

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

*Nina Schjetne*  
Universitetet i Bergen

## Sammendrag

Artikkelen presenterer funn fra en lingvistisk analyse gjort på internasjonalt adopterte barns ( $n = 52$ ) skriftlige narrativer på 5. trinn. Grammatiske trekk og leksikalske valg er kartlagt og sammenliknet med grammatikk og vokabular i fortellinger skrevet av jevnaldrende, norskfødte barn ( $n = 52$ ) fra tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn. Adopsjonsalderen varierer fra 5 mnd. til 98 mnd. ( $m = 28,2$ ,  $SD = 24,3$ ). Gjennomsnittlig botid i Norge er 8,4 år ( $SD = 25,3$  mnd.). Gjennomsnittlig alder ved testtidspunktet for adoptivbarna er 128,6 mnd. og 125,0 mnd. for kontrollbarna. Funnene indikerer at de norskfødte har et større og mer presist ordforråd og skriver et mer grammatisk korrekt norsk enn barna med *forsinket norsklæring*. Adoptivbarnas fortellinger inneholder trekk som preger andrespråkstekster (f.eks. leksikalske forenklinger, feiltildelt genus og brudd i syntaksen). Det er en tendens til at omfanget av utfordringer øker og blir mer omfattende med stigende adopsjonsalder, men analysen viser også at tidlig adopterte ser ut til å ha noe større utfordringer med norsk grammatikk og ordforråd enn det kontrollbarna har.

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

## Innledning

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

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

Denne studien bygger på teorier om IA-barns språkutvikling og forskningsbaserte funn fra studier på denne gruppen språkbrukere og mer typiske L2-innlærere. Studien gir et innblikk i den skriftspråklige mestringen av

IA-barnas 1) genustildeling ved substantiv, 2) syntaks, 3) preposisjoner, 4) vokabular og 5) bevegelsesverbet *gå*. Studiens teksttilnærming er presentert i artikkelens metodedel. Eksempelutdragene, som viser variasjonsbredden både innad og mellom utvalgene, er knyttet til en anonymiseringskode som gir informasjon om barnets kjønn, fødeland og adopsjonsalder (heretter omtalt som AA). Avslutningsvis oppsummeres funnene i lys av konseptet *ikke merkbart ikke-innfødtligt språk* (Hyltenstam og Abrahamsson 2000, Abrahamsson og Hyltenstam 2004), ettersom dette konseptet fanger opp en viktig innsikt fra denne studien.

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

### **Effekten av IA-barns atypiske språklæringssituasjon**

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

Den andre antakelsen, dvs. antakelsen om at det eksisterer langvarige effekter, støttes av den sparsomme forskningen som er gjort på IA-barn og -ungdommer. I lingvistiske analyser er det funnet forskjeller i språket

mellom IA og ikke-adopterte (Gardell 1979, Hene 1987, 1993, Hyltenstam mfl. 2009, Norrman og Bylund 2015). Hene (1987) fant at 10–12 år gamle IA-barn ( $n = 24$ ), som ankom Sverige fra Asia og Latin-Amerika da de var mellom 3 mnd. og 6 år, strevde mer med for eksempel metaforisk og idiomatisk språk enn ikke-adopterte. Liknende funn fant Gardell (1979), som undersøkte språket til 177 svenske IA i alderen 10–18 år (AA mellom 3 mnd. og 12 år). Gardell konkluderte med at 43 % av de adopterte, sammenliknet med kontrollgruppen, hadde ikke-innfødte språktrekk. Det var avvik i både syntaks og morfologi, i tillegg til *uforklarlige hull* i frekvente hverdagslige ord.

