



GÖTEBORGS UNIVERSITET
SAHLGRENSKA AKADEMIN

Institutionen för neurovetenskap och fysiologi
Enheten för logopedi

269

**Berättandeförmåga hos svenska barn i en flerspråkig miljö
från förskoleålder till årskurs 2**

Elena Blomqwist
Martina Roll

Examensarbete i logopedi
30 högskolepoäng
Vårterminen 2014

Handledare
Carmela Miniscalco
Jakob Åsberg Johnels

Berättandeförmåga hos svenska barn i en flerspråkig miljö från förskoleålder till årskurs 2

Elena Blomqwist
Martina Roll

Sammanfattning. I föreliggande studie undersöktes fritt berättande hos 72 barn mellan 3;11 och 9;0 år. Deltagarna rekryterades från en flerspråkig miljö i Östra Göteborg. Barnen fick hitta på egna historier utifrån givna berättarinledningar. Därefter transkriberades historierna och analyserades på mikro- och makronivå samt historiernas utvärderande funktion. De flesta barnen producerade analyserbara historier. De äldre barnen producerade längre och fler fullständiga historier än de yngre barnen. Inga signifikanta skillnader kunde påvisas gällande antalet bisatser. Korrelationer mellan mikro- och makronivå samt historiernas utvärderande funktion kunde påvisas. Eliciteringsmetoden anses kunna generera mycket värdefull information för logopeden och vara lätt att använda. Analysmetoden kräver övning men går därefter snabbt att använda. Framtida studier med samma upplägg men med andra deltagargrupper skulle kunna möjliggöra att ett bedömningsmaterial för fritt berättande kan utvecklas.

Nyckelord: berättandeförmåga, flerspråkighet, barn, berättelsegrammatik, berättarinledningar

Narrative ability in Swedish children in a multilingual environment from preschool years to second grade

Abstract. The present study investigated free narratives in 72 children between 3;11 and 9;0 years. Participants were recruited from a multilingual environment in eastern Gothenburg. The children were instructed to make up their own stories after being provided with openings, "Story stems". The stories were then transcribed and analyzed on micro- and macro level and narrative evaluation. Most of the children produced stories, which could be analyzed. The older children produced longer and more complete stories than the younger children. No significant differences were found with regard to the number of subordinate clauses. Correlations between micro- and macrostructure level and narrative evaluation were found. The method of elicitation appears to provide the speech language pathologist with valuable information and to be easy to use. The method for analysis needs practice but can thereafter be used quickly. Future studies with the same design but with other participant groups could possibly generate an assessment material for free narratives.

Key words: narrative ability, bilingualism, children, story grammar, story stems

Berättande av historier förekommer i alla kulturer och spelar en viktig roll i det mänskliga samtalet. Genom berättande har kultur och kunskaper kunnat föras vidare från våra förfäder till oss (Nettelblatt, 2013). McCabe (1991) konstaterar att det är problematiskt att hitta en heltäckande definition av berättande, då det är någonting som innefattar många olika aspekter och är av mycket stor vikt för människan. Berättande kan innebära såväl att delge sina nära och kära vad som har upplevts utan dem, som att varna för faror eller att underhålla. Genom berättande minns vi personliga upplevelser och översätter dessa till ord (Hudson & Shapiro, 1991). Berättande kan också bidra till bättre förståelse av sociala händelser. Under berättandeprocessen kan dessa bearbetas, vilket kan bidra till en ökad förståelse för andras upplevelser eller leda till bättre lösningar på problem. Berättande är således nära sammanlänkat till lärande och att rekonstruera det som personen redan vet (Stein, 1988).

I den engelskspråkiga litteraturen används termen "narrative", vilket skulle kunna översättas till "berättande", som ett paraplybegrepp. Därunder ryms såväl "återberättande" som "fritt berättande". I föreliggande studie syftar återberättande till återgivning av en historia som har upplästs eller berättats i nära anslutning. Med fritt berättande menas att själv generera en historia. Det kan vara med utgångspunkt i en viss form, som att berätta till bilder utan text eller att hitta på en historia utifrån en given inledning (Westby, 2012). "Narrative" kan även vara ett substantiv och används ofta synonymt med "story". I föreliggande studie kommer termen "historia" att användas för att beteckna det som barnen berättar.

Vid framställande av en historia måste berättaren ha någon form av kunskap om det som tas upp. Antingen kan hen besitta generella kunskaper, använda sig av ett minne av en särskild händelse eller av en annan fiktiv historia. Generell kunskap kan handla om erfarenheter och uppfattningar som personen har skaffat sig under livets gång men som inte är kopplade till en speciell händelse utan har blivit generaliserade för personen (Hudson & Shapiro, 1991). För att kunna delge någon annan en historia krävs samverkan mellan olika förmågor. Såväl högre språkliga som kognitiva förmågor sätts på prov. Det som gör framställandet av en historia till en så svår konst är krav på syntaktisk förmåga, ordförråd, förmågan att kunna tänka bortom här-och-nu samt känsla för historiers uppbyggnad, vilket kan kallas *berättelsegrammatik* (story grammar) (Green & Klecan-Aker, 2012).

Labov och Waletzky (1967) menar att de historier som oftast bedöms som bra har en *utvärderande funktion*, alltså att berättaren kommenterar vissa händelser och hur viktiga de är genom att åhöraren får information om karaktärerna och händelserna. Alltså innehåller bra historier *kognitiva inferenser* om huvudkaraktärens motivationer, målet med hans handlingar och ger information om kausalitet, det vill säga orsakssamband, i händelseförloppet. Lyssnaren kan exempelvis få sådan information genom att berättaren använder mentala verb. Sådana verb uttrycker karaktärens mentala tillstånd, exempelvis "vilja" och "tro". Förmågan att kunna tala om önsknings, känslor, uppfattningar och inre tillstånd hos sig själv och andra uppkommer runt barnets treårsdag. Denna förmåga är sammankopplad med utvecklingen av empati och förmågan att kunna skilja sig själv från andra. Vid tre till fyra års ålder börjar barnet att förstå och använda mentala verb. Utvecklingen av detta fortsätter sedan under skolåren. Mentala verb har viktiga funktioner i historier, som att uttrycka orsaker till handlingar eller uppfattningar för att

ge lyssnaren en djupare förståelse för dessa. Användningen av mentala verb kräver därför pragmatiska förmågor hos den som berättar (Spanoudis, Natsopoulos & Panayiotou, 2007). Enligt Labov och Waletzky (1967) innehåller historier som bedöms som bra dessutom information om karaktärernas känslomässiga tillstånd och/eller beteende, vilket kan kallas *affektiva inferenser*. På så sätt får åhöraren en grund för att kunna tolka varför en karaktär agerar som den gör (Bruner, 1991). Efter fem års ålder blir barnet medvetet om och kan uttrycka de primära känslorna (till exempel: glad, arg, ledsen, rädd) i ord och rimliga följder av dessa känslor (Westby, 2012), vilket krävs för att kunna uttrycka affektiva inferenser (Labov & Waletzky, 1967).

Barn upplever olika former av berättande från tidig ålder och lär sig i och med ökande lingvistisk, kognitiv och social förmåga att producera egna historier (Asker-Árnason, Åkerlund, Skoglund, Ek-Lagergren, Wengelin & Sahlén, 2012). De första tecknen på en begynnande berättandeförmåga kan upptäckas vid två års ålder då barn med typisk språkutveckling börjar nämna tidigare händelser (Applebee, 1978). Vid tre till fyra års ålder är barnen kapabla till att kombinera två eller flera olika händelser i sina historier (Demir, Levine & Goldin-Meadow, 2010). En historia som innehåller en kärna som de olika händelserna är knutna till och en strävan mot ett slut, börjar dock barnet först producera vid fem års ålder och blir med stigande ålder mer komplex (Applebee, 1978; Strömqvist, 2008). En liknande utveckling har setts gällande produktivitet och syntaktisk komplexitet. Under senare förskoleår och tidiga skolår blir historierna längre och innehåller fler olika ord (Mäkinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen & Kunnari, 2014). Vid fyra till sex års ålder utvecklas förmågan att producera sammanhängande yttranden med en röd tråd enligt en studie av Nettelblatt och Hansson (refererad till i Wagner, Sahlén & Nettelblatt, 1999). En fullständig historia som framhäver karaktärernas mål med försök att uppnå dessa och ett resultat som följd kan vanligen berättas vid sju till åtta års ålder (Soodla & Kikas, 2010). Det krävs dock fler förmågor för att producera en historia som lyssnaren kan följa med i. Under senare förskoleår och i skolåldern börjar barnet kunna sätta sig in i andras tankar och känslor även om dessa är vida skilda från den egna situationen (Nettelblatt, 2013). Att anpassa sitt språk till lyssnarens behov och den kommunikativa kontexten är fortfarande krävande för sex-åringar. De historier som åttaåringar berättar saknar ofta den stilistiska finess som karaktäriseras av vuxenlika historier, till exempel genom användning av anaforer. Berättandeförmågan fortsätter att utvecklas tills barnen är unga vuxna. Utvecklingen sker under lång tid eftersom berättande kräver en mängd lingvistisk och kognitiv kunskap om olika genrer och dess strukturer, lyssnarens behov och lingvistisk uppbyggnad (Mäkinen et al., 2014).

