



MEDICINSKA FAKULTETEN

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi

Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

Att få ihop en berättelse
Utveckling och bedömning av narrativ förmåga hos
elever i årskurs 1

Sanna Hellgren

Logopedutbildningen, 2019
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng

Handledare: Olof Sandgren

Sammanfattning

Syfte: Studiens syfte var att undersöka huruvida elevers berättande förändras under höstterminen i årskurs 1, och hur bedömningsstödet *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) bidrar till lärares bedömning av makronivå i muntliga narrativer.

Metod: 46 elever deltog. Narrativer samlades in vid två tillfällen, i början och i slutet av höstterminen i årskurs 1. För bedömning användes *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (LITMUS-MAIN; Gagarina et al., 2012). Elevernas totalpoäng från de två testtillfällena jämfördes med ett parat t-test. Bedömningsstödet *Nya Språket lyfter!* analyserades genom innehållsanalys.

Resultat: Ingen signifikant skillnad i elevernas totalpoäng konstaterades mellan första ($M = 6,4$, $SD = 1,8$) och andra testtillfället ($M = 6,3$, $SD = 1,7$); $t(45) = 0,4$, $p = 0,694$). Genom innehållsanalys identifierades både generella och konkreta beskrivningar gällande makronivå i muntligt berättande i *Nya Språket lyfter!*.

Slutsats: Ingen signifikant förändring i narrativ förmåga på makronivå uppmättes hos elever under höstterminen årskurs 1. Formuleringar gällande makrostruktur av varierande abstraktionsgrad identifierades i bedömningsstödet *Nya språket lyfter!*. Framtida forskning kan studera äldre elevers resultat på MAIN, vilket idag saknas, för att skapa mer kunskap om narrativ utveckling. För att ytterligare undersöka bedömning av narrativ förmåga i skolan, bör lärares erfarenheter av detta samlas in.

Nyckelord: narrativ förmåga, makronivå, Multilingual Assessment Instrument for Narratives (LITMUS-MAIN), bedömningsstöd, Nya Språket lyfter!

Abstract

Purpose: The purpose was to investigate if there is a difference in students' narrative skill after the fall semester of first grade, and how the document *Nya språket lyfter!* by The National Agency for Education (2016a), contributes to teachers' assessment of macrostructure in oral narratives.

Method: 46 students participated. Narratives were elicited at two points during the fall semester with three months in between, and were assessed with *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (LITMUS-MAIN; Gagarina et al., 2012). The students' total scores were compared using a paired samples t test. The support document for assessment *Nya språket lyfter!* was analyzed with a content analysis.

Results: There was no significant difference in the total score between assessment point one ($M=6.4$, $SD=1.8$) and two ($M=6.26$, $SD=1.7$); $t(45)=0.4$, $p=0.694$). Through content analysis, both general and concrete descriptions of macro level in oral narrating were identified in *Nya språket lyfter!*.

Conclusion: No development regarding narrative skill on macro level was observed after one semester. Text units regarding macrostructure, with varying level of abstraction, were identified in *Nya språket lyfter!*. Older students' results on MAIN, which currently is not available, would in future research contribute with more knowledge about narrative development. To further investigate narrative assessment in school setting, teachers' experiences should be collected.

Keywords: narrative ability, macro level, Multilingual Assessment Instrument for Narratives (LITMUS-MAIN), Nya Språket lyfter!

