

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi  
Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

# **Muntlig och skriftlig berättarförmåga samt läsförståelse hos barn med typisk språkutveckling i år 5 och 6**

**Rose-Marie Walldén och Viktoria Åkerlund**

**Logopedutbildningen, 2008  
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

**Handledare: Lena Asker-Árnason och Birgitta Sahlén**

## SAMMANFATTNING

Syftet med föreliggande studie var att undersöka berättarförmågan hos barn med typisk språkutveckling i åldrarna 11-13 år. Vi undersökte vilken betydelse typen av berättelse hade för barnens berättarförmåga samt skillnader mellan muntligt och skriftligt berättande. Berättelsetyperna personlig berättelse och bildberättelse analyserades dels på makronivå (innehållstruktur) dels på mikronivå med språkliga analysparametrar som t.ex. samordningar per makrosyntagm. Vi studerade också om det fanns några samband mellan barnets berättarförmåga och läsförståelse samt vad testordning och användning av stödfrågor hade för betydelse.

Vid jämförelser mellan de två berättelsetyperna i de två villkoren muntligt och skriftligt fanns det flera signifikanta skillnader. Bildberättelsen fick tre signifikant högre medelvärden oavsett om villkoret var muntligt eller skriftligt. Bildberättelsens signifikant högre medelvärde vad gäller storygrammarpoäng tyder på att barnen i genomsnitt fick med fler innehållenheter i bildberättelserna jämfört med de personliga berättelserna. Bildberättelsens högre medelvärden vad gäller satser per makrosyntagm och andel innehållsord tyder på högre syntaktisk komplexitet samt högre lexikal densitet jämfört med de personliga berättelserna.

Den skriftliga personliga berättelsen fick signifikant högre medelvärde för satser per makrosyntagm jämfört med den skriftliga bildberättelsen. Det tyder på att den hade fler bisatser och alltså högre syntaktisk komplexitet än den skriftliga bildberättelsen.

Vid jämförelserna mellan muntligt och skriftligt villkor fick de muntliga berättelserna (båda berättelsetyperna) högre medelvärde än de skriftliga för samordningar per makrosyntagm och hade alltså vad gäller detta högre syntaktisk komplexitet än de skriftliga. Detta beror troligtvis på en högre användning av samordnande "och" i de muntliga berättelserna. Både skriftlig bildberättelse och skriftlig personlig berättelse hade däremot högre medelvärde för andel innehållsord d.v.s. högre lexikal densitet.

Testordningen spelade en viss roll för resultaten, då det ofta var den första berättelsen i ordningen som tenderade att ha högre värden på flera analysparametrar och skriftliga berättelser tenderade att ta längre tid när de kom före de muntliga. Även antalet stödfrågor påverkade resultaten. Barnen som fick färre stödfrågor tenderade att ha mer koncentrerade berättelser, medan de som fick fler stödfrågor hade högre lexikal densitet.

Vidare föreföll det finnas ett signifikant samband mellan läsförståelse och storygrammarpoäng med två extremt bra resultat borttagna. Slutsatsen blev att läsförståelse och berättarförmåga är associerade.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING</b> .....	
<b>2. SYFTE</b> .....	
<b>3. BAKGRUND</b> .....	
3.1 Olika slags berättelser .....	
3.2 Berättarförmågans komplexitet .....	2
3.2.1 Olika analysnivåer vid studier av barns berättarförmåga .....	3
3.3 Berättarförmåga i skolåldern .....	4
3.4 Talad och skriven diskurs – likheter och skillnader .....	5
3.5 Läsförståelse och berättarförmåga .....	6
3.6 Eliciteringsstrategier .....	7
3.7 Analys av berättelser .....	7
3.7.1 Storygrammar .....	7
3.7.2 Analys på mikronivå .....	8
3.8 Frågeställningar .....	8
<b>4. METOD</b> .....	9
4.1 Pilotstudier .....	9
4.2 Testdeltagare .....	10
4.3 Material .....	10
4.4 Motbalansering A och B-ordning .....	11
4.5 Analys av berättelser .....	12
4.6 Överföring .....	14
4.7 Scaffolding .....	15
4.8 Reliabilitetsprövning .....	15
4.9 Statistisk bearbetning .....	15
<b>5. RESULTAT</b> .....	16
5.1 Jämförelser mellan berättelserna .....	16
5.1.1 Jämförelse mellan de två typerna av muntliga berättelser .....	16
5.1.2 Jämförelse mellan de två typerna av skriftliga berättelser .....	17
5.1.3 Jämförelse mellan muntlig och skriftlig bildberättelse .....	18
5.1.4 Jämförelse mellan muntlig och skriftlig personlig berättelse .....	19
5.2 Antal stödfrågor: Jämförelse av grupper .....	20
5.3 Jämförelse mellan A- och B-ordning .....	21

5.3.1 Testordning och överföring.....	21
5.4 Testresultat läsförståelse.....	22
5.5 Korrelationsberäkningar .....	23
5.5.1 Korrelationer med läsförståelse .....	23
<b>6. RESULTATDISKUSSION.....</b>	<b>23</b>
6.1 Berättelsetypens betydelse för berättarförmågan .....	23
6.2 Jämförelser mellan muntligt och skriftligt villkor.....	24
6.3 Användning av stödfrågor .....	25
6.4 Testordningen .....	26
6.5 Samband mellan berättarförmåga och läsförståelse?.....	26
<b>7. METODDISKUSSION .....</b>	<b>27</b>
7.1 Storygrammarpoäng .....	27
7.2 Elicitering .....	27
7.3 Stödfrågor .....	28
7.4 Konklusioner .....	28
7.5 Kliniska logopediska implikationer.....	29
<b>REFERENSER.....</b>	<b>30</b>

## 1. INLEDNING

Barndomen är berättandets tid, full av sagor och mystik, fiktiva och fantasifulla berättelser. Det finns olika typer av berättelser men redan från början är de vanligaste de som baseras på våra egna erfarenheter. Det är inom hemmets och vardagens sociala kontext som barnet lär sig att känna igen, skapa, relatera till och göra förutsägelser om berättelser. Berättelser växer fram ur familjens sociala erfarenheter: personliga anekdoter om minnesvärda händelser, sorgliga såväl som lyckosamma, berättas och återberättas, ofta med nya utbroderingar och utsmyckningar. Utan det ständiga berättandet och återberättandet blir familjens sociala erfarenheter bara slumrande minnen (Merritt, Culatta & Trostle, 1998).

I berättandets kärna eller essens ligger att berätta en engagerande och sammanhängande (koherent) berättelse. För att klara detta måste barnet utnyttja sina språkliga och kognitiva förmågor maximalt. Berättarförmåga är också en av de viktigaste prediktorerna för skolframgång (Bishop & Edmundson, 1987; Feagans & Appelbaum, 1986). Barns berättelser är alltså tacksamma analysobjekt, de är en rik källa till språkliga data och kan belysa många aspekter av barnens utvecklingsmässiga status (Ely, McCabe, Wolf & Melzi, 2000).

Inom logopedi och språkvetenskap har man under det senaste årtiondet studerat de språkliga förutsättningarna för berättande samt hur olika typer av språkliga och kommunikativa funktionshinder begränsar den narrativa förmågan. Vid avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi vid Lunds universitet har berättarförmåga i tal och skrift studerats hos barn med typisk språkutveckling samt barn med språkstörning. För närvarande bedrivs studier av berättande hos barn med olika grader av hörselnedsättning som bär hörapparat eller cochleaimplantat.

## 2. SYFTE

Vårt syfte var att studera berättarförmågan hos hörande barn med typisk språkutveckling i åldrarna 11-13 år. Vi studerade barnens berättarförmåga i två villkor (muntligt och skriftligt) samt två typer av berättelser: personlig berättelse och bildberättelse. Vi ville också se om det finns några samband mellan barnets berättarförmåga och läsförståelse.

## 3. BAKGRUND

### 3.1 Olika slags berättelser

En personlig berättelse ska vara baserad på personliga erfarenheter; upplevelser och/eller känsloupplevelser. Till exempel kan man låta barnet minnas och beskriva ett händelseförlopp kopplat till känsloupplevelse genom direkt elicitering: "Aldrig var jag så rädd..." Enligt Labov (1972) kan berättelser baserade på personlig erfarenhet definieras som en metod att sammanfatta erfarenhet genom att matcha en verbal sekvens av sats till en sekvens av upplevda händelser.

Den personliga berättelsen tillhör den vanligaste typen av berättelse och kan referera till händelser som har inträffat dagar, veckor eller år tidigare. Fantasiberättelser (fantasy narratives) har, så väl som berättelser om framtiden (future narratives) ibland bara minimal samstämmighet med verkligheten (Ely m.fl., 2000).

Heath (1986) har beskrivit hur barnet lär sig berätta som en del av sitt språktillägnande och socialisering och har identifierat fyra universella typer av berättelser som ingår i barnets språkutveckling. Tre av berättelsetyperna återger eller beskriver faktiska scener eller förlopp över tid: *recounts*, *eventcasts* och *accounts* medan den fjärde genren *stories* även innefattar fiktiva berättelser eller historier med händelser, aktörer och resultat som inte behöver existera utanför skaparens fantasi. *Recounts* verbaliserar erfarenheter i närvaro av dem som var med och delade erfarenheten. Med det som Heath kallar *eventcast* används språket till att ackompanjera eller planera händelser. Den tredje genren *accounts* kan liknas vid vad andra forskare kallat *scripts* (manusbundna berättelser) *Accounts* är den enkla, narrativa form som barnet ofta föredrar vid spontant berättande. Genom *accounts* kan individen dela sina personliga erfarenheter med andra. Eftersom *accounts* emanerar ur barnets egna tankar eller erfarenheter initieras de av barnet självsnarare än att de promptas av de vuxna. Lyssnaren till en *account* måste kunna rekonstruera och sätta sig in i berättarens mentala sekvens eller förlopp. Eller med andra ord: talaren/berättaren måste organisera sin berättelse så att lyssnaren förstår och kan förutsäga vad som kommer. Den fjärde kategorin är *stories* (historier) som är sprungna ur skaparens fantasi och som alla samhällen har i en eller annan form. Enligt Heath ska historierna i vår västerländska kultur vara målinriktade (goal based) och helst ha en sensmoral eller poäng. Det ska vara möjligt att säga vad historien/berättelsen handlar om. Dessutom är berättelserna organiserade i episoder som är länkade tidsmässigt eller orsaksmässigt till varandra. Komponenterna inom en episod är logiskt relaterade till varandra på ett sätt som möjliggör att man uppfattar dem som enheter snarare än serier av påståenden (staplade efter varandra).

Till skillnad från den personliga berättelsen, som är baserad på specifik reell erfarenhet, är bildberättelsen helt fiktiv och är alltså egentligen en historia (story). Bildberättelsen "One Frog Too Many" av Mayer & Mayer (1975) är vanlig vid bildelicitering av berättelser. Bildberättelsen (en sekvens av sex bilder) helt utan text är framtagen speciellt för att inbjuda till att berätta en egen berättelse/historia med kompletta episoder. Den är också skapad för att elicitera en "meningsfull diskurs" (Strömqvist & Verhoeven, 2004) som kan analyseras både på mikro- och makronivå. På makronivå kan man bl.a. analysera hur man väljer att referera till berättelsens figurer och väljer att beskriva/lyfta fram förgrund eller bakgrund.

De engelska termerna "narrative" och "story" förekommer frekvent inom den narrativa teorin och har här av praktiska skäl ofta översatts till det gemensamma berättelse/berättelser. Den engelska termen "narrative" är ett paraplybegrepp inom forskningen och är egentligen inte synonymt med ordet berättelse. "Story" är en helt fiktiv berättelse som egentligen, enligt Heaths indelning, bör översättas med historia.