### **Innflytelsesrike faktorer**

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

Samtidig som det er mange faktorer som kan gjøre det vanskelig for IA-barn å oppnå målspråkslike ferdigheter i L2, er det viktig å understreke at det er en rekke miljøfaktorer som tilsier at de skal kunne oppnå L1-ferdigheter i L2. For det første blir IA-barn som oftest adoptert av ressurs-

sterke familier der de har rikelig med tilgang på finjustert innputt (Schjetne 2001, Vonheim 2013). For det andre er adoptivforeldre vist å være mer støtende og engasjerte i barnas skolesituasjon enn foreldre til ikke-adopterte barn (Dalen og Rygvold 1999). Og for det tredje – i og med at IA-barn ikke opprettholder L1, som antas å blokkere en fullstendig tilegnelse av L2 – trenger de ikke å prosessere og tilegne seg mer enn ett språk av gangen. Og siden de sannsynligvis drar nytte av full L2-eksponering i innputtsrike og stimulerende miljøer før og innenfor den kritiske perioden, legges det språklig og sosialt til rette for å kunne oppnå språkferdigheter på lik linje med kontrollbarna.

### **Forskningsspørsmål**

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

### **Metode**

#### *Informantene*

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

AA varierer fra 5 mnd. til 98 mnd. ( $m = 28,2$ ). Gjennomsnittlig botid i Norge er 8,4 år. Kortest botid er 36 mnd. Lengst botid er 127 mnd. 68 % hadde bodd i Norge mellom 75 og 125 mnd. ved datainnsamlingen. Gjen-

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

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

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

	IA-barn ( <i>n</i> = 52)		Kontrollbarn ( <i>n</i> = 52)	
Mors alder	46,6		41,3	
Fars alder	46,6		42,9	
- Gift/samboer	48		42	
- Skilt/separert	1		5	
- Enslig adoptant <sup>6</sup> /enslig	3		5	
Utdanning	Mor	Far <sup>7</sup>	Mor	Far <sup>8</sup>
- Videregående skole (vgs.)	7	10	5	11
- 1–3 års utdanning etter vgs.	13	9	16	14
- 1–5 års utdanning etter vgs.	16	12	15	16
- Mer enn 5 års utdanning etter vgs.	16	15	18	12
Inntekt i snitt (NOK)	502,129 <sup>9</sup>	575,266	502,520 <sup>10</sup>	685,632

nomsnittlig testalder for IA-barna var  $x$  og  $x$  for kontrollbarna. Barn adopteres som nevnt vanligvis av ressurssterke foreldre (Roberts mfl. 2005b, Tan og Yang 2005, Hellerstedt mfl. 2008), og sosioøkonomisk status er funnet å ha en signifikant effekt på barns språkutvikling (Hoff 2006). Foreldrenes alder, antall utdanningsår, sivilstatus og mor og fars årlige inntekt fungerer som et uttrykk for sosioøkonomisk status i denne studien. Utfordringen med å kontrollere for foreldres alder i familier med ikke-adopterte barn (Roberts mfl. 2005b, Hellerstedt mfl. 2008) speiles i dette datamaterialet. Den lave andelen skilsmisser i adoptivfamilier generelt speiles også (Botvar 1999), se tabell 2.

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

## Rekruttering og utvalgskriterier

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

## Data og datainnsamling

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

Datainnsamlingen er gjennomført i henhold til retningslinjer hos Personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD), og Berman og

Slobins standardprotokoll for gjennomføring av *Frog, where are you?* er fulgt i begge utvalg (1994:22–23). Testsituasjonen er imidlertid ulik. Fortellingene i adopsjonsutvalget er skrevet på en fridag (helg, planleggingsdag etc.) en og en alene i et testlokale sammen med meg som testleder. Kontrollene skrev fortellingene i samlet klasse i elevenes klasserom i løpet av ordinære skoletimer med meg og kontaktlæreren til stede. Man kan sette spørsmålsteget ved om IA-barna dro fordeler av å ha med seg mor og/eller far til testlokalet. Det kan føles trygt, og falle positivt ut for enkelte barn. IA-barna ble også fordelaktig testet en fridag, men de gjennomførte den standardiserte språktesten *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4)* (Semel, Wiig og Secord 2003), norsk versjon fra 2013, samme dag i forkant av narrativskrivningen. Ettersom det kan være små marginer som skiller tekstene grammatisk og leksikalsk sett, bør det nevnes at det er inkludert tre uferdige tekster i hvert utvalg. Alle seks barna hadde skrevet til omtrent like mange bilder, men en narrativ analyse viser at det er stor variasjon innad og mellom utvalgene når det gjelder hvor mye barna skriver til hvert bilde (Schjetne 2017).