För att innehållet ska kunna överföras till lyssnaren krävs ett tillräckligt ordförråd och utvecklad syntaktisk förmåga (Mäkinen et al., 2014). Ungefär samtidigt som den så kallade ordförrådsexplosionen vid 18 månaders ålder, då ordförrådet växer mycket snabbt (Nettelblatt, 2007), börjar barnet sätta ihop ord till enkla huvudsatser. Med ökande ålder blir satserna sedan längre och bisatser börjar bli vanligt förekommande i talet hos svenska barn i tvåårsåldern. Först uppkommer relativbisatser men redan vid två och ett halvt år förekommer generellt nästan alla bisatstyper. Svenska barn verkar producera bisatser tidigare än exempelvis engelska barn, framförallt när det gäller relativsatser. En förklaring till detta skulle kunna vara att svenska barn endast behöver använda relativpronomenet ”som”, både som referens till personer och objekt, till

skillnad från exempelvis tyskan och engelskan, där det finns fler alternativ. Vid fyra år är generellt alla enklare grammatiska former och konstruktioner etablerade hos svenska barn (Håkansson & Hansson, 2007). Under skolåldern utvecklas barnets förståelse för att ord kan ha fler än en betydelse beroende på kontext (polysemi) och att flera ord kan beteckna samma sak (synonymi) men ha olika användningsområden. Utvecklingen av ordförrådet tar lång tid och avslutas egentligen aldrig. Ett barn i skolåldern förvärvat uppskattningsvis 3000 nya ord per läsår (Nettelbladt, 2007).

I föreliggande studie var deltagarna, precis som de flesta barn i världen (Salameh, 2012), flerspråkiga, utifrån en definition av Salameh (2008): "Ett barn som lever i en icke-ensspråkig miljö och regelbundet exponeras för minst två språk är flerspråkigt" (s. 150). Salameh (2012) har studerat flerspråkighet hos svenska barn och skriver att flerspråkighet inte är som om två eller fler enspråkiga barn skulle finnas i samma kropp. Det är alltså inte en "dubbel enspråkighet" utan flerspråkighet handlar om en annan sorts språklig förmåga än enspråkighet. Ordförråden ser ofta olika ut på de olika språken eftersom språken används i olika kontexter. Exempelvis är det vanligt att ett flerspråkigt barn kan fler ord som förknippas med hemmiljön och familjelivet på sitt modersmål än på andraspråket, eftersom det är modersmålet som talas i den miljön. Däremot kan hen ha ett större ordförråd på andraspråket när det gäller saker och företeelser som nästan bara talas om i förskolan eller skolan, om andraspråket är det språk som primärt talas där. Flerspråkiga barn i Sverige lever ofta i en komplex språklig miljö. I de förorter till Sveriges storstäder med stor etnisk mångfald talas många olika språk. De flesta invånarna talar dock svenska också, även om det varierar kraftigt hur väl svenskan behärskas. I etniskt blandade områden bor ofta få eller inga barn med svenska som modersmål. Det för med sig att barn som bor i dessa områden har liten eller ingen tillgång till andra barn som representerar majoritetsspråket i och utanför skolan. Därför får de flerspråkiga barnen begränsad tillgång till sitt andraspråk i och med att de oftast möter andraspråket främst genom skolpersonalen, under en begränsad tid och i en bestämd kontext (Salameh, 2012).

Sociala faktorer spelar roll för utvecklingen av andraspråket. En studie av Cornips och Hulk (2008) i Holland visade att flerspråkiga barn som bodde i segregerade områden behövde längre tid för att utveckla andraspråket. Detta ansågs bero på brist på jämnåriga med holländska som förstaspråk och för lite kontakt med holländska utöver kommunikation med vuxen personal i förskola och skola. Armon-Lotem (2010) studerade flerspråkiga barn i Israel och fann att trots treårig exponering för ett nytt språk i förskolan klarade endast två av tre barn språkliga uppgifter på samma nivå som enspråkiga barn. Salameh (2012) konstaterar att ett stort antal internationella och svenska studier uppvisar likande resultat vilket gäller såväl förskolebarn som skolbarn.

Soodla och Kikas (2010) framhåller att barns historier är en rik källa till information för både forskare och kliniker, då de ger bra indikationer på hur och var barnet befinner sig i sin språkutveckling. Botting (2002) delar denna uppfattning då hon skriver att undersökning av berättandeförmåga är ett av de mest intressanta och ekologiskt valida sätten att mäta hur väl den språkliga och kommunikativa förmågan är utvecklad hos både barn med typisk och avvikande språkutveckling. Barn med språkstörning har ofta svårigheter vid fritt berättande. Det kan bero på att dessa barn överlag har mindre ordförråd, vilket karaktäriseras av korta, högfrekventa ord. Dessutom tenderar de att

överanvända ickespecifika ord, såsom pronomen. Utöver detta använder de sig ofta av mindre komplex syntax och har begränsad förmåga att använda sig av berättelsegrammatikenheter för att bygga upp en fullständig historia (Green & Klecan-Aker, 2012). Hur väl barn presterar vid utvärdering av återberättandeförmåga har visats kunna förutse senare skolframgång (Fazio, Naremore & Connell, 1996) och kommunikativ utveckling (Bishop & Edmundson, 1987). Det har visats att elever som klarar av berättandeuppgifter i skolan, såväl att förstå som att framställa egna historier, även deltar bättre i klassrummet och blir bättre på att läsa och skriva. Muntligt berättande kan därför ses som en bro till läs- och skrivförmågan (Green & Klecan-Aker, 2012).

Inspelningar av spontantal, exempelvis ett samtal mellan patient och logoped, används ofta inom logopedisk verksamhet som material för att undersöka språkförmågan. När dessa utförs utan genomtänkt struktur blir de dock tidskrävande och svåra att utvärdera kvantitativt. Trots detta verkar berättandeförmåga bedömas mer sällan än spontantal vid språkbedömning (Botting, 2002). Ett undantag är "the Bus Story Test" (Renfrew, 1997), vilket omarbetades till en svensk version, Bussagan, av Svensson och Touminen-Eriksson (2000). Bussagan är ett av de mest använda bedömningsmaterialen för att bedöma återberättandeförmåga (Botting, 2002). Det är dock inte säkert att det är möjligt att generalisera mellan resultat vid bedömning av återberättandeförmåga och andra aspekter av berättande, som fritt berättande (Åsberg Johnels, Hagberg, Gillberg & Miniscalco, 2013). Om ett barn har problem med återberättande är det dessutom svårt att veta om det är den initiala förståelsen av historien eller själva berättandet som är problematiskt (Stein & Albro, 1997). För engelskspråkiga barn har normer tagits fram för utveckling av berättandeförmåga. Dessa kan dock inte enkelt översättas till andra språk. Sannolikt påverkar både ett språks lingvistiska struktur och den kultur barnet växer upp i hur berättandeförmågan utvecklas (Mäkinen et al., 2014). Det finns än så länge inget svenskt standardiserat bedömningsmaterial för fritt berättande. Hur berättandeförmågan utvecklas hos barn med typisk språkutveckling är dessutom tämligen outforskad; mycket av den svenska forskning som har utförts kring berättandeförmåga har fokuserat på små grupper av barn med avvikande språkutveckling (Reuterskiöld, Hansson & Sahlén, 2011; Wagner, Nettelbladt, Sahlén & Nilholm, 2000; Åsberg Johnels et al., 2013).

I en svensk studie av Wagner et al. (2000) jämfördes "samtal" och "berättande" som eliciteringsmetoder, vilka ofta används kliniskt för att bedöma barns språkförmåga. För att undersöka "samtal" användes en intervjusituation och "berättande" undersöktes genom att barnen fick återberätta en historia samt hitta på en egen historia till bilder. Berättandeuppgifterna visades ge längre fraser och fler grammatiska morfem än samtalsuppgiften. Med tanke på detta drogs slutsatsen att berättandeuppgifter bör användas av kliniker för att få en representativ bild av barnets övre gränser gällande grammatisk förmåga och fraslängd, och kan därmed komplettera samtalsuppgifter vid logopedisk bedömning.

Berättandeförmåga har undersökts inom många olika forskningsdiscipliner och det finns flera olika eliciterings- och analysmetoder. Som redan nämnts har berättandeförmåga ofta undersökts via återberättandeuppgifter. Ett sätt att elicitera fritt berättande är att använda sig av bilder utan text. Den så kallade "Frog Story", där en pojke ger sig ut på jakt efter sin försvunna groda, är en bilderbok som har använts för att undersöka barns

berättandeförmåga på många olika språk (Berman & Slobin, 1994). Att berätta en historia från en ordlös bilderbok ställer dock inte samma krav på berättaren som att hitta på en egen historia. När barnet berättar till bilder kan det ibland räcka att beskriva vad som händer på bilderna, utan att ha förståelse för den underliggande historien. Om barnet däremot ska generera en egen historia måste hen fundera ut ett upplägg för historien, vad som ska hända, i vilken ordning och hur detta ska förmedlas till lyssnaren på bästa sätt (Westby, 2012). Cain och Oakhill (1996) använde två olika eliciteringsmetoder för att undersöka barns historieberättande. Barnen fick dels berätta utifrån sekvensbilder, dels utifrån ett givet ämne, exempelvis ”semestern” eller ”födelsedagsfesten”. Resultatet visade att barnen producerade längre historier utifrån ett givet ämne, men hade bättre struktur i historierna som de berättade utifrån bilder.