### **3.2 Berättarförmågans komplexitet**

Att lyssna på och läsa skrivna berättelser, sagor och historier kan hjälpa barnet dels att berätta om, dels att ordna och sortera sina erfarenheter och sin verklighet. I böckernas värld får barnet uppleva olika kulturer, hjälp med att förstå konflikter och deras upplösningar och med att betrakta händelser från olika perspektiv. De skrivna berättelserna stärker också barnets förståelse av orsak och verkan. De kan också underlätta förståelsen av tidsmässiga samband. I det typiska

händelseförloppet är händelserna länkade i tidsordning och det blir lättare att förstå förhållanden som är beroende eller orsakade av ett kronologiskt framåtskridande (Merritt m.fl., 1998).

Berättandet är en av de mest komplexa formerna av språkanvändning. Att producera en god berättelse belastar alla nivåer i språkssystemet. Utöver utnyttjandet av hela skalan språkliga förmågor, så är också berättandet beroende av andra kognitiva domäner, t.ex. minnet och det så kallade kontrafaktiska tänkandet (Ely m.fl., 2000). Kontrafaktiskt är sådant som strider mot den faktiskt föreliggande verkligheten, och uttrycks t.ex. med hjälp av villkorsatser ”Om jag hade pengar så...”. Berättarförmåga är också starkt associerat till färdigheter inom andra språkliga och kognitiva domäner varav den viktigaste är läs- och skrivförmåga. Många berättelser skildrar händelser som är flyttade långt från den aktuella kontexten eller situationen. Berättande betraktas därför som en form av dekontextualiserat språk (Ely m.fl., 2000).

Förskolan har varit en vanlig miljö för forskning kring narrativ diskurs eftersom berättarförmåga och berättande som en form av dekontextualiserat språk, har en positiv koppling till ett viktigt utbildningsmål: tillägnandet av läs- och skrivkunnet. Som refereras av Ely m.fl. (2000) finns det dock data som tyder på att barnen berättar mindre i förskolan än i hemmet, och när det görs så är berättelserna mindre komplexa än de som berättas hemmiljö (Dickinson, 1991; Tizard & Hughes, 1984).

Att producera en berättelse kräver mycket av ett barns bearbetningsförmåga. En berättelse ska innehålla ett begreppsmässigt centrum, en kärna som berättandet kretsar kring och en logisk kedja av händelser som både är välformulerade och syntaktiskt korrekta. Den muntliga berättaren måste hela tiden vara känslig för och anpassa sitt berättande efter lyssnarens reaktioner eller återkopplingssignaler. Den lyhörda berättaren rättar och klargör missförstånd nästan simultant med berättandet (Lahey, 1988).

Berättandet ställer alltså höga krav på bearbetning. Enligt Hedberg och Westby (1993) är det svårare att producera en berättelse än att delta i en konversation av tre skäl: För det första måste berättaren formulera meningar som relaterar till ett centralt tema eller ämne och följer på varandra logiskt eller temporalt (centrering och länkning). De här mentala operationerna måste utformas simultant och tvingar därför berättaren att fungera på olika nivåer samtidigt. För det andra får inte berättaren samma slags återkoppling från lyssnarna som i en konversation. För det tredje är ledtrådarna från omgivningen mindre tillgängliga under berättandet än i en konversation som oftast är mer kontextbunden än en berättelse. Att berätta kräver därför både språklig självständighet och en språkförmåga på en hög nivå.

### **3.2.1 Olika analysnivåer vid studier av barns berättarförmåga**

Tidigare studier av barns berättarförmåga har fokuserat på olika aspekter av berättande, t.ex. organisation av innehåll (makrostruktur) och lingvistisk struktur (kohesion eller mikrostruktur). Den mest kända modellen för analys av berättelsers organisation är storygrammarmodellen av Stein och Glenn (1979).

Enligt Stein & Glenn (1979) kan berättelser kännas igen och förenas av gemensamma, förutsägbara och regelstyrda scheman; ett nätverk av berättelsekomponenter eller innehållsenheter som är inbördes beroende och relaterade till varandra. Storygrammarenheterna

motsvarar de förväntningar som läsare och lyssnare har av berättelser. Välkonstruerade skrivna berättelser har vanligtvis med alla komponenter. Om författaren utelämnar ett element, till exempel en karaktärs inre respons på en situation, tvingas läsaren/lyssnaren förutsätta eller underförstå och själv fylla igen luckan. Om för många element utelämnas, om strukturen är inkomplett, så kan berättelsen varken förstås eller uppfattas eller kännas igen som en berättelse (Merritt m.fl., 1998). I föreliggande studie om barn med typisk språkutveckling i skolåldern är analysen på makronivå baserad på Stein & Glens storygrammarmodell.

Med tanke på hur svårt det är att producera en berättelse språkligt, kognitivt och kommunikativt är det inte konstigt att barn med språkstörning har speciella problem inom detta område. På makronivå har studier bl.a. visat att barn med språkstörning producerar färre innehållsenheter i sina historier än barn med typisk språkutveckling trots samma antal ord (Merritt & Liles, 1987; Reutersköld, Nettelblatt, Sahlén & Nilholm, 1999). Tidigare forskning på berättelsers mikrostruktur har främst riktat in sig på hur barnet skapar kohesion eller sammanhang i sina berättelser. Man har då särskilt tittat på hur man använder sambandsmarkörer (cohesive ties) för att markera och signalera sammanhang och röd tråd i text. Forskning har visat att barn med språkstörning använde fler felaktiga eller ofullständiga sambandsmarkörer (t.ex. pronomen, konjunktioner och konnektiver som därför, nämligen och däremot) än barn med typisk språkutveckling (Liles, 1985).

### **3.3 Berättarförmåga i skolåldern**

Normalt är barnets storygrammar (Stein & Glenn, 1979) eller berättelschema färdigutvecklat lagom till skolstart. Barn i skolåldern känner till sagornas fiktiva roller; arketyper som den onda häxan och den goda fen och kan känna igen typiska karaktärer från berättelsernas värld i samhället runtomkring dem. De har elementär förståelse för de vanligaste intrigerna eller förvecklingarna som t.ex. konsekvenserna av dåligt omdöme, och det godas seger över det onda i målinriktade historier. Att ta del av berättelser har också lärt barnen att relatera till olika karaktärers personlighetsdrag och att själva personifiera och levandegöra händelseförlopp. Skolan innebär både akademiska och sociala krav som fordrar att barnen har en repertoar av diskursbaserade språkförmågor. För att lyckas i skolan måste eleverna ha förmågan att förstå och producera olika textgenrer (Merritt m.fl., 1998).

I skolan kan berättelserna spela en ännu större roll för barnens utveckling och mognad: de kan bli en språngbräda till utveckling av läs- och skrivförmåga. Nu ska barnet ta steget från hemmets situationsberoende berättelser till skolans dekontextualiserade berättande (Merritt m.fl., 1998). Denna övergång är en av de viktigaste förutsättningarna för skolframgång. Konstruerandet av berättelser är ett essentiellt sätt att skapa mening och på så sätt är det en aktivitet som genomsyrar alla aspekter av lärandet (Wells, 1986).

Vid studier av berättarförmågan hos skolbarn med språkstörning eller inlärningssvårigheter har man funnit att deras återberättade och spontana berättelser innehåller en hierarkisk struktur som liknar jämnåriga skolbarns. Barn med språkstörning kan ofta också minnas faktiska detaljer eller information presenterad inom berättelser på en nivå likvärdig med jämnåriga barn med typisk språkutveckling (Feagans & Short, 1984; Merritt & Liles, 1987; Roth, 1986).



Det finns dock några skillnader mellan grupperna. Som refereras av Merritt m.fl. (1998) hade barn med språkstörning större svårigheter med inferenser d.v.s. att göra slutledningar och tolkningar, att förstå berättelsernas underförstådda eller implicita poänger och att dra slutsatser som kräver förståelse av orsak och verkan i berättelserna (Crais & Chapman, 1987; Merritt & Liles, 1987). På makronivå tenderade de språkstörda skolbarnen också att producera färre kompletta episoder och mindre innehåll i sina berättelser. Meningslängden var kortare, kohesionen svagare och ett större antal kommunikationshaverier noterades också i form av reparationer och ofullständiga yttranden (Liles, 1985; MacLachlan & Chapman, 1988; McFadden & Gillam, 1996; Merritt & Liles, 1987; Purcell & Liles, 1992; Ripich & Griffith, 1988; Roth, 1986). Enligt Merritt m.fl. (1998) bör därför huvudsaklig interventionsåtgärd för barn med språkstörning vara att förse dem med meningsfulla narrativa texter som stödjer deras verbala organisation och utmanar dem att producera längre, mer detaljerade och mer sammanhängande – kohesiva och koherenta – berättelser. Koherens betyder sammanhang. En text är koherent om den innehållsligt hänger ihop. Koherensen kan i olika grad visas med kohesion d.v.s. signaler för sammanhang i text.

### **3.4 Talad och skriven diskurs – likheter och skillnader**

Tal och skrift används i delvis olika, ibland mycket olika, sociokulturella sammanhang. De två språkformerna tenderar att associeras med olika kommunikativa villkor och bearbetningsbegränsningar. Talad diskurs möjliggör tvåvägskommunikation, direkt återkoppling och ömsesidig anpassning mellan talare och lyssnare. Rakt motsatt så används det skrivna språket typiskt i situationer där sändaren och mottagaren befinner sig på skilda platser i tid och rum. Det talade språket bearbetas under strikta on-line villkor. I talad kommunikation sker allting mycket snabbt och yttrandena måste percipieras i realtid "on-line" precis som de produceras on-line (Strömqvist, Nordqvist & Wengelin, 2004). Det skrivna språket är däremot monomodalt d.v.s. hänvisat till en sinnesmodalitet; det finns i princip inga möjligheter till simultan information (undantag s.k. smileys ☺ och andra tecken :) som kan ge paralingvistisk information om sinnestämning m.m.) Medan talandet ofta sker i dialog är det skrivna språket däremot linjärt och vanligen hänvisat till en distributionskanal där direkt återkoppling inte är möjlig (Strömqvist, 1996).

De två villkoren har också konsekvenser för hur vi använder vårt ordförråd. Som refereras av Strömqvist m.fl. (2004) har Ure (1971) funnit att talad diskurs karakteriseras av lägre lexikal densitet, d.v.s. lägre procent innehållsord per totalt antal ord, än den skrivna diskursen som alltså har tätare mellan innehållsorden. I gengäld är funktionsorden vanligare i talad diskurs (Allwood 1996). Funktionsorden – med klasser som pronomen och prepositioner, konnektorer; konjunktioner, subjunktioner – har liten egen betydelse och används främst för att skapa betydelse och länkar mellan innehållsord, ordgrupper och hela yttranden. Den skrivna diskursen har funnits vara mer "integrerad" av Chafe (1982) d.v.s. mer information kan komprimeras kring en idéenhet än det snabba flödet i talat språk normalt tillåter.

Ong (1982) har jämfört muntlig och skriftlig tradition och kultur. Den muntliga stilen är additiv snarare än underordnande, d.v.s. länknings sker oftare genom konjunktioner som additiva "och" än underordnande konjunktioner; bisatser. Den additiva strukturen hänger delvis samman med att den muntliga diskursen är kontextberoende medan den skrivna istället är mer

grammatikberoende. Den skrivna diskursen har en mer utarbetad, invecklad och bestämd grammatik än den muntliga. Då syftet oftast är att skapa mening blir den mer beroende av lingvistisk struktur, eftersom den skrivna diskursen saknar de ledtrådar och självklara referenser som en omgivande situation kan ge. Den muntliga diskursen omges däremot helt av en existentiell kontext som hjälper till att ge mening oberoende av grammatik.

Enligt Ong (1982) är också den muntliga diskursen redundant och aggregerande snarare än analytisk, och att det bl.a. kan förklaras med dess beroende av minnesformler. De muntliga berättelserna har bevarats i generationer genom traditionella och fasta uttryck. Den muntliga traditionen vimlar av parallellismer: ett stilgrepp som innebär att en tanke upprepas och varieras i två eller flera på varandra följande, likformigt byggda satsled. Det muntliga uttryckssättet tyngs också av ständigt upprepade epitet och fasta uttryck; ett språk som den litterära världen ofta förkastar som tunggrott, svårhanterligt och alltför redundant.