## Teksttilnærming

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

Det er enighet blant språkforskere om at skriftlige tekster danner et godt grunnlag for å analysere skriftspråk og språkkompetanse på ord- og setningsnivå (Polio 2014). Forskere ser derimot ikke ut til å enes om hvordan en skal definere skriveferdighet (*writing proficiency*) (Reichelt 2001, Macaro 2005). I denne studien legges det til grunn en relativt smal forståelse av hva skriveferdighet er; det regnes som det å kunne skrive nøyaktig og korrekt grammatisk og leksikalsk. Korrekthet i skriving blir vanligvis oppfattet som «the ability to be free from errors while using the language to



communicate» (Wolfe-Quintero mfl. 1998:33). Grammatikk avgrenses til å bestå av «prinsipper som innfødte språkbrukere følger når de ytrer seg på norsk i henhold til det norske språksamfunns implisitte språknormer» (Hagen 1998: innledning). Leksikalsk korrekthet undersøkes ved å granske hvor presist barna blant annet refererer til dyr, steder og gjenstander som dukker opp i *Frog, where are you?* Grammatiske avvik og begrenset vokabular er vist å være de mest frekvente og kommenterte trekkene i tekster skrevet av L2-innlærere (Ellis 1994, Hinkel 2005).

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

## Hovedfunn

### *Systematiske forskjeller mellom utvalgene*

Hensikten er å undersøke om det finnes forskjeller i grammatikalske og leksikalske ferdigheter til IA-barn og ikke-adopterte barn, og følgelig er det

de identifiserte forskjellene jeg vil trekke frem. Men analysen har også avdekket en rekke likheter i de skriftlige tekstene i de to gruppene, og de vil jeg nevne innledningsvis. For det første ser det som forventet ut til at barn i 10–11-årsalderen i norsk skole vet hva en fortelling er. Barna i de to utvalgene etablerer imidlertid narrativ sammenheng ulikt (Schjetne 2017). For det andre ser det grovt sett ut til at samtlige 5. klassinger har de samme utfordringene i norsk grammatikk: distinksjonen og/å, dobbel konsonant og tegnsetting (jf. Normprosjektet).<sup>13</sup> Så godt som alle de 104 fortellingene fungerte fint en og en alene som fortellinger, men ved grundigere analytisk nærlæsning, viste det seg at de norskfødte 1) er mer treffsikre leksikalsk sett og 2) skriver mer korrekt grammatisk. Barna skriver omtrent like hurtig, målt i skrevne ord per minutt, men kontrollbarna skriver i snitt flere ord og bruker noe lengre tid. Det er stor variasjon innad i utvalgene, og i adopsjonsutvalget mangler det tidtaking på ni narrativer (Schjetne 2017).

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

#### *Genusmarkering av substantiv*

Grammatisk genus har ikke noen enkel logikk eller regelmessighet i norsk (Hagen 1998:60, Ragnhildstveit 2016), det er en iboende egenskap ved substantiv (Unterbeck mfl. 2000:238). Forskerne i *God nok i norsk?*-prosjektet (Berggreen mfl. 2012:23) skriver at elevene i deres prosjekt gjorde få feil

med hensyn til substantivers genus. Elevene startet norsklæringen i alderen fra fire til 12 år, og var 11–13 år ved innsamlingen av skriftlige tekster. Uri (2001:30) undersøkte grunnskoleelever i Oslo med tyrkisk som L1 og fant at bare 3,1 prosent av substantivene i materialet ble tildelt feil genus. Det ble imidlertid bare sett på entallsformene. I tabell 3 er samtlige genus-tildelingsfeil i adopsjonsutvalget listet opp.

Tabell 3. Genustildelingsfeil ved substantiv i adopsjonsutvalget

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

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

flere referenter som er enstavellesnøytrer enn maskulinum (f.eks. en frosk, en hund, en stein, en gutt og en ugle).

