children in Norway. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 427-439.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. I J. Helm (Edt.), *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. (s. 12-44). Seattle and London: University of Washington Press.

-
- Lindblad, F., Dalen, M., Rasmussen, F., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2009). School performance of international adoptees better than expected from cognitive test results. *European Child & Adolescent Psychiatry* 18(5), 301-308. Hentet 10. september 2009, fra http://www.isp.uio.no/Utgivelser/school_performance.pdf
- Lindblad, F., Hjern, A., & Vinnerljung, B. (2007). Internasjonelt adopterades livssituation, psykiska hälsa och sociala anpassning – belysning utifrån registerstudier. I M. Carlberg, & K. N. Jareno (Red.), *Internasjonellt adopterade i Sverige, vad säger forskningen?* (s. 177-211). Stockholm: IMS och Gothia Förlag.
- Lund, T. (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-121). Oslo: Unipub AS.
- Lund, T. (2002b). Innledning. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 9-18). Oslo: Unipub AS.
- Lund, T. (2002c). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-140). Oslo: Unipub AS.
- Lund, T. (2002d). Avslutning. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 323–333). Oslo: Unipub AS.
- Lundby, G. (2000). *Narrativ terapi*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Lyster, S.-A. H. (2008). Lesing – en språklig prosess ... lese- og skrivevansker en språklig svikt. *Logopeden*, 53(1), 17-20.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11. Hentet 29. September 2009, fra http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_2/2026-02_Maxwell.pdf
- McKeough, A., Davis, L., Forgeron, N., Marini A., & Fung, T. (2005). Improving story complexity and cohesion. A developmental approach to teaching story composition. *Narrative Inquiry*, 15(2), 241-266.
- Miles, S., & Chapman, R. S. (2002). Narrative Content as Described by Individuals With Down Syndrome and Typically Developing Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(1), 175-189.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Neumann, I. B. (2001). Diskursanalysens plass i samfunnsvitenskapene. I *SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s. 199-221). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.

- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313. Hentet 20. juli 2009, fra http://www.swetswise.com/FullTextProxy/swproxy?url=http%3A%2F%2Fwww.informaworld.com%2Fsmpp%2Fftinterface%3Fcontent%3D10.1080%2F13682031000108133%26format%3Dpdf%26magic%3Dswets%7C%7CD0488B488368DEAB8E17849356766BC5%26wmdesc%3D192.87.50.16%26ft%3D.pdf&ts=1251567838223&cs=1324644405&userName=3117227.ipdirect&emCondId=3117227&articleID=30762146&yevoID=1871995&titleID=103958&referer=1&remoteAddr=129.240.250.87&hostType=PRO&swsSessionId=sjY7HdTVCzyZIKfgCsGbkw**.pasc2
- Nordeide, I. (2008). *Reliabilitet ved bruk av Renfrew Bus Story test*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2008). Introduction to Comprehension Development. I K. Cain, & J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. (s. 3-40). New York: The Guilford Press.
- Pallant, J. (2007). *SPSS. Survival manual*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Pankrantz, M. E., Plante, E., Vance, R., & Insalaco, D. M. (2007). The Diagnostic and Predicative Validity of The Renfrew Bus Story. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(4), 390-399. Hentet 20. august 2009, fra <http://lshss.asha.org/cgi/content/full/38/4/390>
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and Late-Developing Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- Penne, S. (2001). Litteratur for de lesesvake. I L. I. Kulbrandstad, & G. Sjølie (Red.), *På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18.-19. januar 2001. Del II: Litteratur og språk*. (s. 67-79). Høgskolen i Hedmark, nr. 12. Hentet 20. august 2009 fra http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2001/12/rapp12_2001.pdf
- Personregisterloven. (1978). Lov av 9. juni 1978 nr. 48 om personregister m.m. Hentet 10 februar 2010, fra Justis- og politidepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/nouer/1997/nou-1997-19/6.html?id=140976>
- Peterson, C. L., & McCabe, A. (1977). Structure of Children's Narratives. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New Orleans, Louisiana. March 17-22, 1-12. Hentet 28. desember 2009, fra http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/d5/11.pdf
- Polkinghorn, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Rand, G. (1971). *Elementær testteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Renfrew, C. (1997). *Bus Story Test. A test of narrative speech*. United Kingdom: Winslow Press Limited.
- Roberts, J., Krakow, R., & Pollock, K. (2003). Three perspectives on language development of children adopted from China. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 1(3), 163-168.
- Roberts, J. A., Pollock, K. E., Krakow, R., Price, J., Fulmer, J. P. K. C., & Wang, P. P. (2005). Language Development in Preschool-Age Children Adopted From China. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(1), 93-107.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Russell, S., & Carey, M. (2007). *Narrativ terapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rutter, M., Kreppner, J., Croft, C., Murin, M., Colvert, E., Beckett, C., Castle, J., & Sonuga-Barke, E. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally deprived and non-deprived adoptees. III. Quasi-autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1200-1207.
- Rygvold, A.-L. (2009). Språkutvikling hos internasjonalt adopterte førskolebarn. *Logopeden, Norsk tidsskrift for logopedi*, 55/4, 5-11.
- Rygvold, A.-L. (2006). *Brev til adoptivforeldre til barn født i desember 2001 og i 2002*.
- Rygvold, A.-L. (2005). *Meldeskjema*. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.
- Rygvold, A.-L. (1999). Intercountry adopted children's language and academic skills. I A.-L. Rygvold, M. Dalen, & B. Sætersdal (Red.), *Mine- yours- ours and theirs*. (s. 221-229). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Rygvold, A.-L., & Klem, M. (2008). *Retningslinjer for skåring*.
- Scott, K. A., Roberts, J. A., & Krakow, R. (2008). Oral and Written Language Development of Children Adopted From China. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 17(2), 150-160.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80.
- Statistisk sentralbyrå. (2009). *Adopsjoner*. Hentet 2. januar 2009, fra <http://www.ssb.no/emner/02/02/10/adopsjon/tab-2009-06-11-01.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2008). *Slekters gang*. Hentet 4. desember 2009, fra <http://www.ssb.no/vis/emner/00/norge/fruktbarhet/main>.
- Stavans, A., & Goldzweig, G. (2008). Parent – child – adult storytelling. Commonalities, differences and interrelations. *Narrative Inquiry*, 18(2), 230-257.