Ong (1982) beskriver också hur tillägnandet av skriftspråk interagerar med utvecklingen av talspråk och hur språken sedan fortsätter att ömsesidigt påverka och vara beroende av varandra. Den som har lärt sig talspråk har redan tillgodogjort sig en ansenlig mängd kunskap och färdigheter som influerar skriftspråket vilket sedan i sin tur kommer att påverka vidareutvecklingen av talspråket.

Det finns vad vi vet dock inte någon systematisk jämförelse av muntligt och skriftligt berättande i litteraturen men ett pågående projekt på avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi i Lund studerar detta. Jämförelsen är svår men intressant eftersom skriftligt berättande i alla fall delvis bygger på muntligt.

### **3.5 Läsförståelse och berättarförmåga**

Berättarförmåga och läsförståelse har däremot studerats av många forskare och visats ha ett tydligt samband. I tidigare studier har man funnit att för barn med språkstörning är berättarförmågan en viktig förmåga om man vill förutspå barnets framtida skolprestationer; särskilt läsförståelse (Bishop & Edmundson, 1987; Feagans & Applebaum, 1986).

I en longitudinell studie av Sahlén, Reutersköld och Hansson (2007) av barn med språkstörning fann man att berättarförmågan vid 5 års ålder hade ett samband med läsförståelse vid 10 års ålder. Särskilt fonologisk bearbetning och berättelsens innehållsorganisation hade betydelse för kommande skolprestationer i läsning.

I föreliggande studie studerades en grupp barn i år 5 och 6 som vi antog skulle ha automatiserat sin läsning d.v.s. inte behövde lägga så mycket energi på det tekniska (avkodningen). Vid automatiserad nivå blir orden i texten begripliga och all koncentration kan läggas på innehållet. Läsförståelse kräver att man är motiverad att ta del av texten och har förmågan att förstå och dra slutsatser, för att därefter kunna ställa följdfrågor som kräver ytterligare läsning. Den engagerade läsaren reflekterar och ställer hela tiden frågor till texten. Läsning är en kumulativ process, man jämför det man läser med tidigare kunskap och erfarenheter. Den som redan kan läsa blir skickligare ju mer han läser och ordkunskapen ökar (Carlström, 2007). Den som läser mycket utvidgar alltså sitt ordförråd vilket är till hjälp vid berättande. Det utvecklas också en vana att

reflektera över och ställa frågor till texten medan man läser, dra slutsatser och förstå ibland underförstådda poänger. Den som får kontakt med många olika slags berättelser kan också utveckla en inre struktur och förväntan för hur en historia ska vara uppbyggd (Merritt m.fl., 1998).

### **3.6 Eliciteringsstrategier**

Ely m.fl. (2000) beskriver tre grundläggande sätt att samla in berättelsedata: genom naturalistisk, seminaturalistisk och direkt elicitering. Varje insamlingsmetod har sina för- och nackdelar och kan anpassas efter det aktuella forskningsprojektets behov. I de naturalistiska observationerna spelar forskaren in en pågående "naturlig" diskurs, t.ex. en konversation mellan barn och vuxen, för att efteråt sortera ut de inbäddade berättelserna. Observationerna kan svara på frågor om hur det vardagliga berättandet kan ha en socialiserande funktion och hur barn socialiseras att berätta historier. Målet med naturalistiska observationer är att fånga berättelser som är karaktäristiska för en given miljö (i hemmet, skolan, under en biltur).

I det seminaturalistiska tillvägagångssättet försöker man behålla en naturlig inramning samtidigt som forskaren går in och manipulerar för att öka chanserna att få användbara data. Det är t.ex. vanligt att man i vardaglig samtalskontext promptar barnet att berätta en berättelse genom att försöksledaren först själv berättar en berättelse och därefter frågar: "Har du varit med om något liknande?"

Vid direkt elicitering ber man uttryckligen barnet att berätta eller producera en berättelse. Detta sker vanligen genom att barnet får ta del av en viss stimulus t.ex. inledningen på en berättelse som barnet sedan ombeds att komplettera. Till exempel: "Aldrig har jag varit så rädd ...", "Det var en gång ...". Andra vanliga stimuli vid direkt elicitering är bilderböcker utan text, filmer med eller utan tal och sekvensbilder. I föreliggande studie har vi använt oss av direkt elicitering. Bildberättelsen eliciterades med "One Frog Too Many" och en direkt uppmaning att skapa en sammanhängande berättelse som passade till bilderna. Den personliga berättelsen eliciterades främst med hjälp av film och genom att försöksledaren först själv berättade en personlig berättelse.

### **3.7 Analys av berättelser**

Berättarförmågan är som sagt komplex och kan analyseras och mätas på olika sätt. Den kan analyseras på makronivå då man studerar berättelsernas innehållsstruktur, övergripande uppbyggnad och logisk-konceptuella organisation eller på mikronivå då man undersöker sådant som förekomsten av grammatiska och lexikala drag. Man kan dessutom se närmare på själva processen eller tillkomsten av berättelser genom att kartlägga dynamiken i berättandet och studera hastighet, pauser och omformuleringar. I denna studie har vi t.ex. valt att analysera några av de dynamiska aspekterna av berättandet i de skriftliga berättelserna.

#### **3.7.1 Storygrammar**

Analys av storygrammar är som tidigare nämnts vanligt förekommande vid studier av berättelser. Storygrammar kan betraktas som en uppsättning regler för hur en berättelse bör organiseras för

att kännas igen som just en berättelse. De här reglerna är kulturspecifika, d.v.s. de varierar med olika kulturer. Enligt Nippold (1998) är de grundläggande storygrammarenheterna i den västerländska kulturen inramning, mål och episod/episoder. Med inramning menas introducerande och orienterande information avseende plats tid och karaktärer. Berättelsens karaktärer försöker uppnå ett mål genom en serie s.k. episoder. En historia eller berättelse kan bestå av en eller flera episoder. En episod är ett sammanhållet avsnitt som innehåller åtminstone följande grundläggande beståndsdelar:

1. Igångsättande händelse eller perception.
2. Handlande som utförs av historiens karaktärer och som syftar till att hantera den igångsättande händelsen eller perceptionen.
3. En konsekvens av detta handlande.

En episod kan dock innehålla fler enheter än de ovan nämnda och i Steins och Glens modell från 1979 ges exempel på ytterligare enheter. Olika episoder knyts samman antingen tidsmässigt eller orsaksmässigt. Förutom inramning, mål och episoder innehåller historier ofta ett slut som sammanfattar episodens/episodernas innehåll, ibland i form av en sensmoral. Förutom detta innehåller en historia ofta kommentarer kring hur karaktärerna känner sig eller vad de tänker.

### 3.7.2 Analys på mikronivå

I princip kan alla språkliga nivåer och drag analyseras på mikronivå. Tidigare forskning har t.ex. ofta riktat in sig på syntaktisk komplexitet och olika aspekter på lexikal användning. Användning av pronomen, referenser och kohesiva markörer; sambandsmarkörer som t.ex. konjunktioner har studerats samt lexikal variation (antal olika ord) och lexikal densitet. Andra analysparametrar är satslängd, typ av satser, verbanvändning, ordföljdsvariation, andel kompletta episoder, andel kompletta yttranden samt olika mått på berättelselängd. Naturligtvis har man ofta studerat berättelser både på makro- och mikronivå. När man t.ex. vill studera hur mycket och begriplig information berättaren kan ge ser man dels på den övergripande strukturen (hur koherent organiserad den är) dels på om berättaren använder passande referenser och andra lexikalt kohesiva drag. Dessutom är det vanligt att man undersöker hur och om berättaren använder värderande ord (evaluative expressions) eller lägger särskild emfas bakom vissa ord för att levandegöra och stryka under de viktigaste delarna i berättelsen.

## 3.8 Frågeställningar

Studiens specifika frågeställningar var: Vilka skillnader finns mellan personlig berättelse och bildberättelse samt muntligt och skriftligt villkor vid jämförelse av de två berättelsetyperna?

Vilken betydelse har testordningen för berättandet?

Vilken betydelse har användandet av stödfrågor vid muntlig personlig berättelse?

Finns det något samband mellan läsförståelse och berättarförmåga?

## 4. METOD

### 4.1 Pilotstudier

Två pilotstudier gjordes med huvudsyftet att jämföra sätt att elicitera barnens personliga berättelser. Fem barn med typisk språkutveckling ingick i studierna som gjordes i hemmiljö. Fyra barn, två i år 5, två i år 8, deltog i första studien och ett barn i år 8 deltog i den andra studien. Barnen rekryterades med föräldrarnas skriftliga tillåtelse.

Syftet med pilotstudierna var främst att bestämma eliciteringsstrategier som kunde fungera som starthjälp och locka fram så fylliga berättelser som möjligt, samt att utröna passande stödfrågor (scaffolding). Vi prövade flera varianter av direkt elicitering med hjälp av meningskomplettering, eliciteringsfilm och modellberättelse. Vi ville också få en uppfattning om tidsåtgång för testningen, med resultatet att detta bestämdes till 20 minuter per testmoment.

*Direkt elicitering med meningskomplettering "Aldrig var jag så rädd ...".* I vår pilotstudie innebar detta att barnet först fick se ett bildkollage på temat rädsla och sedan ombads att fundera över någon gång de själva varit rädda. Testledaren gav sedan barnet instruktionen att inleda sin berättelse med meningen: "Aldrig var jag så rädd ...". Barnet instruerades med: "Du ska nu få se några bilder som handlar om rädsla." För att undvika att barnet begränsade sig till bildmotiven sa vi också: "Du måste inte berätta om någon bilderna; du kanske har något annat du är rädd för." Nackdelen med meningskompletteringen "Aldrig var jag så rädd..." som s.k. direkt elicitering var att barnen ibland upplevde den som alltför styrd. De tyckte bl.a. att det var svårt att minnas och avgränsa sig till ett enda tillfälle.

*Direkt elicitering med film och meningskomplettering:* I den s.k. Spencerstudien använde forskare i sju länder sig av filmen Spencer för att elicitera texter i tal och skrift och i olika genrer (Berman & Verhoeven, 2002). Denna film ingår också som elicitering i pågående forskningsprojekt om barns berättande på avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi i Lund. Filmen Spencer tar upp olika exempel på moraliska dilemman som skolungdomar kan råka ut för t.ex. fusk, utfrysning, mobbning.

I vår pilotstudie användes dessa eliciteringsfrågor: "Har du eller någon du känner upplevt något liknande det i filmen? Vill du berätta om det?" För att vara säkra på att barnet förstått ämnet fyllde vi efter filmen på med: "Har du förstått vad filmen handlade om?". Testledaren bad också barnet att inleda sin berättelse med "Det var en gång ..."

För att ytterligare stödja barnets berättande gjorde vi i den andra pilotstudien ett nytt tillägg i "eliciteringspaketet". Testledaren eliciterade genom att berätta en kort personlig berättelse efter att filmen visats som innehöll ett eget dilemma och en räddning eller vändpunkt ad modum Ely m.fl., (2000). Barnet fick därmed exempel på berättelsestruktur: planering och upplägg av berättelse. Vi ansåg därmed att vårt eliciteringspaket gav barnet maximala möjligheter att skapa en berättelse.

Rent kvantitativt visade sig meningskomplettering och film ungefär likvärdiga på att elicitera personlig narrativ (vid jämförelse av antal ord och storygrammarpoäng). Det var mer kvalitativa skäl till att vi beslöt oss för film som eliciteringsmetod. Framför allt de lite äldre barnen verkade klart mer motiverade och inspirerade i testsituationen. Möjligen kan det ha berott på att det är lättare att våga tala om svåra saker när man kan referera till en film och sett vad andra varit med om. Resultatet av eliciteringsstudierna blev att vi bestämde oss för att vissa stödfrågor samt att filmen (och modellberättelsen) skulle användas som huvudelicitering för personlig berättelse.