Historier kan analyseras både på *makronivå* (ur ett helhetsperspektiv), exempelvis med fokus på berättelsegrammatik, och på *mikronivå* (ur ett detaljperspektiv), exempelvis med fokus på lexikala och grammatiska strukturer. Båda dessa kan ge viktig information om ett barns styrkor och svagheter (Green & Klecan-Aker, 2012). För att undersöka mikronivå kan det totala antalet ord beräknas för att få ett mått kring hur stort det lingvistiska material är som historien består av. Ett annat sätt att undersöka produktivitet är att räkna hur många huvudsatser med tillhörande bisatser, vilka då räknas som en enhet, en historia består av (Mäkinen et al. 2014). För att undersöka syntaktisk komplexitet kan det totala antalet bisatser beräknas, vilket är förfarandet i Bussagan (Renfrew, 1997). Flera olika metoder har använts för att analysera historier på makronivå. Bishop och Donlan (2005) undersökte barns berättande till bilder och mätte huruvida barnen uppgav de huvuddrag i historien som kunde uttydas från bilderna. Ett liknande poängsystem finns i Bussagan (Renfrew, 1997), då informationspoäng ges för varje viktig beståndsdel i den återberättade historien som barnet berättar. Mäkinen et al. (2014) undersökte barns förmåga att introducera och bibehålla karaktärer på ett förståeligt sätt genom att räkna pronomen och andra referenser till karaktärerna. En ofta använd modell, som har legat till grund för att studera berättelsegrammatik i historier (Mäkinen et al., 2014) hos såväl barn (Asker-Árnason et al., 2012; Reuterskiöld et al., 2011; Soodla & Kikas, 2010; Wagner et al., 1999) som ungdomar (Snow & Powell, 2005) och vuxna (Lê, Coelho, Mozeiko & Grafman, 2011) utvecklades av Stein och Glenn (1979). Enligt denna modell består en historia av att huvudkaraktären introduceras och historiens sociala, fysiska och temporala kontext beskrivs. En enkel historia innehåller endast en händelse men de flesta historier är mer komplexa än så: de innehåller två eller fler händelser som kan relateras till varandra på flera olika sätt (Soodla & Kikas, 2010). Stein och Albro (1997) menar att en målbaserad historia består av minst en påbörjad händelse eller ett mål, ett försök och en följd av detta. Om en eller fler av dessa viktiga komponenter saknas, blir händelsen inte komplett. De använde även berättelsegrammatikmodellen och utvecklade dessutom en metod för att elicitera berättande, vilken baserades på vad barns egna historier brukar handla om. Genom att använda sig av tre olika berättarinledningar (se metodavsnitt), kunde olikheter vad gäller struktur och innehåll jämföras inom och mellan olika åldersgrupper. Både modellen för historiers komplexitet och berättarinledningarna användes av Demir et al. (2010) i en studie där berättandeförmåga hos barn med hjärnskada undersöktes.

Syftet med föreliggande studie var att undersöka berättandeförmåga hos svenska barn i en flerspråkig miljö från förskoleåldern till årskurs 2 för att se om och hur denna

förmåga skilde sig åt mellan de yngre och äldre barnen. Ett ytterligare syfte var att pröva att använda både eliciterings- och analysmetoden, som användes av Demir et al. (2010), praktiskt för att undersöka om dessa skulle kunna användas kliniskt genom att se om de olika berättarinledningarna gav analyserbara och likvärdiga historier.

Frågeställningarna var därför:

a. Skiljer sig undersökta grupper (barn från förskola, förskoleklass/årskurs 1 och årskurs 2 i en flerspråkig miljö) berättandeförmåga åt gällande mikrostruktur, historiernas utvärderande funktion och makrostruktur?

b. Hur stor andel av deltagarna producerar analyserbara historier utifrån eliciteringsmetoden?

c. Erhålls likvärdiga resultat till följd av de olika berättarinledningarna, gällande mikrostruktur?

Med bakgrund av tidigare forskning var författarnas hypotes att de yngre deltagargrupperna skulle få lägre resultat gällande samtliga variabler jämfört med de äldre deltagargrupperna. Dessutom förväntade sig författarna stor variation inom deltagargrupperna. Då Demir et al. (2010) använde både eliciterings- och analysmetoden med framgång vid undersökning av barn med hjärnskada förmodade författarna att detta även skulle vara möjligt för föreliggande studies målgrupp.

Metod

Föreliggande studie är en del av ett större projekt om språk- och kommunikationsstörningar hos barn och samtidig förekomst av neuropsykiatriska svårigheter vid Göteborgs universitet, vilket leds av Carmela Miniscalco och Jakob Åsberg Johnels. Deltagare i föreliggande studie kommer eventuellt att vara kontrollgrupp i framtida studier inom projektet.

Deltagare

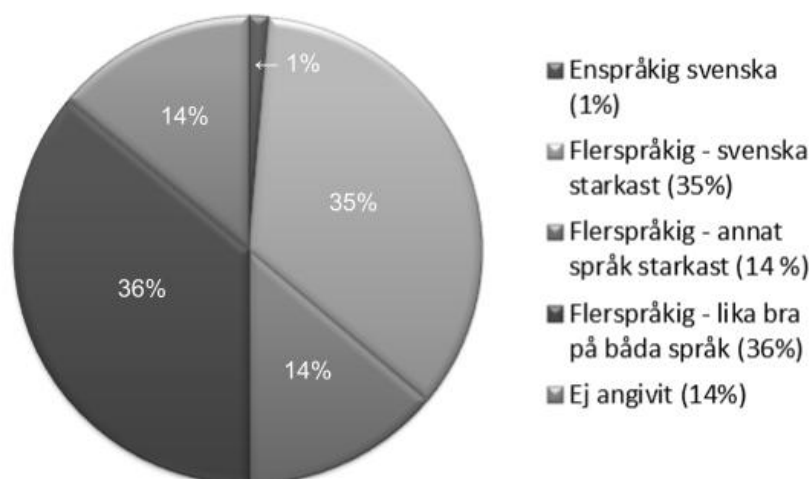
Till föreliggande studie rekryterades 82 barn från Östra Göteborg under början av år 2014. Fyra barn bedömdes ej på grund av frånvaro vid bedömningstillfället. Av de 78 resterande barnen var det sex barn, fem från förskolorna och ett från förskoleklass, som inte förstod instruktionerna eller inte ville medverka till uppgiften i föreliggande studie. Således producerade de barnen inga analyserbara historier. De 72 kvarvarande barnen delades in i följande grupper: barn från förskolan (förskole-gruppen), barn från förskoleklass och årskurs 1 (fsk/åk1-gruppen) och barn från årskurs 2 (åk2-gruppen). Förskoleklass och årskurs 1 utgjorde tillsammans en grupp då dessa grupper var små enskilt. För deskriptiv data gällande antal deltagare, ålder och kön se tabell 1.

Tabell 1

Tabell över antal deltagare, ålder och kön för de tre grupperna.

	Förskola	Fsk/åk1	Åk2	Totalt
Antal	20	31	21	72
Ålder	3;11 – 6;2 (M=5;1 SD=0;9)	5;7 – 8;0 (M=7;0 SD 0;7)	8;0 – 9;0 (M=8;5 SD=0;4)	3;11 – 9;0 (M=7;0 SD=1;4)
Flickor	12	18	8	38
Pojkar	8	13	13	34

I Östra Göteborg har 55% av invånarna utländsk bakgrund, vilket definieras som ”utrikes födda personer eller personer födda i Sverige med två utrikes födda föräldrar” (Göteborgs stad, 2013a, s.2). Motsvarande siffra för hela Göteborg är 31% (Göteborgs stad, 2013a). I Östra Göteborg är 76,4% av samtliga elever i skolår 1-9 i kommunala grundskolor berättigade till undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (Göteborgs stad, 2013b). I föreliggande studie angav målsmännen huruvida barnen var flerspråkiga, om andra språk än svenska talades med barnet eller ej, via frågeformuläret. Sextiotre barn var flerspråkiga, ett barn var enspråkigt och för åtta barn erhöles inget svar. De flesta av barnen hade svenska som starkaste språk eller bedömdes vara lika bra på båda sina språk av målsmännen (se figur 1).



Figur 1. Cirkeldiagram över enspråkighet, flerspråkighet och starkaste språk för deltagarna inom de tre grupperna, angivet av målsmännen. Andel deltagare redovisas i procent.

Inom grupperna var fördelningen mellan vilket språk som behäskades bäst relativt jämn. Målsmännen för barnen i fsk/åk1-gruppen och åk2-gruppen hade i större utsträckning än målsmännen för barnen i förskolegruppen inte angivit något svar (se Tabell 2).

Tabell 2

Tabell över enspråkighet, flerspråkighet och starkaste språk för deltagarna inom de tre grupperna, angivet av målsmännen. Redovisas i antal deltagare och andel i procent.

	Förskola	Fsk/åk1	Åk2
Enspråkig svenska	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)
Flerspråkig - svenska starkast	10 (50%)	10 (32%)	5 (24%)
Flerspråkig - annat språk starkast	3 (15%)	3 (10%)	4 (19%)
Flerspråkig - lika bra på båda språk	7 (35%)	12 (39%)	7 (33%)
Ej angivet	0 (0%)	5 (16%)	5 (24%)
Totalt	20	31	21

Etiska överväganden

Etiskt godkännande för studien finns, diarienummer: 723-13. Projektet har anmälts till PUL-enheten vid Göteborgs universitet. Inför analys av identifierades bedömningsmaterialet och resultat redovisas endast på gruppnivå, för att ingen deltagare ska kunna identifieras. Målsmännen fick ge skriftligt samtycke till deltagande och både de och barnen informerades om att de när som helst kunde avbryta medverkan i studien. Studien bedömdes inte kunna utgöra några risker för deltagarna då uppgifterna som utfördes liknade skoluppgifter och deltagandet kunde avbrytas av såväl deltagaren som testledaren vid behov.

Material

Barnen bedömdes med antingen åtta eller nio olika logopediska uppgifter, beroende på i vilket skede av datainsamlingen bedömningen utfördes. Bedömningsmaterialet var utvalt för att bedöma olika aspekter av språk- och kommunikationsförmågan. I föreliggande studie var endast berättarinledningarna av intresse, varför de andra bedömningsmaterialen inte beskrivs närmare här. Eliciteringsmetoden i form av berättarinledningar utfördes i enlighet med Demir et al. (2010), vilka baserade sin metod på forskning av Stein och Albro (1997) samt Stein och Glenn (1979). Testledaren presenterade en berättarinledning. Barnet ombads sedan att hitta på en egen historia utifrån denna. Inledningarna presenterades för respektive barn i slumpmässig ordning. Endast neutral prompting såsom "Hände det någonting mer?" fick användas till dess att barnet själv ansåg sig vara färdig med historien. Följande tre inledningar översattes fritt av författarna från Stein och Albro (1997) (s.19):

1. Det var en gång en stor grå varg¹ som bodde i en grotta vid en skog. "Once there was a big grey fox who lived in a cave near a forest."
2. Det var en gång en liten flicka som hette Alice och bodde i ett hus vid havet. "Once there was a little girl named Alice who lived in a house near the ocean."
3. Det var en gång en liten pojke som hette Adam² och hade många olika sorters leksaker. "Once there was a little boy named Alan who had many different kinds of toys."