-
- Stern, D. (2007). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-Impaired Preschoolers: A Follow-Up Into Adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407-418. Hentet 31. august 2009 fra <http://proquest.umi.com/pqdlink?index=10&sid=1&srchmode=3&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=28039&vname=PQD&RQT=309&did=28950980&scaling=FULL&ts=1251970088&vtype=PQD&aid=1&rqt=309&TS=1251970095&clientId=28039>
- Sørensen, P. M. (2007). Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. I Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, *Blandingskompendium, Spesialpedagogikk, SPED4010, statistikk, master*. (s. 1-37). Oslo: Unipub AS.
- Thorsen, V. (2008). Minoritetsspråklige barn som kommer til kort i skolen. *Skolepsykologi*, 43(5), 29-44.
- Trabasso, T., & Rodkin, P. C. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating Frog, where are you? I R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. (s. 85-106). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Klein Poelhuis, C. W. (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. *Psychological Bulletin*, 131(2), 301-316.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vinnerljung, B., & Sundell, K. (2007). Introduktion. I M. Carlberg, & K. N. Jareno (Red.), *Internationellt adopterade i Sverige, vad säger forskningen?* (s. 11-28). Stockholm: IMS och Gothia Förlag.
- von Korff, L. A. (2008). *Pathways to Narrative Adoptive Identity Formation in Adolescence and Emerging Adulthood*. Doctoral Dissertation, The University of Minnesota. Hentet 23. September 2009, fra http://conservancy.umn.edu/bitstream/47827/3/VonKorff_umn_0130E_10088.pdf
- von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Wigglesworth, G. (1997). Children's individual approaches to the organisation of narrative. *Journal of Child language*, 24, 279-309.
- Woodworth, R. S., & Sheehan, M. R. (1967). *Contemporary Schools of Psychology*. London: METHUEN & CO LTD.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. USA: Sage Publications, Inc.