## **4.2 Testdeltagare**

Vi valde att göra studien på barn i år 5 och 6 där barnen var mellan 11 och 13 år. För rekrytering av deltagare till huvudstudien kontaktades rektorn på en vanlig grundskola i en skånsk kommun. Brev skickades ut till rektorn för en första kontakt med skolan. Efter överenskommelse med rektor och berörda lärare, inhämtades föräldrarnas skriftliga tillstånd till barnens deltagande. Kriterier för deltagarna var att de, enligt föräldrarnas vetskap och bedömning, hade normal språkutveckling samt svenska som huvudsakligt språk. Totalt skickades 67 brev ut. Det inkom 40 svarsbrev där 31 svarade ja. Två av dessa fullföljde inte studien, en föll bort på grund av tekniska problem. Ytterligare en deltagare föll bort på grund av tidsbrist vid datainsamlingen. Således kunde studien genomföras med totalt 27 deltagare, av vilka 20 var flickor och 7 var pojkar. Könsfördelningen var alltså ojämn med stark övervikt för flickor.

Projektet har godkänts av den etiska kommittén vid avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, institutionen för kliniska vetenskaper i Lund.

## **4.3 Material**

### **Läsförståelsetestet Woodcock**

Vi ville undersöka om läsförståelsen korrelerar med berättarförmåga och använde oss av den svenska versionen av läsförståelsetestet Woodcock (Woodcock, 1987) som dock inte är normerat eller standardiserat på svenska. Dess fördel är att det är ett relativt smidigt sätt att på kort tid mäta läsförståelse på barn i varierande ålder. Testet består av 68 meningar, i stigande svårighetsgrad, där man ska fylla i ett lämpligt ord vid varje tom rad. Korrekt svar ger 1 poäng. Vissa svar, som ansågs vara semantiskt acceptabla och likvärdiga med de givna målorden, godkändes också. Testet avbröts när barnet hade gett fem felsvar i rad.

### **Filmen Spencer**

Som elicitering för de personliga berättelserna (både i de muntliga och i skriftliga) användes filmen Spencer. Filmen är tre minuter lång och består av åtta scener och har använts i den s.k. ”Spencerstudien” (Berman & Verhoeven, 2002). Varje scen består av ett etiskt dilemma: fusk, slagsmål, att skuldbelägga någon oskyldig, utfrysning, stöld, förstörelse med flit eller av olyckshändelse. Varje gång ett problem presenterats fryser man bilden för att framhäva problemet. Detta illustreras med ett ”klick”. Filmen är utan tal men ackompanjeras med rytmisk musik.

## Bildserien One Frog Too Many

Material för s.k. elicitering till bildsekvens till de muntliga och skriftliga bildberättelserna var sex svartvita bilder, ett urval bilder från berättelsen "One Frog Too Many" av Mayer & Mayer (1975). Barnets egen berättelse får så mycket stöd, att den har stor möjlighet att erhålla kompletta poäng då man tittar på innehållet (analys på makronivå) och då man poängsätter enligt storygrammarmodellen.

## Scriptlog

Datorprogrammet Scriptlog (Strömqvist & Karlsson, 2002) är speciellt utvecklat för analyser av on-line skrivande vid textproduktion. Alla tidsaspekter av skrivandet registreras och lagras. Programmet användes vid inspelning av skriftlig bild- och personlig berättelse.

## Apparatur

För att spela in muntliga berättelser användes ljudprogrammet Audacity samt MP3 med diktafonfunktion. För de skrivna berättelserna användes programmet Scriptlog på bärbar dator. För att visa filmen Spencer användes en bärbar DVD-spelare.

## Procedur

Testningen ägde rum på de deltagande barnens skola. Rummen hade öppen insyn och tidvis störande buller utifrån vilket kunde påverka koncentrationen. Oberoende av vilken testordning (se nedan) deltagaren hade tilldelats instruerades de likadant inför varje delmoment. Se bilaga. För att på förhand ge en överskådlig struktur gick testledaren tillsammans med barnet igenom uppgifterna före testningen. Vid färdig testning fick varje barn en liten belöning som tack för hjälpen.

## 4.4 Motbalansering A och B-ordning

För att undvika att testordningen skulle påverka resultatet gjordes en motbalansering. Se tabell 1. Hälften av testdeltagarna fick testordning A och hälften fick testordning B. Vad gäller könsfördelning fick 10 flickor och 4 pojkar A-ordning medan 10 flickor och 3 pojkar fick B-ordning.

**Tabell 1.** Testordning.

Testordning A	Testordning B
Muntlig bildberättelse	Muntlig personlig berättelse
Skriftlig personlig berättelse	Skriftlig bildberättelse
Läsförståelse Woodcock	Läsförståelse Woodcock
Muntlig personlig berättelse	Muntlig bildberättelse
Skriftlig bildberättelse	Skriftlig personlig berättelse

## 4.5 Analys av berättelser

### *Storygrammarpoäng*

Vid analys med storygrammar använde vi oss av Nilsson och Vikströms (1997) analysmodell som i sin tur är baserad på Stein och Glens modell från 1979. Den beskriver åtta innehållsenheter; element som bör ingå i en berättelse. Analysmodellen reviderades dock något för att passa våra behov. Två tillägg gjordes. Nilsson och Vikström modell var anpassad till att analysera förskolebarns berättelser. De hade inte med inramning som poänggivande enhet eftersom testledaren presenterade denna enhet som stöd till barnen. I vår studie deltog äldre barn de fick därför stå för inramningen själva. Det andra tillägget handlar om det Stein och Glenn kallar för slutord. Nilsson och Vikström inkluderade inte slutordet som poänggivande enhet. I föreliggande studie inkluderades däremot enheten slutord och hade två poänggivande kriterier; dels sammanfattande avslut eller sensmoral, dels någon slags markering av slut.

Båda berättelserna kunde få maximalt 15 poäng men på lite olika grunder. Eftersom väldigt få barn i tidigare studier haft med enheten strategi i sina bildberättelser så uteslöts denna vid bedömning (i den bildeliciterade berättelsen styr antagligen bilderna innehållet eftersom barnen faktiskt konsekvent undviker att ta med enheten strategi). Däremot togs enheten strategi med vid bedömning av personlig berättelse eftersom vi upptäckte att flera berättelser nu hade med något som kunde bedömas som strategi; reflektioner eller planering kring hur en situation ska lösas. Eftersom barnen i sina bildberättelser ofta lät flera av dess förekommande djur reagera beslöt vi att ge enheten 1 poäng ”extra” för detta kriterium. Därmed fick också båda berättelsetyperna samma maxpoäng.

**Inramning:** Historiens person/personer och kontext/fysisk miljö presenteras samt eventuell känsla/relation/intention. 1 poäng per kriterium. Max 3 poäng.

**Igångsättande händelse:** Något sker som påverkar personen/personerna i historien (förändring i fysisk miljö, perception eller handling) 1 poäng.

**Reaktion:** Reaktion på den igångsättande händelsen (manifesteras i handling, beteende, eller känslotillstånd). Bildberättelsen kunde ges 1 poäng även för olika agenter. Max 3 eller 4 poäng.

**Strategi:** Planering av hur situationen ska lösas; målet ska nås. Personlig berättelse kunde få 1 poäng.

**Handlande:** Utförande av planen (vad någon/några gör för att uppnå ett mål) 1 poäng.

**Konsekvens:** Resultatet av personen/personernas handlande (hur personen/personernas lyckas misslyckas med att nå ett mål) 1 poäng.

**Upplösning:** Reaktion på vad som hänt (reaktion på konsekvensen av att uppnå eller inte ha uppnått ett mål, manifesterat i en persons/flera personers känslor, tankar och handlande) 1 poäng per reaktionssätt. Max 3 poäng.

**Slutord:** Slutsats eller sensmoral och/eller att slutet markeras med slutord (t.ex. Slut!) 1 poäng per uppfyllt kriterium. Max 2 poäng.



### *Storygrammarpoäng per makrosyntagm*

Storygrammarpoäng per makrosyntagm användes som ett mått på hur relevant barnets information var. Syftet var att uppmärksamma om barnet hade svårigheter att fånga de viktiga semantiska enheterna i händelseförloppet och istället gav irrelevant information.

### *Antal ord*

Antal ord är ett mått på textmängd. Antal ord räknades med hjälp av datorprogrammet Microsoft Word.

### *Makrosyntagmer*

Makrosyntagmen är den minsta, syntaktiskt självständiga enheten i en text, d.v.s. den har ingen syntaktisk relation med någon annan enhet. Hit räknas huvudsatser samt därtill knutna bisatser och interjektioner (Josefsson, 2001). Vi valde att använda makrosyntagm som analysenhet eftersom den är särskilt anpassad för att kunna bryta ner och analysera texter, inte minst talspråkstexter, som innehåller mer än bara hela och välkonstruerade huvudsatser t.ex. satser med bara ett ord, ofullständiga satser, felkonstruerade satser m.m. Vi delade in barnens berättelser i antal makrosyntagmer för att sedan räkna ut antalet samordningar per makrosyntagm o.s.v.

### *Antal satser per makrosyntagm*

Antal satser per makrosyntagm är ett mått på syntaktisk komplexitet. Om barnet får ett högt värde har det använt många bisatser i relation till ordmängden. Antal satser per makrosyntagm räknades för hand.

### *Antal samordningar per makrosyntagm*

Antal samordningar per makrosyntagm är ett mått på syntaktisk komplexitet. Det visar hur många satsled barnet fogat samman. Både samordningar och samordnande konjunktioner räknades. Antal samordningar räknades för hand.

### *Innehållsord i procent per totalt antal ord*

Andel innehållsord – substantiv, verb och adjektiv – av totala antalet ord ger ett mått på s.k. lexikal densitet. Innehållsorden räknades för hand.

## **Skrivprocessen**

### *Antal raderingar i procent*

Datorprogrammet Scriptlog ger bland annat information om hur många ”tokens” eller tecken skribenten ändrat under skrivprocessen. Antal raderingar av tecken i procent ger en bild av hur mycket barnet ändrat, raderat eller redigerat texten under skrivandet.

### *Paustid i procent*

Alla pauser på över 2 sekunder räknades ihop. Paustiden räknades som procent av totaltiden. Ett pauskriterium på 2 sekunder valdes eftersom barnen var någorlunda vana vid datorer. Hade barnen haft väldigt olika tangentbordsskicklighet hade vi fått välja ett pauskriterium som varit större än 2 sekunder. Ett barn med mindre skriverfarenhet kan göra långa uppehåll mellan nedslagen. Om paustiden sätts för lågt riskerar dessa uppehåll att förväxlas med pauser.

#### *Median transition time*

Median transition time betecknar och mäter tiden mellan nedslagen inom ord och ger ett mått på skrivhastigheten. Medianvärde – istället för medelvärde – användes för att undvika extrema värden.

#### *Textflöde. Antal sekunder per ord*

Antal sekunder per ord ger ett mått på ord- och textflöde; alltså hur lång tid det tar för barnet att producera den slutliga texten med pauser och ändringar inräknade. Datorprogrammet Scriptlog gav bl.a. information om total tidsåtgång för de skrivna berättelserna. Antal sekunder per ord räknades sedan ut för hand.

## **4.6 Överföring**

I vilken ordning man gör berättelserna kan påverka deras innehåll och form. Särskilt stor betydelse har ordningen vad gäller villkoren muntligt och skriftligt. När man växlar mellan att berätta muntligt och skriftligt påverkas innehållet; starkast "risk" för överföring finns från skriftligt till muntligt. Skrivprocessen tar längre tid och kräver mer koncentration och arbetsminne än det muntliga berättandet som sker interaktivt och "on-line" (Strömqvist m.fl., 2004). Innehållet i det muntliga berättandet tenderar därför att bli mer flyktigt, försvinner eller glöms bort snabbare än det skriftliga. För att minska risken för överföring mellan muntligt och skriftligt berättande bör det alltså vara bäst att börja med det muntliga.