Tillvägagångssätt

Datainsamlingen till föreliggande studie och två andra magisteruppsatser inom samma forskningsprojekt (Engman, 2014; Carlsson & Södergård, 2014), utfördes av en arbetsgrupp bestående av författarna och tre andra logopedstudenter. Insamlad data delades sedan upp efter intresseområde för uppsatserna. Handledarna hade en redan etablerad kontakt med rektorn på en grundskola och därför valdes denna skola ut, således ett bekvämlighetsurval. Efter kontakt via e-post informerade specialpedagoger på skolan personalen samt delade ut informationsbrev, samtyckesblanketter och frågeformulär, vilka sedan distribuerades till barnens målsmän. Frågeformuläret innehöll frågor om födelseår, kön, huruvida barnet hade haft kontakt med logoped eller talpedagog, vilka språk som talades i hemmet samt vilket eller vilka språk barnet behärskade bäst. Genom personalen på skolan kunde kontakt upprättas med två förskolor i närheten, vilka båda besöktes av arbetsgruppen. Personalen informerades muntligt och skriftligt. På den ena förskolan genom möte med ansvarig pedagog och på den andra under ett personalmöte. Ifyllda samtyckesblanketter lämnades sedan tillbaka till skolan eller förskolan och det bestämdes var och när bedömningstillfällena skulle inträffa. Personalen uppmanades att fråga målsmännen till alla barn i förskoleklass, årskurs 1 och 2 på skolan och barn över 4 år på förskolorna. Samtliga logopedstudenter besökte grundskolan vid fyra tillfällen och utförde uppgifterna med barnen, vars målsmän hade samtyckt till medverkan. Varje logopedstudent träffade ett barn i taget och utförde alla de logopediska uppgifterna tillsammans med det, vilket tog 40-80 minuter. Uppgifterna utfördes samtidigt och i samma sal. Trots att avskärningsmöjligheter fanns var miljön stundtals bullrig och det går inte att utesluta att barnen stördes av detta. Under en dag fanns möjlighet att tillgå ett separat rum, vilket medförde att tre barn bedömdes där. Ordningen, i vilken de olika uppgifterna utfördes, slumpades för respektive barn. De två förskolorna besöktes två respektive tre gånger var av arbetsgruppen. Bedömningsmiljöerna skilde sig åt på de olika förskolorna. På den ena satt logopedstudenten och barnet ensamma i ett lugnt rum. På den andra delade två logopedstudenter på ett rum. Några av barnen stördes märkbart av den senare miljön. Ljudinspelning gjordes på mobiltelefon eller surfplatta. Demir et al. (2010) utförde videospelningar men till föreliggande studie valdes att endast göra ljudinspelningar med tanke på att kroppskommunikation inte skulle transkriberas och att inte barnens

¹ Ordet "räv" byttes ut till "varg". Stein och Albro (1997) konstruerade en inledning kring räven för att rävar och vargar ofta var centrala i barns historier. Författarna upplever att sagor på svenska oftare innehåller en grå varg än en grå räva.

² Namnet Alan byttes ut mot Adam, då det av författarna upplevdes vara ett vanligare namn bland svenska barn.

utseenden skulle finnas dokumenterade i onödan. Bedömningsförfarandet var likadant på förskolorna som på skolan med ett undantag: Då önskemål fanns om att ett nytt bedömningsmaterial skulle prövas tillsammans med barn lades detta till, vilket resulterade i ett cirka fem minuter långt tidstillägg. Efter avslutad bedömning erhöll barn och en målsman varsin biobiljett. Detta påmindes barnen om inför och under bedömning, för att barnen skulle motiveras att medverka. Barnen erbjöds även saft att dricka vid bedömningstillfället och pauser kunde tas vid behov. För att elicitera egna historier från barnen användes den metod, i form av berättarinledningar, som Demir et al. (2010) använde. Enligt författarnas vetande har detta inte gjorts tidigare i Sverige.

Berättarinledningar. Inför bedömning informerades resterande deltagare i arbetsgruppen av författarna muntligt och skriftligt om bedömningsförfarandet. Logopedstudenten presenterade bedömningsmaterialet på följande sätt för barnet: ”Nu kommer jag att börja berätta en saga för dig och så kommer du att få fortsätta att berätta. Du får hitta på precis vad du vill. Okej?”. Om barnet inte påbörjade en historia upprepades instruktionerna eller så sade logopedstudenten exempelvis: ”Vad hände sedan?” eller ”Nu får du berätta”. Det var viktigt att inte logopedstudenten styrde in barnet på någon speciell aspekt utan lät barnet berätta fritt men det var upp till varje logopedstudent att anpassa sina instruktioner till barnet i fråga. En tidsbegränsning på tre minuter per historia beslutades a priori men inget barn nådde denna gräns. Instruktioner och historier till följd av berättarinledningarna tog sammantaget maximalt tio minuter.

Inspelade historier transkriberades ortografiskt i ett ordbehandlingsprogram på dator av den logopedstudent som hade utfört bedömningen. Logopedstudenten fick själv välja på vilken nivå hon ville göra detta, då det inte bedömdes påverka resultatet. Några valde att transkribera kommentarer och instruktioner från testledaren. Pauser och prosodiska drag transkriberades ej, då nyttan av en sådan noggrann transkription inte ansågs vara värd det mycket tidskrävande arbete som det hade inneburit. Ohörbart tal transkriberades alltid som (...). Transkriptionerna skickades sedan till författarna för analys. För att underlätta analysen av historierna hade författarna tidigare gjort förförsök, vilket innebar att personer ur bekantskapskretsen (ett barn på 7;10 år och tre vuxna) bedömdes. Förförsöksdeltagarnas historier analyserades enskilt av författarna men jämfördes och diskuterades efteråt. Detta gjordes för att författarna skulle bli så samstämmiga som möjligt och för att i förväg kunna diskutera bedömning och eventuella frågor som kunde uppkomma. Vid analys av historierna i föreliggande studie randomiserades vilket barns historier som analyserades av vilken författare. Analysen utfördes i enlighet med Demir et al. (2010). Under förförsöken uppkom dock ett antal frågor som inte besvarades i Demir et al. (2010). Därför enades författarna om att göra ett tillägg: Inför analys ströks upprepningar, som ”och sen ~~sen~~ gick hon” tydliga ändringar, som ”hon ~~hopp~~ ~~ää~~ sprang” och diskurspartiklar eller utfyllnadsuttryck, som ”~~liksom~~” och ”~~vad heter det~~”. Eventuell prompting från testledaren noterades ej, då detta inte ansågs vara intressant i föreliggande studie. De transkriberade historierna analyserades sedan inom följande dimensioner (alla exempel är autentiska):

Mikrostruktur

- *Antal ord* - Alla ord som sades. Fem ”och” räknades som fem ord.
- *Antal sats* - En sats definierades som ett subjekt (nominalfras eller ekvivalent) och dess predikat (verbfras och andra tillhörande satsdelar, såsom objekt och

predikativ). Endast satser som innehöll predikat och bidrog till historien räknades med i analysen (kommentarer såsom “vet du jag har en sån iPad hemma” eller satser utan predikat såsom “krokodil”, räknades ej).

- *Antal ordtyper* - Antalet olika ordtyper beräknades. En typ av ord räknades en gång; “och” räknades som en ordtyp även om det sades fem gånger.
- *Antal bisatser* – Det totala antalet bisatser räknades ut. Till skillnad från Demir et al. (2010) räknades inte ”andelen bisatser” ut i förhållande till antal satser. Ett antal barn i föreliggande studie producerade endast två satser, en huvudsats och en bisats. Resultatet hade således blivit missvisande, om endast en procentsats hade redovisats. Författarna valde istället att redovisa ”antal bisatser”, som vid analys av Bussagan (Renfrew, 1997).

Historiens utvärderande funktion

- *Kognitiv inferens* – Antalet historier med kognitiv inferens noterades och poängsattes. Kognitiv inferens definierades som referenser till huvudpersonens vilja (exempel: ”Hon ville inte bo där”), mentalt tillstånd (exempel: ”Hon trodde det var mormor”) och kausalitet (exempel: ”Han sa, jag ska inte gå ut. Jag ska va inne leka. Så han gick ut. Han lyssna inte på sig själv”). Antalet historier som innehöll kognitiv inferens räknades samman för varje barn och poängsattes: 0 historier = 0 poäng, 1 historia = 1 poäng och 2-3 historier = 2 poäng.
- *Affektiv inferens* – Antalet historier med affektiv inferens noterades och poängsattes. Affektiv inferens definierades som referenser till känslomässigt tillstånd (exempel: ”Sen kom mamma och var jätteglad till henne”) eller känslor-relaterat beteende (exempel: ”Han gick till sitt rum och gråt”) hos en karaktär. Antalet historier som innehöll affektiv inferens räknades samman för varje barn och poängsattes: 0 historier = 0 poäng, 1 historia = 1 poäng och 2-3 historier = 2 poäng.

Makronivå

- *Högsta makronivåpoäng* utvärderades enligt kriterierna för en “god” historia av Stein & Glenn (1979), vilket definierades som en historia som organiserades runt huvudkaraktären och en “goal plan of action”, en plan för målet med handlingarna. Enligt deras modell finns fyra karaktäristiska drag gällande hur berättande byggs upp. Hur bra historien var bedömdes utifrån dessa: (a) En tydlig huvudkaraktär, (b) Temporal struktur (c) Kausal struktur och (d) Mål-inriktad handling. Varje påföljande drag är beroende av de tidigare och ju fler drag som är med i en historia, desto mer komplex är den. Baserat på analyser av historiernas struktur på makronivå placerades varje historia in i en av följande sju kategorier:
 1. En historia utan struktur – antingen repetition av inledningen utan tillägg av information eller endast en mening. ”Det var en gång en grotta som stod i en stor berg. En krokodil. Slut”.
 2. En deskriptiv sekvens – en historia som endast består av fysiska och/eller personliga drag hos huvudkaraktären, vars handlingar ej är temporalt ordnade. ”Alice har en iPad och laptop och telefon och Hello Kitty, inte Hello Kitty-spegel och han har laga mat och kakor och han har ingen mamma”. Historien innehåller således inga på varandra följande händelser.