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

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

Tabell 4. Genustildelingsfeil ved substantiv i kontrollutvalget

NFJ26	en sint lemen
NFJ28	en reinsdyr

NFG39	en hull
NFG42	en gjørmete treet
NFG45	et rein

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

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

### *Syntaks*

Trass i lite forskning er syntaks og grammatikk vist å være en relativ svakhet i IA-barns språk (Glennen 2016:164). Forskning viser også at klare syntaktiske brudd er en marginal feilkategori hos L1-brukere (Iversen og

Otnes 2016:200). Ifølge Ellis (1994), Berggreen og Tenfjord (1999), Hinkel (2011) og Berggreen mfl. (2012), har andrespråkstekster høy forekomst av ufullstendige setninger som for eksempel manglende subjekt eller verb, ufullstendige verbuttrykk, setningsfragmenter og ordstillingsfeil. Slike særmerkete trekk er hyppigere i tekstene til barna i adopsjonsutvalget enn i kontrollutvalget. Nedenfor listes det opp et utvalg av ufullstendige setninger, setninger med feil ordstilling og setninger med avvik i syntaksen som er noe utfordrende å kategorisere.

*Tabell 5. Ufullstendige setninger i adopsjonsutvalget*

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

*Tabell 6. Setninger med avvikende ordstilling i adopsjonsutvalget*

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

*Tabell 7. Feilplassert negasjon etter konjunksjonen men i adopsjonsutvalget*

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

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

JK53:6,5	Og det var natt, sov han i mens han gjorde det så gikk frosken ut av krokken og forsvant.
GC38:3,10	det var en gang en gutt som hade en hund som de hadet fanget en frosk.
JK9:1,2	Mens David klatret i et tre men der bode det en sur ugle.

- GE19:2,9 Så så huden plutseli at der frosken pleid å ligge var forsvunet  
 GE18:4,4 Det var en natt da Jakob og kjærledyrene sat.  
 JI20:3,1 thomas og flekken falt de i en elv.

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

### *Preposisjoner*

Gass og Selinker (2008:47) skriver at preposisjoner er noe av det vanskeligste å mestre i et L2. Bruken varierer en god del fra språk til språk, og antallet preposisjoner er svært forskjellig (Mac Donald 1997:108). I tillegg varierer preposisjonsbruken innenfor et og samme språk alt etter hva en ønsker å si i en gitt kontekst<sup>15</sup> (se også Celce-Murcia og Larsen-Freeman 1999). Forskning viser at i 18 % av alle setninger hos sene L2-innlærere på mellom- og avansert L2-nivå ble det brukt feil preposisjon i skrift, og preposisjonsfeil stod for hele 29 % av alle feil (Dalgish 1985, Bitchener mfl. 2005). Szymanska (2010) har undersøkt polske norskinnlæreres bruk av preposisjonen *i* og *på*. Ifølge Szymanska (2010:192) myldrer skriftmaterialet, som er hentet fra *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* og *Test i norsk – høyere nivå* ved Norsk språktest, av preposisjonsfeil på alle ferdighetsnivåer i The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Dette er i tråd med Hinkel som skriver at det i L2-tekster er funnet «a higher rate of misused prepositions» (2011:529). Dette ser også ut til å være tilfellet for IA-barna i denne studien. I tabell 9 er ukor-

rette preposisjoner i IA-barnas tekster listet opp. I tabell 10 er det satt inn en stjerne der det mangler en preposisjon.