I vår testordning var det bara den ena berättelsetypen som kom i denna prefererade ordning, d.v.s. muntligt följt av skriftligt. I testordning A började barnet t.ex. muntligt med bildberättelsen medan den skriftliga kom före den muntliga vad gäller den personliga berättelsen. I testordning B började barnet tvärtom med muntlig personlig berättelse medan däremot den skriftliga bildberättelsen kom före den muntliga.

När barnet ombads berätta den andra personliga berättelsen med nytt villkor var det frivilligt att berätta en ny eller att "återanvända" den första (med liknande innehåll eller berättelsekärna/tema). Barnen kunde alltså berätta en ny personlig berättelse eller använda huvudsakligen samma berättelse muntligt och skriftligt. Majoriteten av barnen berättade "samma" personliga berättelse muntligt och skriftligt men fem barn gjorde personliga berättelser med olika innehåll. För att isolerat granska testordningens inverkan på överföring så gjordes därför även en jämförelse med de fem "olika" personliga berättelserna borttagna.

## 4.7 Scaffolding

Scaffolding är muntlig kommunikativ stöttning. Hit räknas förutom frågor även återkoppling i form av icke-verbala hummanden o.s.v. Vi använde stöttning vid den muntliga personliga berättelsen, främst i syftet att hjälpa barnen att komma vidare och skapa längre berättelser och då förhoppningsvis få mer fler enheter och därmed högre storygrammarpoäng. Vi hade ett antal i förväg bestämda stödfrågor för att hjälpa barnen med den muntliga personliga berättelsen: t.ex. Hur kändes det då? Vad hände sen?

Testledarna kom att använda sig av metoden kommunikativ stöttning till muntlig personlig berättelse i olika utsträckning; den ena testledaren använde sig av stödfrågor till tre av fjorton barn och den andra till tio av tretton barn. För att se om denna skillnad syntes i resultaten delade vi även upp deltagande barn i två grupper efter deras respektive testledare och jämförde grupperna med t-test.

## 4.8 Reliabilitetsprövning

Eftersom det varit svårt att bedöma storygrammarpoäng för den personliga berättelsen gjordes en reliabilitetsprövning där testledarna gjorde om varandras bedömningar på tre slumpvis valda personliga berättelser. Vid den förnyade bedömningen av storygrammarpoäng för personliga berättelser blev överensstämmelsen 75,5 procent. I de fall då bedömningarna inte stämde överens nåddes överenskommelse genom diskussion.

## 4.9 Statistisk bearbetning

De statistiska beräkningarna gjordes i statistikprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Medelvärde samt standardavvikelse beräknades för alla analysparametrar. Beräkningarna gjordes på gruppen samtliga barn (N=27) förutom vid två korrelationsberäkningar då två "utstickare" (out-liers) med extremt bra resultat exkluderades (N=25). Skillnader mellan analysparametrarna beräknades med t-test (independent-samples). Samband beräknades med Pearsons korrelationskoefficient (two-tailed). Signifikansnivåerna sattes till  $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$  och  $p < 0,001$ .

## 5. RESULTAT

### 5.1 Jämförelser mellan berättelserna

#### 5.1.1 Jämförelse mellan de två typerna av muntliga berättelser

Stora variationer förekom inom gruppen (tabell 2), t.ex. varierade antalet ord för den muntliga bildberättelsen mellan 47 och 355 (M= 143. SD= 66,27). Den muntliga bildberättelsen fick signifikant högre medelvärde för storygrammarpoäng (M=11,1) jämfört med den muntliga personliga berättelsen (M=9,22). Skillnaden var signifikant ( $t(52) = 3,618$ ,  $p = 0,001$ ). Även för storygrammarpoäng per makrosyntagm fick den muntliga bildberättelsen signifikant högre medelvärde än den muntliga personliga berättelsen (M=0,79 mot M= 0,54) ( $t(52) = 4,11$ ,  $p = 0,000$ ). Den muntliga bildberättelsen fick också högre medelvärde för andel innehållsord: M=42 mot den personliga berättelsens M=33. Även denna skillnad var signifikant ( $t(52) = 7,19$ ,  $p = 0,000$ ).

**Tabell 2.** Deskriptiva data för de muntliga bildberättelserna och de muntliga personliga berättelserna samt kvantitativa skillnader mellan dessa.

Analys-parametrar	N	Muntlig bildberättelse				Muntlig personlig berättelse				T-test (p-värde)
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	
Storygrammarpoäng (max 15 poäng)	27	11,11	1,89	7	14	9,22	1,95	5	13	0,001**
Storygrammarpoäng per makrosyntagm	27	0,79	0,23	0,38	1,22	0,54	0,23	0,21	1,00	0,000***
Antal ord	27	143	66,27	47	355	191,81	91,10	72	458	0,290
Satser per makrosyntagm	27	1,29	1,18	1,07	2,00	1,41	1,24	1,10	2,14	0,053
Samordningar per makrosyntagm	27	1,36	0,43	0,71	2,27	1,56	0,38	0,88	2,78	0,077
Innehållsord (procent av totalt antal ord)	27	42	106	31	54	33	27	26	41	0,000***

\*\*Skillnaden är signifikant på nivån 0,01. \*\*\*Skillnaden är signifikant på nivån 0,001.

### 5.1.2 Jämförelse mellan de två typerna av skriftliga berättelser

Även vad gäller de skriftliga berättelserna var skillnaden mellan lägsta och högsta värde stor inom gruppen (tabell 3). Den skriftliga bildberättelsen fick högre medelvärde för storygrammarpoäng än den personliga berättelsen (M=11,33 mot M=9,33). Skillnaden var signifikant ( $t(52) = 3,81, p = 0,000$ ). Den skriftliga bildberättelsen fick också signifikant högre medelvärde för storygrammarpoäng per makrosyntagm (M=0,79 mot M=0,59) ( $t(52) = 2,35, p = 0,023$ ). Den skriftliga bildberättelsen fick också signifikant högre medelvärde för andel innehållsord (M=46) mot den skriftliga personliga berättelsen (M=38) ( $t(52) = 7,39, p = 0,000$ ). Den skriftliga personliga berättelsen fick däremot signifikant högre medelvärde för satser per makrosyntagm: M= 1,51 mot den skriftliga bildberättelsens M=1,33 ( $t(52) = -3,15, p = 0,003$ ).

**Tabell 3.** Deskriptiva data för de skriftliga bildberättelserna och de skriftliga personliga berättelserna samt kvantitativa skillnader mellan dessa.

Analysparametrar	N	Skriftlig bildberättelse				Skriftlig personlig berättelse				T-test (p-värde)
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	
Storygrammarpoäng (max 15poäng)	27	11,33	1,78	8	15	9,33	2,08	5	14	0,000***
Storygrammarpoäng per makrosyntagm	27	0,79	0,32	0,28	1,50	0,59	0,30	0,25	1,66	0,023*
Textflöde (sekunder per ord)	27	5,41	2,61	2,17	12,88	5,04	2,67	1,78	11,15	0,606
Antal ord	27	158,3	86,47	53	397	180,22	84,04	54	400	0,349
Satser per makrosyntagm	27	1,33	0,18	1,05	1,93	1,51	0,23	1,13	2,05	0,003**
Samordningar per makrosyntagm	27	1,07	0,29	0,50	1,73	1,25	0,38	0,75	2,33	0,055
Innehållsord (procent av totalt antal ord)	27	46	5	36	55	38	3	32	44	0,000***
Antal raderingar i procent	27	10	5	3	23	12	8	3	29	0,233
Paustid i procent	27	41	12	20	67	39	14	18	70	0,553
Median transition time	27	0,33	0,18	0,16	0,87	0,31	0,17	0,14	0,86	0,655

\* Skillnaden är signifikant på nivån 0,05. \*\* Skillnaden är signifikant på nivån 0,01. \*\*\* Skillnaden är signifikant på nivån 0,001.

### 5.1.3 Jämförelse mellan muntlig och skriftlig bildberättelse

Vid jämförelse med t-test mellan muntlig och skriftlig bildberättelse (tabell 4) fick den muntliga bildberättelsen högre medelvärde för samordningar per makrosyntagm:  $M= 1,36$  mot den skriftliga bildberättelsens  $M= 1,07$ . Skillnaden var signifikant ( $t(52) = 2,93, p = 0,005$ ). Den skriftliga bildberättelsen hade däremot signifikant högre medelvärde för andel innehållsord:  $M=46$  mot den muntliga bildberättelsens:  $M= 42$  ( $t(52) = -2,75, p = 0,008$ ).

**Tabell 4.** Deskriptiva data för muntlig och skriftlig bildberättelse samt kvantitativa skillnader mellan dessa.

Analysparametrar	N	Muntlig bildberättelse		Skriftlig bildberättelse		T-test (p-värde)
		M	SD	M	SD	
Storygrammarpoäng (max 15poäng)	27	11,11	1,89	11,33	1,78	0,658
Storygrammarpoäng per makrosyntagm	27	0,79	0,23	0,79	0,32	0,988
Antal ord	27	143	66,27	158,3	86,47	0,469
Satser per makrosyntagm	27	1,29	0,18	1,33	0,18	0,431
Samordningar per makrosyntagm	27	1,36	0,43	1,07	0,29	0,005**
Innehållsord (procent av totalt antal ord)	27	42	6	46	5	0,008**

\*\* Skillnaden är signifikant på nivån 0,01.

### 5.1.4 Jämförelse mellan muntlig och skriftlig personlig berättelse

Vid jämförelse med t-test mellan de personliga berättelserna framkom signifikanta skillnader för samma analysparametrar och villkor som vid jämförelsen av bildberättelserna. Den muntliga personliga berättelsen fick högre medelvärde än den skriftliga vad gäller samordningar per makrosyntagm (M=1,56 mot M= 1,25). Skillnaden var signifikant ( $t(52) = 3,01, p = 0,004$ ) Medan däremot den skriftliga personliga hade signifikant högre medelvärde för andel innehållsord: M= 38 mot den muntliga personliga berättelsens M=33 ( $t(52) = -5,83, p = 0,000$ ).

**Tabell 5.** Deskriptiva data för muntlig och skriftlig personlig berättelse samt kvantitativa skillnader mellan dessa.

Analys-parametrar	N	Muntlig personlig berättelse		Skriftlig personlig berättelse		T-test (p-värde)
		M	SD	M	SD	
Storygrammar-poäng (max 15 poäng)	27	9,22	1,95	9,33	2,08	0,840
Storygrammar-poäng per makrosyntagm	27	0,54	0,23	0,59	0,30	0,437
Antal ord	27	191,81	91,10	180,22	84,04	0,629
Satser per makrosyntagm	27	1,41	0,24	1,51	0,23	0,112
Samordningar per makrosyntagm	27	1,56	0,38	1,25	0,38	0,004**
Innehållsord (procent av totalt antal ord)	27	33	4	38	3	0,000***

\*\*Skillnaden är signifikant på nivån 0,01. \*\*\* Skillnaden är signifikant på nivån 0,001.

## 5.2 Antal stödfrågor: Jämförelse av grupper

Som tidigare nämnts kom testledarna att använda stödfrågor för muntlig personlig berättelse i olika stor utsträckning. Därför jämfördes barnen som testats av den ena testledaren med barnen som testats av den andra testledaren med t-test. Barnen delades in i två grupper efter testledare; grupp 1 med stödfrågor till tre av fjorton barn och grupp 2 med stödfrågor till tio av tretton barn.

Efter jämförelse av de två grupperna med t-test (tabell 6) fanns det signifikanta skillnader för storygrammarpoäng per makrosyntagm ( $t(25) = 3,003$   $p = 0,006$ ) och för andel innehållsord ( $t(25) = -2,386$   $p = 0,025$ ). Vad gäller storygrammarpoäng per makrosyntagm hade grupp 1 signifikant högre medelvärde än grupp 2 ( $M = 0,65$  mot  $M = 0,42$ ). För andel innehållsord hade grupp 2 högre medelvärde än grupp 1 ( $M = 0,35$  mot  $M = 0,32$ ).