3. En handlingssekvens – en historia med på varandra följande händelser men utan att händelserna är kausalt ordnade. ”Sen hon gick, sen hon lekte, sen det blev kväll, sen hon gick hem igen, sen hon kolla på tv hemma, sen hon borsta tänderna, sen det blev natt, sen hon sovde”.
 4. En reaktionssekvens – en historia med kausalt organiserade handlingar, alltså att den innehåller ett orsakssamband. ”Han lekte med dom och sen gick en sönder och sen började han gråta och sen kom hans pappa och tröstade honom och fixade leksaken”.
 5. En ofullständig målbaserad historia – en historia som innehåller en utsago om en karaktärs mål och/eller ett försök till att uppnå målet men inget resultat som följd. ”Vargen hittade en liten mus och sen när musen blev vargens kompis så vargen gick till sin mamma och vargen blev elak, sa: ska vi äta upp musen?”.
 6. En fullständig målbaserad historia med *en* händelse – en historia som inte bara innehåller temporal och kausal struktur utan även huvudkaraktärens mål, ett försök att uppnå detta och ett resultat. ”Flickan bodde vid havet. Hon simmar varje dag. Hennes mamma är alltid hemma och kollar på tv. Hon ropar sin mamma att bada med henne. Hennes mamma vill inte för hon kan inte bada. Sen säger Alice: Jag kommer lära dig. Hon säger okej. Dom går och badar och sen så har mamman lärt sig. Sen mamman simmar varje dag med Alice”.
 7. En fullständig målbaserad historia med *flera* händelser – som kategori 6 men med två eller fler händelser (vardera innehållande mål, försök att uppnå detta och resultat).
- *Antal målbaserade historier* utvärderades också enligt kriterierna för en “god” historia av Stein & Glenn (1979). Mål i historier kunde vara explicit angivna, till exempel genom ett verb som uttrycker en önskan (som ett mentalt verb) eller genom en infinitivform tillsammans med ett försök att uppnå målet. Exempel: ”hon ville flytta jättemycket” eller ”han var sugen i lite kyckling” eller ”en dag kom en flicka till skogen för att plocka blommor till sin mormor”. Ett mål kunde också underförstås genom en sekvens av händelser i form av inledning, försök och resultat. Exempel: ”han var så hungrig så han tog hem typ fyra tusen styckna bufflar så han gick och hittade en flock och dom jagade dom fick massor av mat”. Målet kunde tolkas till att vara att skaffa sig något att äta, vilket ledde till försöket att uppnå det genom att hitta och jaga flocken. Resultatet var att de fick massor av mat. Antalet målbaserade historier (tillhörande kategori 5-7) noterades och poängsattes: 0 historier = 0 poäng, 1 historia = 1 poäng och 2-3 historier = 2 poäng. Barnets högsta poäng fastställdes.

Den andel deltagare som producerade analyserbara historier beräknades för att undersöka om eliciterings- och analysmetoden, som användes av Demir et al. (2010), skulle kunna användas kliniskt. En analyserbar historia definierades som en historia bestående av minst en sats, vilken således kunde poängsättas utifrån analysmodellen. Om barnet inte producerade något yttrande, uppgav att hen inte ville delta, eller började prata om någonting orelaterat till uppgiften, ansågs barnet inte ha producerat en analyserbar historia.

Databearbetning

Statistisk analys utfördes i IBM SPSS Statistics 22 för Windows. Signifikansnivån bestämdes till $p < 0.05$. Vid gruppjämförelserna utfördes ickeparametrisk testning på grund av att grupperna var relativt små. Deskriptiv statistik, i form av medianer, variationsbredd (range) och kvartilavstånd (IQR), togs fram. Eftersom ingen skillnad mellan de olika berättarinledningarna kunde uttydas gällande antal ord, ordtyper, satser och bisatser (se resultatavsnitt) räknades medelvärden för dessa ut för varje barn: Resultatet för barnets alla tre historier summerades och medelvärdet för variabeln i fråga räknades ut. Då en sammanlagd poäng för alla tre historier räknades ut för variablerna kognitiv inferens, affektiv inferens, högsta poäng på makronivå och antal målbaserade berättelser gjordes inga jämförande beräkningar för dessa variabler. Kruskal-Wallistestet användes för att jämföra gruppernas resultat och Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks användes för att jämföra inledningarnas resultat. Då korrelation beräknades antogs stigande ålder vara en möjlig bakomliggande variabel. Därför beräknades den partiella korrelationen och denna kontrollerades för ålder.

Interbedömarreliabilitet

Samtliga variabler för 30% av deltagarna analyserades av båda författarna och jämfördes sinsemellan. Interbedömarreliabilitet räknades ut med olika statistiska metoder då hälften av variablerna var kontinuerliga (antal ord, antal ordtyper, antal satser och antal bisatser) och hälften var kategoriska (kognitiv inferens, affektiv inferens, högsta uppnådda makronivåpoäng och antal målbaserade historier). För de kontinuerliga variablerna användes Spearman's correlation och Wilcoxon signed ranks test. Enligt Spearman's correlation var korrelationen mellan de båda författarnas bedömningar följande: antal ord $\rho > 0,99$ $p < 0,001$, antal satser $\rho = 0,998$ $p < 0,001$, antal ordtyper $\rho > 0,99$ $p < 0,001$ och antal bisatser $\rho = 0,999$ $p < 0,001$. Enligt Wilcoxon signed ranks var p -värdet för skillnaden mellan de båda författarna som följer: antal ord $p > 0,99$, antal satser $p = 0,705$, antal ordtyper $p = 0,564$ och antal bisatser $p = 0,317$. För de kategoriska variablerna valdes Cohens Kappa istället för användning av procentuell överensstämmelse, vilket användes av Demir et al. (2010), eftersom Cohens Kappa tar hänsyn till hur slumpen kan slå (Bryman, 2008/2011). Enligt bedömning med hjälp av Cohens kappa var samstämmigheten för poäng för affektiv inferens $\kappa = 0,86$, poäng för kognitiv inferens $\kappa = 0,85$, högsta poäng $\kappa = 1,00$ och antal målbaserade historier $\kappa = 1,00$. Enligt Bryman (2008/2011) anses samstämmigheten för en koefficient på 0,75 och högre som mycket bra, mellan 0,6 och 0,75 som acceptabelt och mellan 0,4 och 0,6 som inte helt tillfredsställande. Därefter löstes oenigheter genom diskussion och det framdiskuterade resultatet var det som användes som deltagarnas slutgiltiga resultat.

Resultat

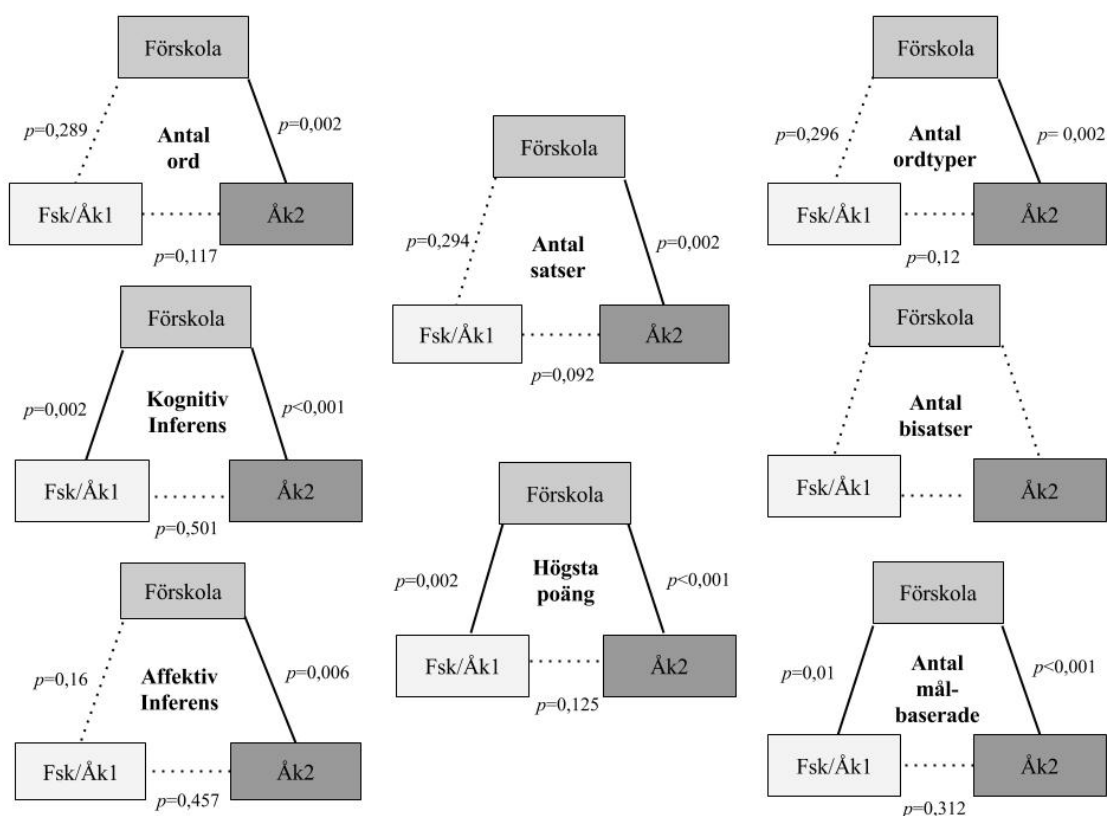
Berättarinledningarna

Enligt det ickeparametriska testet Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks

fanns det inga signifikanta skillnader mellan inledningarna gällande vare sig antal ord ($p=0,37$), antal satser ($p=0,54$), antal ordtyper ($p=0,67$) eller antal bisatser ($p=0,22$), som barnen producerade. Analyserbara historier producerades av 72/78 deltagare, 92,31%, utifrån eliciteringsmetoden. De sex återstående deltagarna bestod av fem barn från förskolorna och ett barn från förskoleklass.