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund.....	1
Narrativ utveckling.....	1
Bedömning av narrativer.....	4
Syfte och frågeställningar	6
Metod.....	6
Deltagare	6
Procedur	7
Interbedömarreliabilitet.....	8
Statistisk bearbetning.....	8
Innehållsanalys.....	8
Etiska överväganden.....	9
Resultat	9
Parat t-test.....	9
Innehållsanalys	9
Diskussion.....	10
Resultatdiskussion	10
Metoddiskussion.....	14
Slutsatser och implikationer.....	16
Tack	17
Referenser	18

Inledning

Den som berättar en historia och vill att någon ska förstå den behöver inte bara känna till en bra historia utan också kunna berätta den på ett sätt så andra förstår. På samma sätt som du som läser hoppas på att uppsatsen har en viss uppsättning rubriker, som kommer i en viss ordning, vinner den som berättar på att följa en viss berättelsestruktur, i alla fall i den tidiga skolåldern. Senare kommer barnen kunna överraska och sväva ut mer kreativt men i grunden behöver alla berättare förhålla sig till den allmänna uppfattningen om vad som karaktäriserar en historia.

Förmågan att berätta med en struktur på innehållet som är typisk för berättelser kallas *narrativ förmåga* och kan mer formellt beskrivas som förmågan att redovisa händelser på ett sammanhängande vis (Piasta, Groom, Khan, Skibbe & Bowles, 2018). Språkvetenskaplig forskning har sedan årtionden tillbaka intresserat sig för hur en typisk berättelse är uppbyggd (Berman, 1995), och därigenom har strukturer hos typiska *narrativer* definierats. Eftersom planering av innehållet och det faktiska berättandet behöver pågå parallellt, krävs både språkliga förmågor och kognitiv mognad för att berätta en historia (Berman, 1995; Pearson, 2002). Av denna anledning är narrativa uppgifter lämpliga att använda vid bedömning av språklig förmåga (Norbury & Bishop, 2003). De ger mycket information om såväl grammatik som hur väl någon kan bygga upp händelser med karaktärers tankar och agerande i fokus. Govindarajan och Paradis (2019) beskriver att det ingår två typer av kunskaper i narrativ förmåga: språkliga och konceptuella kunskaper. Med språkliga menas grammatik och lexikon och konceptuella innebär kunskap om vilka komponenter en historia innehåller. Berman (1995) framhåller att narrativ förmåga och berättandeförmåga inte är samma sak, eftersom gester och prosodi ingår i berättandeförmåga men inte i narrativ förmåga.

Berman (1995) beskriver hur en gren inom forskning om berättande utgått från kognitionsvetenskapen och utvecklingspsykologins begrepp *mentala representationer*, vilket avser individens inre representation av fenomen och situationer. Utifrån det här perspektivet på berättande är fokuset på individens utveckling av *mentala scheman* för berättelsers innehåll. En analysmodell som utgår från detta perspektiv på berättande är Stein och Glens (1979) *story grammar*. Den är baserad på studier av vuxnas berättande och består av en uppsättning komponenter som en narrativ typiskt innehåller. Denna mentala representation av en berättelses komponenter påverkar både produktion och förståelse av berättande. Analysmodellen har kommit att bli inflytelserik vid bedömning av språklig förmåga (Reuterskiöld, Hansson & Sahlén, 2011; Fichman, Altman, Voloskovich, Armon-Lotem & Walters, 2017).

Berättandeförmåga ingår i kunskapskraven i årskurs 3 för skolämnena svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2011a) men inte i det bedömningsstöd, *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1-3*, som är obligatoriskt att använda i skolämnena svenska och svenska som andraspråk under årskurs 1 (Skolverket, 2019a). Däremot ingår berättande i det bedömningsstöd som finns för svenskämnena i årskurs 1-6, *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a), vilket inte är obligatoriskt för lärare att använda (Skolverket, 2016b).

Ytterligare kartläggning av narrativ förmåga och det stöd som lärare får för att bedöma narrativ förmåga, mer specifikt makronivån av berättande, skulle kunna bidra till en ökad samsyn på och likvärdig bedömning av berättande i skolan. I förlängningen kan detta gynna såväl elevers muntliga kommunikation som deras läs- och skrivutveckling (Gillam et al., 2018; Nippold, 1986; Sénéchal & LeFevre, 2001).