Tabell 9. Ukorrekte preposisjoner i adopsjonsutvalget

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

Tabell 10. Utelatte preposisjoner i adopsjonsutvalget<sup>16</sup>

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

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

Uten å ha fullgod innsikt i hvordan barna presterer muntlig, fikk jeg inntrykk av at de presterer bedre i spontan muntlig tale. Tarone (1985) fant at arabiske og japanske engelskinnlærere, 18 til 45 år, behersket visse grammatiske strukturer betydelig bedre i spontan tale enn i en skriftlig



grammatikktest. Berggreen og Tenfjord (1999:38) peker også på en slik oppgaveavhengig variasjon, dvs. individuell variasjon mellom muntlig og skriftlig språkbruk. Sammenliknet med muntlig produksjon i L2, som antas å gi en indikasjon på en persons implisitte kunnskap (Towell mfl. 1996), involverer sannsynligvis skriftlig produksjon bruken av mer eksplisitt kunnskap (Gunnarsson 2012:249). Skrivning på et L2 går saktere enn skrivning på et L1 på grunn av enda mer bruk av eksplisitt kunnskap (Barbier 1998:218), og bruken av eksplisitt kunnskap vil mest sannsynlig påvirke flyt, men også korrekthet og kompleksitet i skrevne tekster. Samlet sett kan språklæring sies å bestå av utvikling langs nettopp disse dimensjonene *flyt, kompleksitet og korrekthet* (Housen og Kuiken 2009).

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

*Tabell 11. Ukorrekte preposisjoner i kontrollutvalget*

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

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

#### *Kreative strategier ved begrenset ordforråd*

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

[T]hey used, rather creatively, circumlocutory strategies and introduced diverse lexical alternatives that include nouns, demonstratives, or

descriptive phrases to compensate for their lexical gaps when the target L1 words were not accessible (Kaufman 2001:327).

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

### *Upresise og nærbeslektede ord*

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

*Tabell 12. Upresise ord i adopsjonsutvalgets tekster*

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

I eksempel 1a–b har to IA-barn valgt lite presise ord og 1c illustrerer kompensatoriske «ordvikarer» som gjennomføringsstrategi når ordforrådet ikke strekker til. Det er ikke lett å se hvilke(t) dyr illustratøren har prøvd å tegne, så JE39 og JK1 kan selvfølgelig ha referert til dyrets størrelse for å beskrive det (eller for å skape spenning), i stedet for å benevne feil dyr. Eksempelet i 1d viser hvordan GB40:7,6 løser problemet når han ikke vet eller klarer å hente fram et passende ord i det mentale leksikonet. JC35:3,10 i 1e dekker antakelig over sine for knappe ordressurser ved å beskrive hovedpersonens

fysiske handling i kontakt med en liggende trestamme han forserer. JK53:6,5 i 1f tar trolig i bruk et nærbeslektet ord i betydning for å kompensere for et begrenset ordforråd; en stubbe  $\approx$  en trestamme. Substantivfrasen blir bygget ut ved å legge til adjektivet *lang*, og kreativt betraktet er *en lang stubbe* semantisk relatert til *en trestamme*. GC38:3,10 i 1g skriver *en fall* for sannsynligvis å erstatte det manglende ordet *stup*. GC38:3,10 avslører et lite utbygd ordforråd i tillegg til grammatisk usikkerhet, siden substantivet er tildelt feil genus. JI20:3,1 i 1h refererer til kanten av et stup som slutten av skogstien, og bruker dermed en mindre presis referent: *og så kom de til slutten og elgen kastet de av*. I 1i skriver JK46:1,0 *et hul* for det samme stupet som også JI20:3,1 og GC38:3,10 ovenfor finner utfordrende å referere til. Eksempelet til JK46 *Eter på kom en elg og løfte han ned i et hul* kan tjene som eksempel på at ord ikke alltid har semantiske trekk felles med den mer korrekte referenten (et hul  $\neq$  et stup). Barna er både løsningsorienterte og konstruktive, men det varierer hvor vellykket de kompensatoriske løsningene er.