Jämförelse mellan grupperna

Det ickeparametriska Kruskal-Wallistestet visade att det fanns signifikanta skillnader mellan grupperna. Parvisa jämförelser gjordes därför som visade att förskolegruppen och åk2-gruppen skilde sig signifikant åt gällande alla variabler utom antal bisatser. Förskolegruppen skilde sig signifikant mot fsk/åk1-gruppen gällande poäng för kognitiv inferens, högsta uppnådda makronivåpoäng och antal målbaserade historier, på så sätt att den äldre gruppen presterade bättre. Mellan fsk/åk1-gruppen och åk2-gruppen fanns inga signifikanta skillnader, se figur 2. Parvisa jämförelser gjordes ej för antal bisatser, då Kruskal-Wallistestet inte möjliggör dessa när inte några signifikanta skillnader föreligger.



Figur 2. Figur som visar signifikanta och ickesignifikanta skillnader mellan grupperna, vad gäller analyserade variabler. Streckad linje visar icke-signifikant skillnad. Heldragen linje visar signifikant skillnad. Signifikansvärden redovisas

Som synes i tabell 3 fanns det även andra skillnader mellan grupperna, vilka dock inte var signifikanta. Medianerna för mikronivåvariablerna (antal ord, antal ordtyper, antal satser och antal bisatser) tenderade att bli högre med stigande ålder. Ett motsatt mönster

kunde ses för variationsbredd gällande mikronivåvariablerna. Yngre grupper tenderade att ha större variationsbredd inom gruppen än de äldre grupperna. Däremot hade den mellersta gruppen, fsk/åk1-gruppen, störst kvartilavstånd gällande mikronivåvariablerna. Förskolegruppen klarade överlag inte av att producera målbaserade historier medan de två äldre grupperna gjorde det. Det förekom generellt inte heller några affektiva inferenser i förskolegruppens historier och även kognitiva inferenser var färre i denna grupp jämfört med de äldre gruppernas resultat. Medianen för högsta uppnådda makronivåpoäng var densamma för fsk/åk1-gruppen som för åk2-gruppen men variationsbredden var större för fsk/åk1-gruppen.

Tabell 3

Tabell över median, variationsbredd (range) och kvartilavstånd (IQR) för analyserade variabler.

	Ord	Satser	Ordtyper	Bisatser	Affektiv	Kognitiv	Poäng	Mål
Förskola								
Median	28,17	5,50	20,17	0,50	0	0,5	4	0
Range	295,33	54,83	106,67	16	2	2	5	2
IQR	60,83	12	32,92	1,25	1	2	1	1
Fsk/Åk1								
Median	57,67	11,67	32,33	1	1	2	6	2
Range	177,67	32,33	78	6	2	1	6	2
IQR	85	13,33	38	3,67	2	0	2	2
Åk2								
Median	91	18	51	2,33	1	2	6	2
Range	167	30,33	70,33	5	2	1	3	2
IQR	55,83	10,67	18	2,17	1	0	1	1

Ord= Antal ord, Satser= Antal satser, Ordtyper= Antal ordtyper, Bisatser= Antal bisatser, Affektiv= Poäng för affektiv inferens, Kognitiv= Poäng för kognitiv inferens, Poäng= Högsta uppnådda makronivåpoäng, Mål= Poäng för antal målbaserade historier.

Partiella korrelationer mellan de olika variablerna räknades ut, alltså om högre resultat gällande en variabel gav högre resultat på de andra (Tabell 4). Signifikanta positiva korrelationer kunde ses mellan samtliga variabler.

Tabell 4

Korrelationer (r) mellan analyserade variabler. $p < 0,012$ i samtliga fall.

	Ord	Satser	Ordtyper	Bisatser	Affektiv	Kognitiv	Poäng	Mål
Ord		0,99	0,98	0,84	0,45	0,47	0,60	0,49
Satser			0,97	0,81	0,44	0,48	0,60	0,49
Ordtyper				0,81	0,45	0,52	0,65	0,55
Bisatser					0,30	0,39	0,42	0,34
Affektiv						0,48	0,47	0,36
Kognitiv							0,71	0,48
Poäng								0,68
Mål								

Ord= Antal ord, Satser= Antal satser, Ordtyper= Antal ordtyper, Bisatser= Antal bisatser, Affektiv= Poäng för affektiv inferens, Kognitiv= Poäng för kognitiv inferens, Poäng= Högsta uppnådda makronivåpoäng, Mål= Poäng för antal målbaserade historier. $r=0,10$ svagt samband, $r=0,30$ medelstarkt samband, $r=0,50$ starkt samband enligt Cohens riktlinjer för samband (Borg & Westerlund, 2012).

Diskussion

I föreliggande studie jämfördes resultat för en förskolegrupp, en grupp med barn från förskoleklass och årskurs 1 (fsk/åk1-gruppen) och en grupp med barn från årskurs 2 (åk2-gruppen) i en flerspråkig miljö med varandra. Majoriteten av barnen var flerspråkiga. Syftet var att undersöka om det fanns skillnader gällande hur barnen presterade vid en berättandeuppgift. Som eliciteringsmetod användes berättarinledningar. Barnen fick fortsätta att berätta en egen historia efter att ha fått en inledning presenterad för sig. Analyser gjordes sedan både på mikro- och makronivå och gällande historiernas utvärderande funktion. Ett ytterligare syfte var att pröva att använda både eliciterings- och analysmetoden, som användes av Demir et al. (2010), praktiskt för att undersöka om dessa skulle kunna användas kliniskt genom att se om de olika berättarinledningarna gav analyserbara och likvärdiga historier.

Resultaten visade att åk2-gruppen fick högre resultat än förskolegruppen gällande antal ord, antal satser, antal ordtyper, kognitiv inferens, affektiv inferens och historiernas struktur på makronivå (högsta poäng). Däremot kunde inga signifikanta skillnader påvisas för antal bisatser. En tendens till högre resultat med stigande ålder kunde visas med föreliggande studie. Signifikanta skillnader kunde dock främst observeras mellan förskolegruppen och åk2-gruppen. Vissa signifikanta skillnader kunde även ses mellan förskolegruppen och fsk/åk1-gruppen. Däremot skilde sig fsk/åk1-gruppen inte signifikant från åk2-gruppen. De berättarinledningar som användes i föreliggande studie gav likvärdiga historier från barnen och en klar majoritet av barnen producerade analyserbara historier till följd av denna eliciteringsmetod.

Överlag överensstämmer resultatet med den hypotes som formulerades inför studien. Att många av de skillnader som fanns mellan grupperna visade sig vara icke-signifikanta tros bero på små deltagargrupper. Variationsbredden inom grupperna tenderade att öka ju yngre barnen i gruppen var, vilket kan tänkas bero på att variationen kring hur mycket svenska barnen hade mött under sitt liv troligen var större ju yngre barnen var. Skolbarnen hade sannolikt fått en mer jämlik exponering för svenska genom att de går i skolan tillsammans och att ju äldre de är, desto längre har de fått likvärdig undervisning. Förskolebarnen kan antas ha mycket varierande erfarenheter av svenska. Det är sannolikt att ett förskolebarn inte hade hört så mycket svenska förrän hen började på förskolan medan ett annat barn kan ha mött svenska varje dag i hela sitt liv.

Att inga signifikanta skillnader kunde påvisas gällande antal bisatser skulle kunna bero på den språkliga miljö som barnen i föreliggande studie växer upp i. Tidigare forskning har visat att barn som bor i områden med få personer som har svenska som modersmål får begränsad tillgång till sitt andraspråk (Salameh, 2012). Därför är det troligt att den svenska som till största del omger barnen i föreliggande studie i vardagen innehåller få bisatser och att barnens språk präglas utav det. Det vore därför intressant att undersöka barn som bor i andra delar av Göteborg och jämföra resultaten med föreliggande studie. Vid analys var det stundtals svårt att avgöra vad som skulle bedömas vara bisatser, då barnens grammatik inte alltid följde svenskans standard med tanke på bland annat ordföljd. Detta kan både ha resulterat i att barnen bedömdes ha använt fler eller färre bisatser.

Det är inte förvånande att förskolegruppen överlag inte producerade historier som innehöll affektiva inferenser, då medvetenhet om, och förmåga att uttrycka de primära känslorna först utvecklas efter fem års ålder (Westby, 2012). De variabler som skilde sig signifikant mellan förskolegruppen och fsk/åk1-gruppen var kognitiv inferens, högsta makronivåpoäng och antal målbaserade historier. Det förekom kognitiva inferenser i förskolegruppen men det rådde stor variation kring det. Användning av mentala verb, vilket betecknades som en typ av kognitiv inferens, börjar utvecklas vid tre års ålder och fortsätter sedan att utvecklas upp i skolåldern (Spanoudis et al., 2007). Föreliggande studie visar på en utveckling av den förmågan, framförallt mellan förskoleåldern och skolåldern. Det mycket starka sambandet mellan kognitiv inferens och högsta poäng på makronivå kan främst förklaras med att kausal struktur var en förutsättning för att få högre poäng än tre; för fyra poäng, en reaktionssekvens, behövde historien ha kausal struktur. Historien bedömdes även innehålla kognitiv inferens om den innehöll kausal struktur. Att förskolegruppens historier till största del inte var målbaserade kan också förklaras med att barn först vid sju till åtta års ålder kan förväntas producera sådana historier (Soodla & Kikas, 2010). Medianen för fsk/åk1-gruppen tyder på att många barn i denna grupp klarade av att producera målbaserade historier, trots att gruppen till stor del bestod av barn som var under sju år. Det bör dock tas i beaktning att det i gruppen fanns en stor variationsbredd.