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Adopsjonsutvalgets sammensetning: kjønn og land

Tabell 2: Adopsjonsalder, testalder og tid i Norge før kartlegging

Tabell 3: Adopsjonsutvalgets sammensetning: adopsjonsalder og opprinnelse

Tabell 4: Tabell for t-test: Adopsjons- og kontrollgruppens skårer på WISC-III: ”Ordforståelse”

Tabell 5: Korrelasjonsanalyse: Ordforståelse, informasjon og ytringslengde

Tabell 6: Tabell for t-test: Skårer på Busshistorien ved sju år

Tabell 7: Skårer på Busshistorien ved fire år

Tabell 8: Narrativ kompetanse og kjønn

Tabell 9: Narrativ kompetanse og opprinnelse

Tabell 10: Narrativ kompetanse og adopsjonsalder

Tabell 11: Narrativ kompetanse og adopsjonsalder hos barna fra Kina

Tabell 12: Narrativ kompetanse og testalder

Tabell 13: Narrativ kompetanse og tid i Norge

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS for gjennomføring av prosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4–11 år”.

Vedlegg 2: Brev til adoptivforeldre fra prosjektleder, august 2006

Vedlegg 3: Brev til adoptivforeldre fra prosjektleder, september 2008

Vedlegg 4: Brev til rektor fra prosjektleder, desember 2008

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres 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

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 25.11.2005

Vår ref: 200501641 SM /RH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.10.2005. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 23.11.2005. Meldingen gjelder prosjekt:

13456 *Internasjonale adopsjoner og språk; Språkutvikling fra 4 - 7 år*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Anne-Lise Rygvold*

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

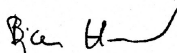
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlagt prosjektvurdering. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

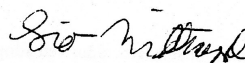
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

August 2006

Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 - 11 år

Kjære adoptivforeldre til barn født i desember 2001 og i 2002!

Som flere av dere kanskje er kjent med har Monica Dalen og jeg gjennomført flere større forskningsprosjekt vedrørende internasjonalt adopterte barn og unge her ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. I disse prosjektene er søkelyset blitt rettet mot hvordan adopterte barn og unge klarer seg på skolen, identitetsutvikling, foreldrenes opplevelser av adopsjonen, språklig utvikling med mer.

Jeg arbeider nå men en ny, longitudinell undersøkelse hvor jeg vil undersøke adoptivbarns språk på ulike alderstrinn. Første kartlegging gjennomføres når barna er 4 år og behersker de fleste grunnstrukturene i språket. Neste kartlegging vil være når de er 7 år og jeg håper å få mulighet til å følge barna til de er 11 år. Valg av aldersgrupper henger også sammen med at det i England arbeides med forskningsprosjekt om internasjonalt adopterte barns språk i nettopp disse aldre, noe som gjør det mulig å sammenligne språkutvikling blant adopterte barn i Norge og England.

I tillegg til de adopterte barna vil jeg kartlegge språkmestringen til 2 norskfødte barn i samme barnehage/nærmiljø, med samme alder og kjønn som adoptivbarnet. Dette gjøres for å registrere likheter og forskjeller i språkutviklingen til adopterte og norskfødte barn.

Språktestingen av 4-åringene tar erfaringsmessig mellom 1 og 2 timer og blir avviklet slik at barnet får gode pauser. Testingen bør fortrinnsvis gjennomføres i barnets barnehage. Noe av kartleggingen kan bli gjennomført av tudentere som avslutter sin logopedutdanning med å skrive en masteroppgave. De vil bruke deler av dataene, anonymisert, i sin oppgave. Opplysningene vil ikke bli utlevert til andre.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. Alle data og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i rapporter fra prosjektet inkludert masteroppgaver. Dere kan dere trekke dere fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt.

De av dere som har barn som fyller 4 år, fortrinnsvis mellom desember 2001 og august 2002 og vil la barnet delta i undersøkelsen kan kontakte meg for flere opplysninger på **tlf 2285807** (arbeid), **22147572** (hjem), **99354490** (mobil) eller sende en e-post til **a.l.rygvold @isp.uio**. Jeg vil være bortreist i tiden mellom 23.oktober og 5.november, men vil være veldig glad for svar på e-post eller beskjed på min telefonsvarer (22858078) også i denne perioden.