Bakgrund

Narrativ utveckling

Vikten av narrativ förmåga. Forskning om narrativ förmåga, och det aningen vidare begreppet *berättandeförmåga* där även prosodi och gester ingår, har visat att berättande i tidig skolålder är en brygga till den tidiga läsinlärningen, mellan talat språk och skriftspråk (NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Piasta et al., 2018; Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995; Westby, 2012). Eftersom berättande texter är vad elever främst arbetar med under de första skolåren, underlättar en konceptuell förståelse för berättelsestruktur elevens läs- och skrivinlärning (Nippold, 1986). Genom att utveckla sin narrativa förmåga vänjer sig barnet vid berättelsers innehållsstruktur, vilket kan stimulera deras intresse för skrift och berättande (Sénéchal & LeFevre, 2001).

I socialt samspel är den narrativa förmågan och förståelsen för en berättelses uppbyggnad viktig för att kunna göra sig förstådd och förstå andra, för att därigenom bygga positiva relationer

(Gillam et al., 2018). Muntlig framställning återkommer i nästintill alla skolämnen, och genom att bedöma och kartlägga muntlig narrativ förmåga i de tidiga årskurserna kan eleverna ges återkoppling för att utvecklas, och lärarna kan utvärdera sina undervisningsmetoder (Riley & Burrell, 2007). Flera studier har visat på en signifikant effekt av undervisning med story grammar för både barn med språkstörning (Green & Klecan-Aker, 2012; Hayward & Schneider, 2000) och dem med typisk språkutveckling (Cruz de Quirós, Lara-Alecio, Tong & Irby, 2012; Schoenbrodt, Kerins & Gesell, 2003).

Mikro- och makrostruktur. Vid en narrativ analys på mikronivå analyseras språkets formmässiga aspekter såsom grammatik, lexikal diversitet och meningslängd (Boerma, Leseman, Timmermeister, Wijnen & Blom, 2016). Vid makroanalys beaktas huruvida karaktärens handlingar motiveras, om deras känslor och reaktioner beskrivs och om handlingen i berättelsen framgår tydligt (Norbury & Bishop, 2003).

Medan mikrostrukturer är språkspecifika och antas vara beroende av individens erfarenhet av språket är makrostrukturer en konceptuell aspekt som i flera studier har visat sig påverkas mindre av vilket språk berättaren talar (Gagarina et al., 2012). Detta åskådliggörs genom resultat som visar att flerspråkiga barn presterar likartat på båda språken på makronivå (Bohnacker, 2016; Fiestas & Peña, 2004; Lindgren, 2018; Pearson, 2002). Heilmann, Miller, Nockerts och Dunaway (2010) visade dock att makrostruktur påverkas av olika språkliga domäner, exempelvis ordförråd och syntax. I en studie av Lindgren (2018) korrelerade storleken på barnens ordförråd positivt med deras berättelsestruktur (Gagarina et al., 2012), för både en- och flerspråkiga barn i åldrarna fyra till sex år. Sammantaget tyder resultaten på att narrativ förmåga utgörs av flera olika förmågor som samverkar, och att just makronivå är mindre språkspecifik än mikronivå. Därför har makroanalys en viktig roll i logopeders språkliga bedömningar, av såväl en- som flerspråkiga barn.

Norbury och Bishop (2003) beskriver att kunskap om berättelsers makrostruktur utvecklas fram till minst nio- eller tioårsåldern. Förmågan beskrivs då vara beroende av ordkunskap, genrespecifik kunskap, språklig förmåga och kognitiv utveckling som möjliggör en koordinering och integrering av dessa kunskaper i realtid. Norbury och Bishop (2003) betonar även den pragmatiska förmågans roll vid berättande och hur mentaliseringsförmåga, så kallad *theory of mind*, behöver vara utvecklad för att den som berättar ska kunna anpassa innehållet till mottagarens behov. Theory of mind utvecklas från treårsåldern och anses befast vid cirka fem års ålder (Miller, 2006).