**Tabell 6.** Deskriptiva data för grupp 1 och grupp 2, samt kvantitativa skillnader mellan dessa. Grupp 1=3 stödfrågor (till 3 av 14 barn). Grupp 2=10 stödfrågor (till 10 av 13 barn).

Användning av stödfrågor					
Analysparametrar:	Grupp	N	M	SD	T-test (p-värde)
Storygrammarpoäng (max 15 poäng)	1	14	9,71	1,33	0,178
	2	13	8,69	2,39	
Storygrammarpoäng per makrosyntagm	1	14	0,65	0,22	0,006**
	2	13	0,42	0,18	
Antal ord	1	14	171	74,94	0,233
	2	13	214	104,33	
Sats per makrosyntagm	1	14	1,47	0,25	0,124
	2	13	1,33	0,20	
Samordningar per makrosyntagm	1	14	1,53	0,33	0,662
	2	13	1,60	0,44	
Innehållsord (procent av totalt antal ord)	1	14	0,32	0,03	0,025*
	2	13	0,35	0,04	
Antal stödfrågor	1	14	0,21	0,43	0,000***
	2	13	2,23	1,64	

\*Skillnaden är signifikant på nivån 0,05. \*\*Skillnaden är signifikant på nivån 0,01.

\*\*\* Skillnaden är signifikant på nivån 0,001.



### 5.3 Jämförelse mellan A- och B-ordning

Vid jämförelse mellan A- och B-ordningens resultat fann vi tre signifikanta skillnader. Se tabell 1 för testordning. Vad gäller storygrammarpoäng per makrosyntagm fick A-ordningens muntliga bildberättelse högre medelvärde:  $M=0,90$  jämfört med B-ordningens  $M=0,68$  ( $t(25) = 2,91$ ,  $p = 0,008$ ). I A-ordningen, som alltså gav högre resultat för muntlig bildberättelse, började barnet med att göra bildberättelsen muntligt. Här verkar alltså den första berättelsen i testordningen ha gagnats.

Det fanns också en signifikant skillnad för analysparametern antal ord och muntlig bildberättelse där B-ordningen hade fler antal ord i genomsnitt  $M=176$  mot A-ordningens  $M=112$  ( $t(25) = -2,83$ ,  $p = 0,009$ ). Till sist fanns det en signifikant skillnad för storygrammarpoäng och den skriftliga personliga berättelsen. Testordning A hade signifikant högre medelvärde än B:  $M=10,00$  mot B-ordningens  $M=8,38$  ( $t(25) = 2,33$ ,  $p = 0,028$ ). I A-ordningen kom den skriftliga personliga berättelsen före den muntliga medan den i B-ordningen kom sist.

Även vid t-test av de skriftliga berättelserna fanns flera signifikanta skillnader mellan testordning A- och B. Det fanns en signifikant skillnad vad gäller storygrammarpoäng. För skriftlig bildberättelse fick B-ordningen högre medelvärde:  $M=12,15$  mot A-ordningens  $M=10,57$  ( $t(25) = -2,55$ ,  $p = 0,017$ ). Det fanns också en signifikant skillnad för antal ord i den skriftliga bildberättelsen, återigen hade B-ordningen högre medelvärde:  $M=200$  mot A-ordningens  $M=119$  ( $t(25) = -2,71$ ,  $p = 0,012$ ). I B-ordningen kom den skriftliga bildberättelsen före den muntliga medan den kom sist i A-ordningen.

Även för analyserna av skrivprocessen fanns det signifikanta skillnader mellan A- och B-ordning. De barn som testats i B-ordningen hade ca 12 procent raderingar i genomsnitt i bildberättelsen medan dem i A-ordningen hade ca 8 procent ( $t(25) = -2,30$ ,  $p = 0,030$ ). I B-ordningen kom den skriftliga bildberättelsen före den muntliga medan den kom sist i A-ordningen.

Beträffande den personliga berättelsen fanns det en signifikant skillnad för median transition time där de barn som testats med A-ordningen hade 0,38 sekunder i genomsnitt mellan nedslagen mot dem som testats med B-ordningen vilka hade 0,24 sekunder ( $t(25) = 2,15$ ,  $p = 0,042$ ). Det fanns vidare en signifikant skillnad för textflöde, d.v.s. sekunder per ord, där A-ordningen hade ca 6 sekunder per ord i genomsnitt mot B-ordningens ca 4 sekunder ( $t(25) = 2,22$ ,  $p = 0,036$ ).

#### 5.3.1 Testordning och överföring

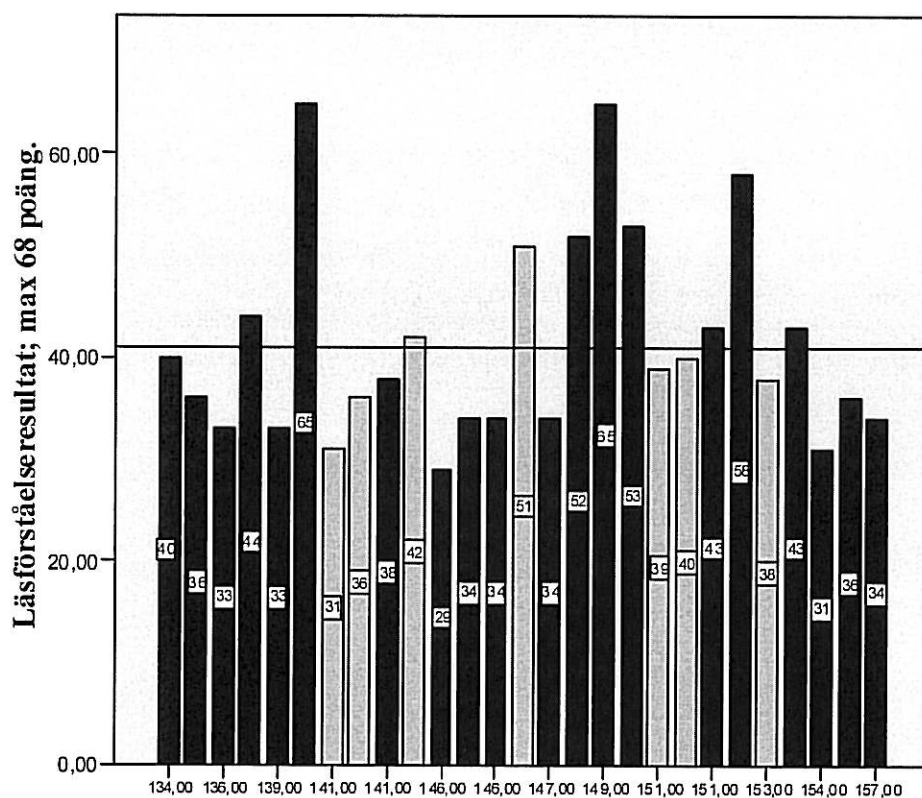
Fem barn gjorde personliga berättelser med olika innehåll; här förelåg alltså ingen risk för överföring mellan skriftligt och muntligt berättande. För att isolerat granska testordningens inverkan på överföring gjordes ett t-test med enbart de "lika" personliga berättelserna (med fem barn borttagna hade A-ordningen 13 barn och B-ordningen 9 barn). Vid t-testet fanns inga signifikanta skillnader. Vad gäller överföring mellan de personliga berättelserna spelade alltså testordningen ingen roll.

## 5.4 Testresultat läsförståelse

Läsförståelseresultaten för gruppen samtliga barn varierade mycket; se nedanstående tabell. Gruppen samtliga barn (N27) varierade i ålder (i månader) men resultaten visade ingen ökad läsförståelse efter ålder, se figur 1. Åtta av tjugo flickor och två av sju pojkar ligger över medelvärdet för gruppen.

**Tabell 7.** Resultat av läsförståelsetestet Woodcock för samtliga barn.

Läsförståelsetest	N	M	SD	Min	Max
Resultat i poäng (68 poäng max)	27	41,19	9,98	29	65
Resultat efter totalt antal rätt i procent	27	60	0,15	43	96



**Fig.1.** Resultat i poäng (n=68) av läsförståelsetestet Woodcock för individuella barn för samtliga barn. Grå staplar = pojkar (n = 7) svart staplar = flickor (n = 20). Horisontell linja markerar medelvärdet för gruppen (M=41,19). **Figur 1. Figuren visar resultat för läsförståelse, medelvärdet för gruppen samtliga barn, ålder i månader samt könsfördelning. Pojke(7st) =grå stapel Flicka (20 st)=svart stapel**

## 5.5 Korrelationsberäkningar

### 5.5.1 Korrelationer med läsförståelse

Ett av våra syften var att se om barnens läsförståelse hade något samband med deras berättarförmåga. Vid korrelationsberäkningar fann vi inga signifikanta samband mellan barnens läsförståelse och analysparametrarna för berättarförmåga.

Medelvärdet för läsförståelsetestet låg på 41,19 poäng och innehöll två extremt bra individuella resultat. Vi beslöt därför att göra en andra korrelation med de två extrema resultaten på 65 poäng borttagna vilket gav ett signifikant samband mellan läsförståelse och storygrammarpoäng för muntlig personlig berättelse ( $r=0,447$ ,  $p=0,025$ ). En tredje korrelationsberäkning gjordes med resultaten omräknade till antal rätt i procent. Nu var korrelationen mellan läsförståelse och storygrammarpoäng för muntlig personlig berättelse tvåstjärnigt signifikant ( $r=0,540$ ,  $p=0,005$ ).

De två ”utstickarna” på 65 poäng fick vara kvar i gruppen samtliga barn eftersom de inte låg generellt högt på övriga resultat. Deras resultat varierade kring medel (ibland under medel) och kunde därför inte anses orsaka skevt resultat.

## 6. RESULTATDISKUSSION

### 6.1 Berättelsetypens betydelse för berättarförmågan

Ett av våra syften var att studera vilken betydelse berättelsetypen hade för barnens berättarförmåga. Vi ville se vilka skillnader som fanns mellan personlig berättelse och bildberättelse. Efter jämförelse med t-test fann vi flera signifikanta skillnader. Bildberättelsen fick tre signifikant högre medelvärden oavsett om villkoret var muntligt eller skriftligt vad gäller storygrammarpoäng, storygrammarpoäng per makrosyntagm och andel innehållsord. Den skriftliga personliga berättelsen fick däremot signifikant högre medelvärde för satser per makrosyntagm jämfört med skriftlig bildberättelse.

Den lägre storygrammarpoängen för personlig berättelse tror vi delvis beror på svårigheterna med bedömning och den behöver inte enbart ha med kvaliteten på berättelserna att göra, se vidare under metoddiskussion. Även vad gäller storygrammarpoäng per makrosyntagm fick bildberättelserna högre medelvärde. Detta kan vara ytterligare en indikation på att bildberättelserna var mer koncentrerade med lägre andel irrelevant information än de personliga.

Både muntlig och skriftlig bildberättelse hade ett högre medelvärde för andel innehållsord än muntlig och skriftlig personlig berättelse. Bildberättelsen hade alltså en högre andel adjektiv, substantiv och verb vilket är ett tecken på högre lexikal densitet. Delvis kan detta ha berott på att bildberättelsen befrämjar användning av vissa adjektivattribut, ”lilla” och ”stora” återkommer t.ex. frekvent. Ett exempel är ett barn som i sin muntliga bildberättelse använder ungefär lika många ord totalt och lika många substantiv och verb som i sin personliga men bara ett adjektiv i den personliga mot elva i bildberättelsen.

Slutligen hade den skriftliga personliga berättelsen signifikant högre medelvärde i fråga om satser per makrosyntagm. Det betyder att den skriftliga personliga berättelsen hade en högre andel bisatser och därmed högre komplexitet än den skriftliga bildberättelsen.