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

Det er flere norskfødte enn IA-barn som refererer til stupet i billedboken. Av 30 kontrollbarn som refererer til dette stupet, bruker 26 ordet *stup*. De resterende fire bruker ordet *klippe*. Nærmest alle de norskfødte, som refererer til dette stupet, bruker altså det spesifikke ordet *stup*, mens kun 13 av 23 IA-barn gjør tilsvarende. Resten bruker *skrent*, *skråning*, *kant*,

*hul, slutten, plas som igj ret ned, fall, klippe og klipe.* Sammenliknet med IA-barna, brukte dobbelt så mange kontrollbarn (26/13) ordet *stup*. Oppsummert er det flere barn med mer presise leksikalske valg for ulike referenter i kontrollutvalget enn i adopsjonsutvalget. Mye tyder på at dyrene, stedene og gjenstandene som dukker opp i billedboken, er leksikalisert og lettere tilgjengelig i kontrollbarnas leksikon.<sup>17</sup> Det er imidlertid verdt å merke seg IA-barnas kreativitet rundt referenten *et stup*. Litteraturen peker på at IA-barn er språklig kreative og gode strategibrukere (Rygvoold 1999).

### *Bevegelsesverb*

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

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

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

*Tabell 13. Overbruk av bevegelses verbet gå*

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

Det er ikke direkte feil å bruke *gå* i 3a–d, men verbet uttrykker ikke den semantiske nyansen et mer spesifisert bevegelsesverb ville gjort, i de ulike kontekstene. JI36:5,1 og JE39:4,0 kan se ut til å ha en tilbøyelighet til å favorisere bevegelsesverbet *gå* når de skriver om dyrene og guttens bevegelser/forflyttinger i fortellingen. Berggreen mfl. (2012:87) skriver at det ved andrespråklæring tar relativt mange år for å oppnå en like differensiert verbbruk som enspråklige medelever. Viberg sier om tidsaspektet ved slik læring: «Certain nuclear verbs were still overused even after four years» (2001:102). JI36:5,1 hadde lært norsk i fem år. Under disse omstendighetene kan den utvidete bruken av verbet *gå* oppfattes som en konstruktiv strategi. Strategien er konstruktiv, siden *å gå* er et sentralt verb med en generell betydning, og som ser ut til å erstatte barnets manglende verb med mer spesifikk betydning.

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

Tabell 14. *Bruk av verb på en upassende måte*

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

Man kan her innvende at verbene *sprette* og *dytte* i 4b og 4c snarere tillegger uglen og elgen spennende intensjoner, som er med på å dramatisere fortellingen, enn at de er brukt på en upassende måte. Verbene dramatiserer for så vidt dyrenes handling, men ettersom fortellingen til GT45 og GB40 ikke innehar andre dramatiserende fortellerelement, som antakelig ville vært tatt i bruk om verbene *sprette* og *dytte* er brukt som dramatiserende virkemiddel, er de her blitt kategorisert som upassende. Barna i 4a–d har relativt høy AA, den varierte fra 2,4 år til 7,6 år. Det er kun JI36 og JE39 som viser overbruk av kjerneverbet *å gå*, men lagt sammen med eksempelutdragene i tabell 14, danner det seg et bilde av at IA-barna har større utfordringer når det gjelder å bruke korrekte og mer spesifiserte bevegelsesverb.

## Oppsummering og avsluttende betraktninger

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

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

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

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

## Litteraturliste

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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



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

## Noter

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

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

## Abstract

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

This article presents findings from a linguistic analysis conducted on narratives written by 52 international adopted children in fifth grade. Grammatical features and lexical choices are mapped and compared with grammar and vocabulary in written texts of 52 non-adopted, Norwegian-born peers from similar socioeconomic background. The age of adoption varies from 5 months to 98 months ( $m = 28.2$  mo.,  $SD = 24.3$  mo.), and the average length of residence in Norway was 8.4 years ( $SD = 25.3$  mo.). The average age at the test time was 128.6 months for the internationally adopted children and 125 months for the controls. The findings indicate that the Norwegian-born controls have a larger and more precise vocabulary and write a more grammatically correct Norwegian, compared to the adopted children with interrupted first language development. The adopted children's written stories also contain features that characterize second language texts (e.g. syntax error, incorrect gender assignment and lexical simplification). Furthermore, there is a tendency for the linguistic challenges

to increase and become more comprehensive in accordance with increasing arrival age. However, the analysis also shows that children with low adoption age struggle slightly more with Norwegian grammar compared to their Norwegian-born peers.

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