Story grammar. Stein och Glens (1979) modell, och modeller som baserats på deras arbete, beskriver att en fiktiv narrativ består av en inledning som följs av *episoder* med tillhörande story grammar-komponenter. Exakt vilka komponenter som ingår varierar mellan olika studier och modeller men i det bedömningsinstrument som utkom 2012, Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN; Gagarina et al., 2012) består en episod av fem komponenter. De fem komponenterna är 1) *Internal State Term as initiating event* (ISTi), 2) *goal* 3) *attempt*, 4) *outcome* och 5) *Internal State Term as reaction* (mentalt tillstånd som reaktion; ISTR). Inledningsvis ska narrativet även innehålla en beskrivning av tid och plats, benämnt *setting*. Se tabell 1 för exempel. Märk väl att personliga berättelser om självupplevda händelser inte följer denna struktur.

Episodens fem delar utgör komponenter som är vanligt förekommande i narrativer som produceras av vuxna och därmed klassas dessa vara viktiga för att skapa en typisk berättelsestruktur. Enligt analysmodeller som är baserade på story grammar består fiktiva narrativers kärna av ett eller flera problem samt karaktärens sätt att förhålla sig till och hantera problemen. En annan modell Berman (1995) tar upp är *high point analysis* (Labov, 1972), där berättelsen förväntas kretsa runt en *high point* (fritt översatt: *höjdpunkt*) som beskrivs som ett klimax. En del av denna modells beståndsdelar påminner om story grammar, men den utgår från personliga berättelser och inte fiktiva berättelser och de skiljer sig därför. Exempelvis förväntas berättaren enligt denna modell beskriva hur hen känner inför händelsen eller hur den påverkade någon annan.

Tabell 1. Ramverk gällande makronivå i MAIN avsnitt ett (produktion) fritt översatt från Gagarina et al. (2012).

Komponent	Beskrivning	Exempel
Setting	Tid Plats	<i>Det var en gång... ...i ett träd/ en skog...</i>
IST as initiating event	En händelse eller IST som föranleder en rad händelser.	<i>Fågeln såg att fågelungarna var hungriga.</i>
Goal	Plan eller idé hos en karaktär att hantera situationen som uppstått.	<i>Fågeln bestämde sig för att hämta mat till ungarna</i>
Attempt	Initiering av en handling för att uppnå målet.	<i>Fågeln flög iväg för att hämta mat.</i>
Outcome	Händelser som utgör utfallet/utfallen av Attempt	<i>Fågeln kom tillbaka med en mask och barnen fick mat.</i>
IST as reaction	Beskrivning av hur karaktären kände eller tänkte om utfallet	<i>Fågelungarna var glada.</i>

Internal state terms. Uttryck som beskriver karaktärens inre tillstånd betecknas i litteraturen som internal state terms (IST). Ett barns användande av IST anses visa på mentaliseringsförmåga samt medvetenhet om att karaktärer har intentioner och mål som styr deras beteende (Gagarina et al., 2012). Lindgren (2018) visade att det fanns en signifikant skillnad mellan produktion av IST och förståelse för IST hos barn mellan fyra och sex år. Följaktligen behöver inga eller få IST i ett barns berättelse inte betyda att barnet saknar förståelse för karaktärens mentala tillstånd. Däremot krävs produktion av IST för att skapa en sammanhängande berättelse där lyssnaren förstår karaktärernas perspektiv (Gagarina et al., 2012).