## 6.2 Jämförelser mellan muntligt och skriftligt villkor

Vårt syfte var även att studera skillnader mellan muntligt och skriftligt villkor för bildberättelse respektive personlig berättelse. Både muntlig bildberättelse och muntlig personlig berättelse hade signifikant högre medelvärde för samordningar per makrosyntagm och hade alltså vad gäller detta högre syntaktisk komplexitet än de skriftliga. Vi tror att detta beror på en högre användning av samordnande ”och” i de muntliga berättelserna (Ong, 1982). Detta stämmer också med en studie som visat på en högre andel funktionsord i talad diskurs (Allwood 1996).

Vidare har en studie av Ure (1971) visat på högre lexikal densitet i skriven diskurs. Medelvärdet vad gäller andel innehållsord i vår studie var 4 procentenheter högre för de skriftliga bildberättelserna, och 5 procentenheter högre för de skriftliga personliga berättelserna. Dessa små skillnader kan tyckas negligierbara men skulle kunna tolkas som ett svagt stöd för högre lexikal densitet i skriftliga berättelser (se även exempelberättelser).

Det är egentligen bara i de fall när barnen berättat exakt samma berättelse muntligt och skriftligt som jämförelser blir adekvata. Vad gäller de personliga berättelserna skedde ”återanvändning” i 22 fall av 27. När barnet valt att ”återanvända” samma berättelse var muntlig och skriftlig personlig berättelse ofta till förväxling lika varandra vad gäller innehållsorganisation.

Att döma av litteraturen borde således de skriftliga berättelserna vara mer elaborerade eller komplexa än de muntliga. I exempelberättelserna nedan ser vi att trots att de skrivna versionerna av personlig berättelse är kortare är andelen innehållsord och antal satser per makrosyntagm något högre än i de muntliga versionerna. Även här har de muntliga versionerna i gengäld högre antal samordningar per makrosyntagm.

### **Exempel 1: Personlig berättelse av flicka 12 år. B-ordning.**

*Muntlig version: Det var en gång när jag hade flyttat till Testby\*. Jag var väldigt orolig eftersom jag inte kände någon där. När jag skulle börja i skolan så kände jag knappt någon i klassen och läraren började direkt presentera mig. Sen så frågade också lärarinnan om vem som ville visa mig runt på rasten ... nästan alla räckte upp och läraren valde en tjej som heter Testa\* och sen när det var rast så visade Testa mig runt på skolgården och vi blev direkt kompisar snabbare än vad jag hade tänkt, eller vad jag hade trott. Och sen så efter det så var Testa och jag med varandra nästan varje rast och när jag ... eh vi var hos de andra då ju, men jag var mest med henne åh nu kommer jag inte ihåg – men sen så efter, några veckor efter det så blev Testa och jag bästisar och vi har varit det ända sedan dess och det är ett bra tag. Jag är jättestolt över att vara bästis med Testa eftersom hon är en sån vän som alla vill ha.*

Antal ord: 183. Andel innehållsord: 31%. Samordningar per makrosyntagm: 1,41. Satser per makrosyntagm: 1,59.

**Skriftlig version:** Det var en gång när jag hade flyttat till Testby, jag skulle börja en i en ny skola och jag var väldigt orolig eftersom att jag inte kände någon där. När jag kom in i klassrummet så presenterade vår lärare mig. Hon frågade också om vem som ville visa mig runt. Jag väldigt förvånad eftersom att alla räckte upp deras händer. Lärarinnan valde en tjej som heter Testa. När det ar rast så kom Testa till mig och visade mig runt på skolgården. (Jag och Testa blev direkt kompisar snabbare än vad jag hade väntat faktist. Alla dagar efter så var jag med Testa på rasterna vi va förstås också med andra. Några veckor senare så var jag och Testa bästisar. Och vi har vatt det ändan sen dess. Testa är en sån vän som alla vill ha och jag är så stolt över att vara hennes bästis.

Antal ord: 147 Andel innehållsord: 39%. Samordningar per makrosyntagm: 1,0. Satser per makrosyntagm: 1,6.

\*Namnen är fingerade.

### **Exempel 2: Personlig berättelse av flicka 11 år. A-ordning**

**Muntlig version:** Det var en gång en tjej som var ute på rast och sen så kom det en pojke och tog hennes mössa och flickan ville ha tillbaka sin mössa men hon fick inte den så hon sprang efter pojken och sen så stannade pojken och började dra henne i håret och flickan blev jätteledsen, och sen så såg hennes kompisar det så de sprang in och sa till fröken. Eh ... sen så kom fröken ut och sa till honom att han skulle sluta men det gjorde han inte först men sen så gav han tillbaka mössan till henne och han bad om förlåtelse till flickan.

Antal ord: 119. Andel innehållsord: 32 %. Samordningar per makrosyntagm: 1,69. Satser per makrosyntagm: 1,15.

**Skriftlig version:** Det var en gång en flicka som var ute på rast och så kom en pojke som tog hennes mössa och hon ville ha till backa de så hon började jaga honom Sedan tog hon mössan och satte på sig den men sedan kom pojken igen och drog henne i håret så hon började gråta sedan kom hennes kompisar och hjälpte henne de gick och sa till fröken. Och han sa till honom att han skulle sluta.

Antal ord: 79. Andel innehållsord: 37 %. Samordningar per makrosyntagm: 1,30. Satser per makrosyntagm: 1,3.

## **6.3 Användning av stödfrågor**

De muntliga personliga berättelserna var svårast att elicitera. Vi tror att ju svårare det är att elicitera en berättelse desto större är risken att olika testare använder stödfrågor i olika utsträckning, d.v.s. metoden blir mindre reliabel.

Testledarna kom att använda sig av stödfrågor till muntlig personlig berättelse i olika stor utsträckning. I grupp 1 gavs stödfrågor till tre av fjorton barn och i grupp 2 till tio av tretton barn. Detta visar vikten av att kvantitativt fastställa villkoren, t.ex. högst tre stödfrågor per barn. Användningen av stödfrågor kan ha påverkat barnens resultat vad gäller flera centrala analysparametrar som storygrammarpoäng och antal ord. För att se om denna skillnad syntes i resultaten delade vi upp deltagande barn i två grupper efter deras respektive testledare. Efter jämförelse med t-test fann vi två signifikanta skillnader mellan grupperna. Grupp 1 hade signifikant högre medelvärde för storygrammarpoäng per makrosyntagm. Det kan tyda på att grupp 1 med få stödfrågor hade mer koncentrerade berättelser. Grupp 2 hade däremot signifikant

bättre medelvärde för andel innehållsord. Grupp 2 som fick mer stöttning hade alltså högre lexikal densitet än grupp 1.

Delvis kan den skilda användningen av stödfrågor förklaras av att testsituationen också kom att se annorlunda ut för barnen i grupp 1 och grupp 2. Barnen i grupp 1 hade headset på och satt vid dator under inspelning, detta gjorde att testledaren oftast inte hade ögonkontakt med barnen och färre självklara tillfällen till feedback och stödfrågor. De flesta av dessa barn presterade sina berättelser så snabbt att testledaren inte hann ”avbryta”. Stödet kom för sent när barnet upplevde sig som färdigt, frågorna kändes då malplacerade och skapade snarare ett bihang till berättelsen. Dessa berättelser blev mer koncentrerade.

## **6.4 Testordningen**

Vi fann flera signifikanta skillnader vid jämförelsen av A- och B-ordningens resultat. Testordningen har påverkat resultaten på ett ibland oförutsägbart sätt. Med hänsyn till överföringsproblemet borde den skriftliga berättelsen ha färgat av sig till den muntliga, vilket borde ha resulterat i högre poäng vad gäller flera analysparametrar. Den muntliga fick tvärtom ofta lägre medelvärden när den började efter den skriftliga än när den kom först i testordningen. Det verkar istället oftast ha varit den första berättelsen i ordningen som gagnats oavsett om villkoret var muntligt eller skriftligt. Testningen skedde oftast i ett block och barnets koncentration kanske avtog gradvis.

Testordningen påverkade även skrivprocessparametrarna. Här fanns några signifikanta skillnader mellan A- och B-ordning. A-ordningen hade mer raderingar och här kom den skriftliga personliga berättelsen tidigt i testordningen medan den i B-ordningen kommer sist. A-ordningen hade också överlag långsammare skrivhastighet (barnen verkar alltså ha ägnat mer eftertanke till den personliga berättelse som kom tidigt i testordningen).

## **6.5 Samband mellan berättarförmåga och läsförståelse?**

Vi ville också studera om det fanns något samband mellan läsförståelse och berättarförmåga. Vi antog mot bakgrund av litteraturen att det bör finnas ett samband mellan barnets berättarförmåga och läsförståelse (Sahlén m.fl., 2007; Bishop & Edmundson 1987; Feagans & Applebaum 1986). Vid korrelationsberäkning för gruppen samtliga barn fann vi inga signifikanta korrelationer med läsförståelse. Vid två förnyade korrelationsberäkningar med två extremt bra resultat borttagna fann vi däremot ett samband mellan läsförståelse och storygrammarpoäng. Vår slutsats är att läsförståelse och berättarförmåga är associerade. Storygrammarpoäng är bara en isolerad del av barnens berättarförmåga men kan ändå ge en slags övergripande bild av kvalitén på berättelserna t.ex. hur kompletta de är; om det är många berättelsekomponenter/enheter som saknas. Detta verkar således hänga ihop med läsförståelse.

## 7. METODDISKUSSION

### 7.1 Storygrammarpoäng

Vad gäller storygrammarpoäng blev skillnaderna i medelvärde ganska stora mellan de två berättelsetyperna; den personliga hade nio och bildberättelsen elva poäng. Bildberättelsen är konstruerad så att barnet ska få med de flesta av enheterna; berättarstrukturen är genomskinlig och det är lätt att bedöma om en enhet finns med eller inte.

Det finns ingen koppling mellan totalt antal ord och storygrammarpoäng. En väldigt kort och en väldigt lång berättelse kan få samma storygrammarpoäng d.v.s. barnet behöver inte få med fler enheter för att det skriver – eller talar – längre berättelser. Den korta berättelsen kan också ha fått med lika många eller fler enheter än den långa och därmed fått högre storygrammarpoäng per makrosyntagm. Den korta berättelsen får då sägas vara mer koncentrerad.

Den personliga berättelsen görs utan visuellt stöd, kräver mer av kreativitet och självständighet vad gäller planering och upplägg av berättelsen. Särskilt den skrivna berättelsen kräver mer av eget bearbetande. Även i det personliga berättandet har barnen fått starthjälp (elicitering) och ofta stöd under berättandet (scaffolding) för att få med så många enheter som möjligt och skapa en både koncentrerad och fyllig berättelse. Trots detta har alltså barnen fått lägre storygrammarpoäng i genomsnitt för sina personliga berättelser. Metodologiskt är problemet att storygrammar egentligen inte är anpassat eller konstruerat för de personliga berättelserna. Det ger ett idealmått eller schema för en perfekt berättelse men lämnar inte mycket utrymme för en mer flexibel bedömning. Vad gäller de personliga berättelserna kunde vår bedömning bli delvis subjektiv; vad som t.ex. räknades till upplösning var ibland en tolkningsfråga. Några barn skrev också mycket händelserika ”actionfyllda” berättelser där de kunde ha med flera igångsättande händelser och/eller flera händelser och reaktion varvat om varandra. Att barnet tar med olika varianter på samma enhet i sin berättelse syns ju inte i bedömningen eftersom man inte kan ge poäng mer än en gång per enhet.

Resultatet av reliabilitetsprovningen åskådliggör problemen med att ge storygrammarpoäng. Som mest skilde sig bedömningarna två poäng inom en enhet. I ett fall gav t.ex. den ena testledaren tre poäng för enheten upplösning medan den andra endast gav ett poäng; d.v.s. fann bara ett kriterium i sin analys/tolkning. Även tolkningar av enheterna kan skilja; i enheten reaktion ingår kriteriet att man reagerar med handling på den igångsättande händelsen. Detta gör att samma berättelsemoment kan tolkas olika; som element i enheten reaktion eller som enheten handling.