Att det endast förekom signifikanta skillnader mellan förskolegruppen och barnen som går i förskoleklass eller grundskola (fsk/åk1-gruppen och åk2-gruppen) skulle kunna bero på att skillnaden mellan dessa verksamheter är stor. Förskolans verksamhet kretsar kring att förbereda barnen för skolan och att på ett lekfullt sätt stimulera förmågor som främjar barnens utveckling (Skolverket, 2011a). Förskoleklass och grundskola omfattas av samma läroplan och har explicit angivna kunskapsmål, till skillnad från förskolan. Det ingår även formell undervisning i förskoleklass och grundskolan (Skolverket, 2011b). Dessa skillnader kan, förutom den utvecklingsmässiga skillnaden mellan yngre och äldre barn, ha bidragit till att barnen från förskoleklass och grundskola hade en större vana att utföra uppgifter på uppmaning. Då undervisningen i förskoleklass och grundskola är uppbyggd kring samma läroplan är det möjligt att barnens förutsättningar därför blir mer lika varandra än gentemot barn i förskolan. Det skulle kunna förklara varför de två äldre grupperna inte skilde sig åt signifikant trots att många av barnen var närmare förskolegruppen i ålder än resterande barn i grundskolan. Det var stor spridning gällande barnens åldrar i de olika grupperna, vilket kan vara en bidragande orsak till att signifikanta skillnader inte kunde påvisas mellan alla grupper. En större uppdelning hade dock inte varit möjlig eftersom det hade genererat mycket små grupper, och slutsatser hade kunnat dras i mindre utsträckning. I framtida studier hade det varit önskvärt att större grupper med mindre variation kring ålder undersöktes.

Föreliggande studie fann en stark korrelation mellan antal ord och högsta uppnådda makronivåpoäng, vilket liknar det resultat som Soodla och Kikas (2011) erhöll då barn från Estland undersöktes. De fann att det totala antalet ord korrelerade signifikant med berättelsegrammatikenheter. Stein och Albro (1997) fann att de längsta historierna, mätt utifrån antal satser, också var de historier med bäst strukturellt målbaserade handlingar hos engelsktalande barn. Resultatet i föreliggande studie överensstämmer med detta då en stark korrelation kunde ses mellan antal satser och högsta uppnådda makronivåpoäng. Mäkinen et al. (2014) föreslog att analys av fiktiva berättelser kanske lämpar sig

bäst vid undersökning av yngre barn då de inte fann några skillnader gällande antal ord, satser och ordtyper mellan sju och åttaåringar. Schneider, Hayward och Dubé (2006) kunde se en liknande trend för berättelsegrammatikenheter. Föreliggande studie stödjer denna tes till viss del men då deltagargrupperna delvis var indelade på ett annat sätt kan inte resultaten jämföras rakt av. I framtiden vore det därför intressant att undersöka äldre barn och ungdomar, för att se om eliciterings- och analysmetoden i föreliggande studie skulle lämpa sig även för dem. Användning av ett mer komplext språk kan exempelvis resultera i att antalet huvudsatser och bisatser minskar eftersom barnet har lärt sig att uttrycka sig mer kortfattat (Mäkinen et al., 2014).

Författarna upplevde att ett stort antal barn berättade redan kända historier ur minnet eller lät sig influeras av dessa. Den inledning som innehåller en stor grå varg gav till exempel ofta upphov till en version av "Rödluvan och vargen". Då detta är en vanlig metod att ta till vid framställande av en egen fiktiv historia (Hudson & Shapiro, 1991), var det någonting som kunde förväntas att barnen skulle göra. Frågan är dock om uppgiften då inte blir mer lik en återberättandeuppgift än en uppgift för fritt berättande. Som redan har nämnts ställer dessa olika typer av berättande inte samma krav på berättaren (Westby, 2012). Därför är det möjligt att de barn som valde att berätta en redan känd historia fick bättre resultat än de som hittade på helt egna historier eller bara lät sig inspireras av någonting som hen hade hört tidigare. Det har inte varit möjligt för författarna att analysera vilka barn som använder denna metod eller om detta ger högre resultat då författarna omöjligt kan avgöra i vilka fall detta har skett. Exemplet med "Rödluvan och vargen" är tydligt men författarna kan inte känna till alla historier som barnen någonsin har hört. Förutom detta är det möjligt att författarna gav högre poäng till historier som liknade sådana som författarna redan kände till, då en förförståelse för handlingen fanns. Det som däremot talar för att detta inte skulle ge annorlunda resultat var att inledningarna visade sig ha genererat likvärdiga historier. Den inledning som mest uppenbart inspirerade barnen till att berätta både "Rödluvan och vargen" och "De tre små grisarna" var inledningen med den stora grå vargen. Om detta hade gett en fördel skulle möjligen denna inledning ha gett högre resultat.

Då de flesta ljudinspelningarna gjordes i miljöer med bakgrundsbuller var det stundom svårt att höra vad barnet sade, vilket kan ha påverkat bedömningen. Ohörbart tal förekom dock endast ett fåtal gånger och bör inte ha kunnat påverka på gruppnivå. Historierna transkriberades ortografiskt av den logopedstudent som hade bedömt barnet. Ingen särskild metod användes för transkriptionen utan varje logopedstudent transkriberade på det sätt som hon tyckte var lämpligt. Detta kan ha medfört skillnader i resultat för de olika barnen. Främst antal ord och antal ordtyper kan ha påverkats av detta. Beroende på om den som transkriberade valde att skriva till exempel "igår" eller "i går", vilka båda är godkända stavningar (Svenska Akademien, 2006), kan barnet ha tillräknats ett ord mer eller mindre. Detta borde inte ha genererat några större skillnader men bör tas i åtanke. Alla logopedstudenter bedömde barn ur alla grupper och därför bör inga systematiska skillnader ha uppstått. Då barnens grammatik ofta inte följde svenskt standardspråk var det stundom problematiskt för författarna att utföra analyserna konsekvent. På grund av detta var det ibland svårt att förstå historiernas innehåll, vilket kan ha gett både högre och lägre resultat än om grammatiken hade följt svenskans standard. Högre poäng kan ha erhållits ifall författarna misstolkade historien till att vara på en högre nivå och tvärtom.

Samtliga historier från ett och samma barn analyserades i anslutning till varandra. Möjligen kan detta ha påverkat resultatet. Om en historia ansågs vara värd höga poäng kan även resterande ha fått högre poäng än vad som förtjänades och tvärtom. Dessutom kan analysen ha påverkats av att författarna själva träffade en andel av barnen. Förutom en eventuell ökad förståelse för deras historier kan andra faktorer ha påverkat. I och med att även andra uppgifter utfördes kan barnens prestationer på dessa ha medfört att författarna upplevde deras historier som bättre eller sämre. I övrigt kan det inte uteslutas att författarna önskade att de barn som just de hade träffat skulle få ett visst resultat, trots försök att vara neutrala. För att minimera påverkan av detta randomiserades vem av författarna som analyserade vilket barns historier. I framtida studier vore det önskvärt om de olika historierna analyserades separat och inte utav den som hade bedömt barnet. Kliniskt skulle det dock kunna finnas en vinst i att samma person som utförde uppgiften tillsammans med barnet även analyserade. När den som analyserar endast har en transkription att tillgå kan missförstånd uppstå, vilka inte hade uppkommit om den som analyserar hade hört historien direkt från källan. Då prosodi inte transkriberades var det stundom svårt för författarna att veta vilka ord som hörde samman och därigenom drogs möjligen fel slutsatser ibland.

Att en klar majoritet av barnen producerade analyserbara historier talar till eliciteringsmetodens fördel. De som inte utförde uppgiften gick antingen i förskolan eller i förskoleklass, vilket innebär att de tillhörde de yngre deltagarna. Det är därför troligt att de inte förstod instruktionerna, alternativt inte orkade vara koncentrerade tillräckligt länge för att genomföra alla uppgifter. De flesta av barnen förstod dock vad de förväntades göra och metoden är lätt att administrera för testledaren. Det enda som krävs för att kunna använda metoden är någon form av ljudinspelningsapparat och tillgång till inledningarna, vilka kan presenteras för barnet direkt ur minnet. Eftersom många idag har inspelningsmöjlighet på sina mobiltelefoner är metoden inte bunden till en särskild plats. Författarnas uppfattning är att analysarbetet går snabbt att genomföra efter lite övning. Transkriptionen görs med fördel direkt i ett ordbehandlingsprogram på dator. Antal ord räknas snabbt ut i ett vanligt ordbehandlingsprogram. Då antal ord och antal satser korrelerade mycket starkt med varandra och korrelationerna med övriga variabler var nästan precis lika skulle den som analyserar kunna utesluta satsräkningen för att spara tid. Detta stämmer även för antal ordtyper, vilket tog mest tid i anspråk för författarna. Genom att endast läsa transkriptionen kan den som analyserar göra en kvalitativ bedömning av hur varierat ordförrådet uppfattas vara och därefter bedöma om även en kvantitativ analys verkar behövas. Därför skulle även detta mått kunna uteslutas vid tidspress. Att analysera historier både på mikro- och makronivå ger den som analyserar möjlighet att jämföra resultat och fundera över anledningen till dessa. Höga resultat på mikronivå behöver inte automatiskt generera höga resultat på makronivå och vice versa. Wagner, Sahlén och Nettelbladt (1999) noterade att vissa barns historier kan vara väldigt ordrika men ändå ha fattigt innehåll. Även om föreliggande studie påvisade korrelationer mellan dessa variabler så bör den som analyserar vara uppmärksam på detta.