Med vennlig hilsen
Anne-Lise Rygvold
l.amanuensis



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Institutt for spesialpedagogikk

Postboks 1140, Blindern
 0318 Oslo

Sem Sælandsvei 7

Telefon: 22 85 80 59

Telefaks: 22 85 80 21

Web-adr.: <http://www.uv.uio.no/isp/>

Dato: september 2008

Deres ref.:

Vår ref.:

Kjære

Takk for at dere har latt XX delta i språkundersøkelsen "Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år" hvor adoptivbarnas språkutvikling blir sammenlignet med tilsvarende utvikling hos norskfødte barn.

Jeg holder nå på å bearbeide data fra den første kartleggingen samtidig som barna har begynt i 2.klasse og det er tid for å følge opp deres språk-, lese- og skriveutvikling. Nå når de er 7 år vil barna bli testet med 3 av testene som ble brukt da de var 4 år, den norske versjonen av British Picture Vocabulary Scale (BPVS) som kartlegger ordforråd, BUSS-historien hvor barn skal gjenfortelle en historie de har hørt og to delprøver fra en kognitiv test (ordforklaring og likheter mellom begreper som skje og gaffel).

I tillegg vil jeg bruke følgende språk- og lese- og skrivetester;

- * Språk 6-16 som har fokus på elevers begrepsmessige utvikling.
- * Den norske versjonen av Test for Reception of Grammar (TROG), som kartlegger forståelse av grammatiske konstruksjoner
- * Tester på lese- og staveferdighet

Når testingen er gjennomført i februar 2009 og testene skåret, vil dere få en kort skriftlig tilbakemelding på hvordan XX skårer. Skulle dere ha behov for flere opplysninger eller ønske å snakke med meg kan dere ringe **tlf 22 85 80 78** eller **99 35 44 90** eller sende en e-post til **a.l.rygvold@isp.uio**.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og dere kan trekke dere fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne dette. Jeg håper imidlertid at dere fortsatt vil la ~~XXXX~~ delta. Da trenger jeg informasjon om skolen hennes og vil be dere fylle ut neste ark og sende det til meg i den frankerte svarkonvolutten så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Rygvold
 1.amanuensis



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Marianne Akerjordet
Langset skole
2092 Minnesund

Institutt for spesialpedagogikk

Postboks 1140, Blindern
0318 Oslo

Sem Sælandsvei 7

Telefon: 22 85 80 59

Telefaks: 22 85 80 21

Web-adr.: <http://www.uv.uio.no/isp/>

Dato: 03.12.08

Deres ref.:

Vår ref.:

Jeg viser til hyggelig telefonsamtale i dag om testmuligheter ved skolen.

Ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo er det gjennomført flere større forskningsprosjekt vedrørende internasjonalt adopterte barn og unge. Disse har fokusert på skolemestring, identitetsutvikling, foreldrenes opplevelser av adopsjonen, språklig utvikling med mer. Jeg arbeider nå med en longitudinell undersøkelse, "Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år". For hvert adoptert barn kartlegger jeg språket til 2 norskfødte barn. Disse har samme kjønn og alder som det adopterte barnet. Første kartlegging var da barna var 4 år. Nå er de 7 år gamle og språket skal kartlegges for annen gang. For å kunne gjennomføre dette har jeg selvfølgelig skriftlig samtykke fra hvert barns foreldre

Ved din skole er det 1 elev som deltar i denne undersøkelsen, og jeg henvender meg nå med forespørsel om kartleggingen kan gjennomføres på skolen i skoletiden. Jeg ønsker å bruke skolen fordi den representerer kjente omgivelser for barna, og fordi det gir "samme" teststed for alle. Å komme hit til Institutt for spesialpedagogikk er ikke gjennomførbart, og å teste barna hjemme er lite gunstig.

Selve testingen vil ta ca 1.5 time pr barn og bli gjennomført i slutten av januar, februar og mars enten av meg selv eller av en av de to masterstudenter, Anne Hoel og Brit Iglebæk, som er tilknyttet prosjektet. Når tidspunktet for testing nærmer seg vil den som skal teste på din skole ta kontakt og avtale konkret tidspunkt. Vi vil også gi foreldrene beskjed om tidspunktet.

Skulle skolen ha behov for flere opplysninger eller ønske å snakke med meg kan dere ringe på **tlf 22 85 80 78** eller **99 35 44 90** eller sende en e-post til **a.l.rygvold@isp.uio**.

Takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Rygvold
1.amanuensis