Vi vill också påminna om att könsfördelningen var ojämn, med tjugo flickor och sju pojkar, vilket kan ha påverkat resultaten.

### 7.2 Elicitering

Det är som sagt svårt att få barn att berätta personliga berättelser och mycket energi lades på att få fram effektiv elicitering. Detta gjorde dock att själva testsituationen kunde kännas väl eliciteringstung, då eliciteringen upptog en stor andel av testtiden. Vad gäller den muntliga personliga berättelsen kunde t.ex. eliciteringspartiet ta upp till 15 minuter medan ett

snabbpratande barn kunde göra sin berättelse på 1,5 minuter. Trots en ”trestegsraket” med film, eliciteringsfrågor och modellberättelse blev barnens personliga berättelser ofta torftiga. Barnens behov av eliciteringstid varierade också mycket, vissa behövde mycket elicitering och betänketid för att komma fram till ett ämne.

### 7.3 Stödfrågor

Syftet med stödkommunikation eller scaffolding ska vara att ge verbalt stöd eller input som hjälper barnet att komma vidare och t.ex. skapa en historia som innehåller fler enheter. Ett problem med scaffolding som metod är att man i forskning måste ge alla samma villkor eller standardstimulus för att få jämförbara data. Det kan vara svårt att i förväg komma på ett fast stödfrågeschema med t.ex. följdfrågor som ska passa oavsett berättelse, och att undvika att ge extra stöd när man märker att barnet har svårigheter att berätta och komma vidare. Testledaren som använde mycket stödfrågor tyckte att det ibland kunde kännas stelt och oflexibelt att vara begränsad till standardstimulus. Det kan ha berott på att hennes placering mitt emot barnet kändes mer som en samtalssituation.

Vad gäller stödfrågor har vi en del metodologiska överväganden. Främst att det är viktigt att fastlägga testsituationen i förväg och att då tänka på att barnets placering får konsekvenser för interaktionen och därmed prestationen. Ögonkontakt mellan testare och barn manar troligtvis fram fler stödfrågor från testaren. Bristen i konsekvens gav oss en viktig lärdom om hur svårdefinierad gränsen mellan en testsituation och en samtalssituation är när man vill undersöka komplexa språkliga funktioner som ställer krav på innehåll, form och användning (Lahey, 1988).

### 7.4 Konklusioner

Vårt syfte med arbetet var att jämföra olika typer av berättande vad gäller både makronivå (innehåll) och mikronivå (lexikala och grammatiska aspekter samt snabbhet). Vi ville också se vad testordning och användning av stödfrågor hade för betydelse samt om det fanns något samband mellan berättarförmåga och läsförståelse.

Vi fann att testordningen spelade en viss roll för resultaten. Det var ofta den första berättelsen i ordningen som tenderade att ha högre värden på flera analysparametrar och skriftliga berättelser tenderade att ta längre tid när de kom före de muntliga. Även antalet stödfrågor påverkade resultaten. Barnen som fick färre stödfrågor tenderade att ha mer koncentrerade berättelser, medan de som fick fler stödfrågor hade högre lexikal densitet.

Vid jämförelser mellan de två berättelsetyperna i de två villkoren muntligt och skriftligt fanns det flera signifikanta skillnader. I genomsnitt fick barnen med fler innehållenheter i bildberättelserna jämfört med de personliga berättelserna. Barnens bildberättelser var dessutom mer koncentrerade och hade högre lexikal densitet i genomsnitt än de personliga berättelserna. Den skriftliga personliga berättelsen fick signifikant högre medelvärde för satser per makrosyntagm jämfört med den skriftliga bildberättelsen. Det tyder på att den hade fler bisatser och högre syntaktisk komplexitet än den skriftliga bildberättelsen.



Det framkom även några signifikanta skillnader mellan muntligt och skriftligt villkor för bildberättelse respektive personlig berättelse. Utmärkande för muntligt berättande jämfört med skriftligt var att de innehöll fler samordningar men hade lägre andel innehållsord oavsett typ av berättelse. Slutligen fanns det ett signifikant samband mellan läsförståelse och storygrammarpoäng med två extremt bra resultat borttagna. Läsförståelse och berättarförmåga är alltså associerade.

## **7.5 Kliniska logopediska implikationer**

Resultaten från denna studie kommer att fungera som referensmaterial vid studier av berättarförmågan hos barn med språkstörning och barn med olika typer av hörselskada. Det saknas evidensbaserade interventionsmodeller för problem med berättande och ett långsiktigt mål med den forskning som bedrivs om berättarförmåga vid avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi i Lund är därför att arbeta fram interventionsmodeller. Särskild klinisk betydelse får därför våra metodologiska överväganden vad gäller elicitering och stödkommunikation av främst personliga berättelser.

## REFERENSER

- Allwood, J. (1996). (Red.) *Talspråksfrekvenser* [Frequency dictionary of spoken language]. Gothenburg papers in theoretical linguistics S 20. University of Gothenburg: Department of Linguistics.
- Berman, R. & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: *Speech and writing. Written Language and Literacy*, 5, 1-44.
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987) Language impaired four year olds; Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Carlström, M. (2007). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. B, Ericson (Red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s 91-149). Studentlitteratur, Lund.
- Chafe, W. L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. D, Tannen (Red.) *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Crais, E. R. & Chapman, R. S. (1987). Story recall and inferencing skills in language/learning disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 50-55.
- Dickinson, D. K. (1991). Teacher agenda and setting: Constraints on conversation in preschools. A. McCabe & C. Peterson (Red.) *Developing narrative structure* (s 255-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ely, R., McCabe, A., Wolf, A. & Melzi, G. (2000). The Story Behind the Story: Gathering Narrative Data from Children. I. L. Menn & N. B Rather (Red.) *Methods for Studying Language Production* (s 249-270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Feagans, L. & Short, E.J. (1984) Development differences in the comprehension and production of narratives in reading disabled and normally achieving children. *Child Development*, 55, 1727-1736.
- Feagans, L. & Applebaum, M. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Hedberg, N.L. & Westby, C. E. (1993). Analyzing storytelling skills. Theory to practice. Tucson, AZ: Communication skill builders.
- Heath, S.B. (1986). Taking a Cross-Cultural Look at Narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1): 84-94.
- Josefsson, G. (2001). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*, Studentlitteratur, Lund.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J. & Merritt, D.D. (1995). The measurement of narrative discourse ability in children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research* 39, 415-425.
- MacLachlan, B.G. & Chapman, R.S. (1988). Communication breakdowns in normal and language-learning-disabled children's conversation and narration. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 2-9.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1975). *One Frog Too Many*. Penguin Books, USA Inc.
- McFadden, T.U. & Gillam, R.B. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 48-56.
- Merritt, D.D., Culatta, B. & Trostle S. (1998). Narratives: Implementing a Discourse Framework. D. D. Merritt & B. Culatta. (Red.) *Language Intervention in the Classroom* (s 277-331). Singular Publishing Group, USA Inc.
- Merritt, D.D. & Liles, B.Z. (1987). Storygrammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-52.
- Nilsson, A. & Vikström, L. (1997). *Normalspråkliga fyra- och femåringars förmåga att strukturera och förstå narrativer*. Magisteruppsats i logopedi, Lund. Avdelningen för logopedi, foniatry och audiologi, Lunds universitet.
- Nippold, M.A. (1998). *Later Language Development*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Ong, W. J. (1982; 2002). *Orality and Literacy*. Routledge, London.
- Purcell, S.L. & Liles, B.Z. (1992). Cohesion repairs in the narratives of normal language and language-disordered school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 354-362.
- Reutersköld-Wagner, C.R., Nettelbladt, U., Sahlén, B. & Nilholm, C. (1999). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35:1, 83-93.
- Ripich, D.N. & Griffith, P.L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: Story structure, cohesion, and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165-173.

Roth, E.P. (1986). Oral narratives of learning disabled children. *Topics in Language Disorders*, 7, 21-30.

Sahlén, S., Reutersköld, C. & Hansson, K. (2007). *Can working memory, lexicon and language comprehension at 5 predict narrative skills and reading skills at 10?* Department of Logopedics, Phoniatics and Audiology, Lund University, Sweden. Department of Speech-Language Pathology and Audiology, New York University, USA. Poster presenterad på AFASIC, Warwick, England.

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. R.O. Freedle (Red.) *New directions in discourse processing*. (s 53-120). New York: Academic Press.

Strömquist, S. (1996). Discourse flow and linguistic information structuring: Explorations in speech and writing. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, 78.

Strömquist, S. & Karlsson, H. (2002). *Scriptlog for windows – user's manual*. Technical report. Department of linguistics, Lund university and Stavanger university: Sentrum for leseforskning.

Strömquist, S., Nordqvist, Å. & Wengelin, Å. (2004). Writing the Frog Story. *Relating Events in Narrative. Vol 2* (s 359-394). S. Strömquist & L. Verhoeven. (Red.) Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey, USA.

Strömquist, S. & Verhoeven, L. (Red.) (2004). Typological and Contextual Perspectives on Narrative Development. *Relating Events in Narrative. Vol 2* (s 3-15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey, USA.

Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young children learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ure, J.N. (1971). Lexical density and register variation. G. E. Perren & J. L. M. Trim.(Red.) *Application of linguistics: Selected papers of the second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Woodcock, R. (1987). Woodcock Reading Mastery Test-Revised. Circle Pines MN: American Guidance Service.

## **Bilaga 1. Instruktioner**

### **Muntlig/skriftlig personlig berättelse**

”Du ska nu få se en film om olika händelser som också du kan ha varit med om. Fundera på det under tiden du ser filmen”. När filmen var klar diskuterade vi med barnet vad filmen handlade om. ”I filmen såg du flera exempel på folk som hamnade i olika knipor. Jag skulle vilja att du berättar om ett tillfälle antingen där du räddade någon ur en knipa, eller när någon annan räddade dig ur en knipa. Berätta inte vad du såg i filmen, utan något du själv eller någon annan varit med om.

För att göra det lite lättare för dig att komma igång med berättandet ska jag ge dig ett exempel och berätta för dig: ”Det var en gång när jag...”

Exempel på modellberättelse:

”Jo, det var en gång när jag var ungefär 8 år och gick i andra klass. Jag hade ny jacka – blå med små vita blommor – som jag tyckte mycket om. På skolan fanns det några äldre tjejer som tyckte om att reta dem som var mindre. Just den här rasten hade de valt mig som offer. De följde efter mig hela rasten, eller vad som kändes som en evighet, och pekade finger: Åh, vilken ful jacka! Har dina föräldrar köpt den begagnad eller? Är ni fattiga?! Usch, det var hemskt, jag kände mig fulast, ensamast och minst i världen. Men till slut så kom det fram en tjej som nog var deras klasskompis och sa: Sluta nu! Vad dumma ni är! Det är fegt att ge sig på dem som är mindre. Då blev jag lättad. Alla stora behövde inte vara elaka.”

Vid den muntliga personliga berättelsen gavs s.k. scaffolds eller stödfrågor. Om testledaren ansåg att barnet inte kunde fullfölja en berättelse enligt storygrammarmodellen försökte vi stötta barnet genom att ge stödfrågor. Dessa kunde till exempel vara: ”Vad handlade det om?”, ”Vilka var där?” ”Vad gjorde de/du/ni?”, ”Hur kände du dig/hur tror du att han/hon kände sig?” ”Vad hände sen...”

### **Läsförståelsetestet Woodcock**

”Du ska nu läsa dessa meningar för dig själv. På den tomma platsen ska du fylla i ett ord som du tycker passar in och säga det högt till mig. Om du inte vet vad du ska svara går vi vidare till nästa mening och försöker med den”.

### **Muntlig/Skriftlig bildberättelse**

”Du ska nu få se sex stycken bilder som tillsammans blir en hel berättelse. Tänk dig att du berättar för någon som inte kan se bilderna. Berätta så detaljerat som möjligt. Du har 20 minuter på dig.”