En anledning till att spontant analyseras oftare än berättande vid logopedisk bedömning (Botting, 2002), är möjligen brist på en lätthanterlig berättandeuppgift. Den eliciteringsmetod som användes i föreliggande studie skulle kunna fylla detta tomrum. I

och med att en inledning presenteras skapas en ram för uppgiften som gör det lättare att jämföra resultat mellan både olika barn och med barnet själv än om spontant analyseras. Problemet som finns vid tolkning av resultat från Bussagan, huruvida förståelsen av sagan eller själva återberättandet var det största problemet, uppkommer inte. Barnet behöver endast förstå de enkla instruktionerna. Barnet får även tre försök på sig att producera en historia. Detta kan ge en mer rättvis bild av berättandeförmågan då det sammanlagda resultatet inte står och faller med hur väl barnet presterar utifrån endast en inledning. Om barnet inte riktigt förstår vad som förväntas eller om hen inte kan relatera till en av inledningarna finns det möjlighet att kompensera med de andra två historierna. Fördelen med att använda berättarinledningar jämfört med att barnet får berätta till bilder är att situationen blir mer lik en vardagsituation. Om bilder presenteras får barnet ett stort stöd och kan beskriva vad som syns på dessa (Westby, 2012). När barnet i stället måste hitta på en egen historia och berätta den sätts fler förmågor på prov och det blir lättare för den som analyserar att skapa sig en bild av barnets språkförmåga i vardagen. Vid berättande till bilder är det också svårt att veta hur barnets berättande påverkas av att testledaren ser bilderna. Måhända blir resultatet sämre av detta. Även om historierna inte analyseras utifrån den modell som föreslås i föreliggande studie skulle eliciteringsmetoden kunna användas kliniskt av logopedier, då möjlighet finns till kvalitativ bedömning. Önskvärt vore dock att mer forskning utfördes inom detta område så att normer och en tydlig manual för analysmetoden skulle kunna tas fram.

Då många olika möjligheter finns för vad som skulle kunna analyseras utifrån barnets historier kan eliciteringsmetoden anses vara tidseffektiv för barnet. Hen behöver då inte gå igenom många olika uppgifter ”i onödan”. I och med att eliciteringsmetoden ger en inramning för uppgiften men ändå ger barnet stor möjlighet att använda sin fantasi och berätta vad det vill är det möjligt för den som analyserar att skapa sig en uppfattning om många olika språk- och kommunikationsförmågor. Förutom de variabler som har analyserats i föreliggande studie skulle den som analyserar kunna göra en kvalitativ bedömning av fonologi och pragmatik. Genom att notera om barnet förstår vad som förväntas, klarar av att hålla den röda tråden, introducerar karaktärerna på ett förståeligt sätt och avslutar historien relevant kan en uppfattning bildas av hur väl de pragmatiska förmågorna är utvecklade och vad som eventuellt behöver utredas vidare. Om barnet inte förstår de enkla instruktionerna är detta också ett starkt observandum att språkförståelsen behöver utredas.

Eftersom berättandeförmågan utgör en viktig del av språk- och kommunikationsförmågan och är nära sammanlänkad med barnets utveckling och inläring borde den ha en självklar plats vid logopediska språkutredningar. Att undersöka fritt berättande kan dock vara svårt och inga standardiserade bedömningsmaterial finns på svenska. Med föreliggande studie ville författarna undersöka om eliciteringsmetoden med berättarinledningar och en analysmetod som hade använts av Demir et al. (2010) skulle kunna användas kliniskt av logopedier i Sverige. Eliciteringsmetoden anses kunna generera mycket värdefull information för logopeden och vara lätt att använda. Analysmetoden kräver övning men går sedan snabbt att använda. En utveckling kring berättandeförmågan på både mikro- och makronivå samt historiernas utvärderande funktion kunde ses då barn i olika åldrar undersöktes. Den största utvecklingen kunde ses mellan förskola och förskoleklass samt grundskola. Framtida studier med samma upplägg men

med andra deltagargrupper skulle kunna möjliggöra framtagande av ett bedömningsmaterial för fritt berättande som skulle kunna läggas i den logopediska verktygslådan.

Referenser

- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of a story – ages two to seventeen*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Armon-Lotem, S. (2010). Instructive bilingualism: Can bilingual children with specific language impairment rely on one language in learning a second one? *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 253-261. doi: 10.1017/S0142716409990385
- Asker-Árnason, L., Åkerlund, V., Skoglund, C., Ek-Lagergren, I., Wengelin, Å., & Sahlén, B. (2012). Spoken and written narratives in Swedish children and adolescents with hearing impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 33, 131-145. doi: 10.1177/525740111401906
- Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D.V.M., & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25–46. doi: 10.1348/026151004X20685
- Bishop, D.V.M., & Edmundson, E. (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, 1-21. doi: 10.1191/0265659002ct224oa
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder (2:a upplagan)*. (B. Nilsson, övers.). Malmö: Liber AB. (Originalarbete publicerat 2008).
- 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. doi: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00701.x
- Carlsson, U., & Södergård, L. (2014). *Att berätta med ord och bilder: relationen mellan återberättande och bildsekvensering hos barn*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för neurovetenskap och fysiologi, Göteborgs universitet.
- Cornips, L., & Hulk, A. (2008). Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 24(3), 267–295. doi: 10.1177/0267658308090182
- Demir, O.E., Levine, S.C., & Goldin-Meadow, S. (2010). Narrative skill in children with early unilateral brain injury: A possible limit to functional plasticity. *Developmental Science*, 13, 636-647. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00920.x.
- Engman, Å. (2014). *Undersökning av relationen mellan Theory of Mind och syntax hos 4-9-åriga barn*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för neurovetenskap och fysiologi, Göteborgs universitet.
- Fazio, B. B., Naremore, R. C., & Connell, P. J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611-624. doi:10.1044/jshr.3903.611

- Green, L.B., & Klecan-Aker, J.S. (2012). Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(3), 263-276. doi: 10.1177/0265659012456029
- Göteborgs stad (2013 (a)). *Göteborgsbladet 2013 – områdesfakta*. SDN 132 Östra Göteborg. Hämtad 2014-03-03, från [http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/Sedan Områdesfakta/Göteborgsbladet](http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/Sedan%20Omr%C3%A5desfakta/G%C3%B6teborgsbladet).
- Göteborgs stad (2013 (b)). *Elevstatistik för grundskolan inklusive förskolan samt särskolan 2013-10-15*. Hämtad 2014-03-03, från <http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf> Sedan Ämnesvis, Grundskola, Elevstatistik
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. I A. McCabe, C. Peterson (red:er.), *Developing Narrative Structure* (ss. 89-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Håkansson, G., & Hansson, K. (2007). Grammatisk utveckling. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (red:er). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del I - Fonologi, grammatik, lexikon*. (ss. 135-169). Lund: Studentlitteratur.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). *Narrative Analysis: oral versions of personal experience*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Lê, K., Coelho, C., Mozeiko, J. & Grafman, J. (2011). Measuring goodness of story narratives. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 118-126. doi: 10.1080/02687038.2010.539696
- McCabe, A. (1991). Preface: Structure as a way of understanding. I A. McCabe, C. Peterson (red:er.), *Developing Narrative Structure* (ss. ix-xvi). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four-to eight-year-old Finnish children. *First Language*, 34(1), 24-42. doi: 10.1177/0142723713511000
- Nettelbladt, U. (2007). Lexikal utveckling. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (red:er). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del I*. (ss. 199-230). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2, Pragmatik: teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Renfrew, C.E. (1997). *Bus story test (4:e upplagan)*. Bicester: Winslow press.
- Reuterskiöld, C., Hansson K., & Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 733-744. doi: 10.1016/j.jcomdis.2011.04.010
- Salameh, E-K. (2008). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (red:er). *Logopedi*. (ss. 149-156). Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E-K. (red.). (2012). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R.V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30, 224-238.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 - Reviderad 2010*. Hämtad 2014-03-24 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola>

- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 2014-03-24 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskoleklass>
- Snow, P.C. & Powell, M.B. (2005). What's the story? An exploration of narrative language abilities in male juvenile offenders. *Psychology, Crime & Law*, 11(3), 239-253. doi: 10.1080/1068316042000209323
- Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the narratives of Estonian children with typical development and language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 1321-1333. doi: 10.1044/1092-4388
- Spanoudis, G., Natsopoulos, N., & Panayiotou, G. (2007). Mental verbs and pragmatic language difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(4), 487-504. doi: 10.1080/13682820601010027
- Stein, N.L. (1988). The development of children's storytelling skill. I M.B. Franklin & S.S. Barten (red:er.), *Child Language - A Reader* (ss. 282-297). New York: Oxford University Press.
- Stein, N.L., & Albro, E.R. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. I M. Bamberg (red.), *Narrative development: Six approaches* (ss. 5-44). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. I R.D. Freedle (red.), *New Directions in Discourse Processing: Volume II. Advances in discourse process.* (ss. 53-119). Norwood, NJ: Albex.
- Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (red:er). *Logopedi.* (ss. 69-83). Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien. (2006). Svenska Akademiens ordlista över svenska språket. (13:e upplagan). Stockholm: Svenska Akademien.
- Svensson, Y., & Touminen-Eriksson, AM. (2000). Bussagan, BST - Svensk manual. Härnösand: Specialpedagogiska Institutet.
- Wagner, C.R., Nettelbladt, U., & Sahlén, B. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 113-137. doi:10.1177/026565909901500202
- Wagner, C.R., Nettelbladt, U., Sahlén, B., & Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 83-93. doi: 10.1080/136828200247269
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. I A.G. Kahmi & H. W. Catts (red:er), *Language and reading disabilities* (3:e upplagan, ss. 163-219). Boston: Pearson Education.
- Åsberg Johnels, J., Hagberg, B., Gillberg, C., & Miniscalco, C. (2013). Narrative retelling in children with neurodevelopmental disorders: Is there a role for nonverbal temporal-sequencing skills?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(5), 376-385. doi: 10.1111/sjop.12067