Story grammar i förskole-/skolåldern. Enligt Hedberg och Westby (1993) kan barn vid fem års ålder uppvisa förmågan att berätta, vad de benämner som, *sanna narrativer* (fritt översatt från engelska: *true narratives*). Det ska då finnas en handling där en rad händelser skapar någon typ av problem som slutligen får en upplösning. I kombination med detta beskrivs även karaktärens tankar och/eller känslor. Westbys (2012) modell över *makrostrukturell komplexitet* innebär att en episod som innehåller *goal*, *attempt* och *outcome* (GAO), är av högre komplexitet än en episod utan GAO-sekvens. Detta då *goal* är den centrala komponenten och tillägnas sist av barn i deras narrativa utveckling (Reuterskiöld et al., 2011; Pearson, 2002; Schneider et al., 2006; Trabasso & Rodkin, 1994; Westby 2012). Westby (2012) benämner episoder med GAO-sekvenser som *fullständiga episoder*. I LITMUS-MAIN (Gagarina et al., 2012), hädanefter MAIN, används Westbys (2012) modell vid bedömning av makrostrukturell komplexitet.

Reuterskiöld et al. (2011) jämförde narrativer producerade av barn vid fem respektive tio års ålder, med och utan språkstörning. De använde bildsekvenser från *Frog where are you?* (Mayer & Mayer, 1975) och Stein och Glens (1979) ursprungliga story grammar-modell för bedömning av makrostruktur. Komponenterna som ingick var 1) *setting*, 2) *initiating event*, 3) *response state*, 4) *response plan*, 5) *attempt*, 6) *consequence* och 7) *resolution/reaction* (Reuterskiöld et al., 2011). Resultaten visade att tioåringarna, med såväl typisk som avvikande språkutveckling, producerade signifikant fler story grammar-komponenter än de yngre jämförelsegrupperna. Mellan barnen med och utan språkstörning fanns dock ingen signifikant skillnad i någon av åldersgrupperna. Inte heller Norbury & Bishop (2003) fann någon signifikant skillnad gällande fullständiga episoder hos barn med och utan språkstörning. I andra studier har barn med språkstörning producerat signifikant färre story grammar-komponenter (Bishop & Donlan, 2005; Schneider & Hayward, 2006) och fullständiga episoder (Merritt & Liles, 1987) än barn med typisk språkutveckling.

Antal komponenter. MAIN är utformat för att undvika takeffekt, att den som testas får full poäng. I den referensdata som redovisas i MAIN:s manual (Gagarina et al., 2012) har studien med äldst deltagare nio deltagare (9;1 år). Medelvärde för MAIN del A (produktion) är 9,7 av 17

möjliga poäng. I andra studier har medelvärdet för barn 5;4 till 7;4 varierat mellan 5 och 8 poäng. Se sammanställning av resultat från studier de fyra senaste åren nedan i tabell 2.

Tabell 2. Resultat på LITMUS-MAIN (Gagarina et al., 2012) i tidigare studier. Fritt från Kunnari, Vålmaa & Laukkanen-Nevala (2016), Bohnacker (2016), Blom & Boerma (2016) och Lindgren (2019).

TVÄRSNITTSSTUDIER	Genomsn. ålder (antal deltagare)	Totalpoäng (max 17)	
		Spridning	Medelvärde (SD)
Kunnari et al. (2016)	5;9 (16)	4-11 poäng	6,9 (1,7)
Bohnacker (2016)*	5;4 år (19) 6;7 år (33)	3-8 poäng 3-12 poäng	5,7 (1,7) 7,1 (2,1)
LONGITUDINELLA STUDIER			
Blom & Boerma (2016)	5;9 år 6;9 år (45)	- -	8,1 (2,2) 8,3 (2,2)
Lindgren (2019)	4;4 år 5;10 år 7;4 år (17)	2-10 poäng 4-11 poäng 5-12 poäng	5,2 (2,3) 7,4 (2,0) 8,0 (1,7)

*I Bohnacker (2016) var samtliga deltagare i flerspråkiga svenska och engelska. Det fanns ingen signifikant skillnad i medelpoäng på de olika språken. Värden som redovisas i tabellen gäller resultaten på svenska

Bedömning av narrativer

Logopedisk bedömning. Vid logopedisk bedömning av kommunikativa och språkliga svårigheter är uppgifter som testar narrativ förmåga ett viktigt underlag (Norbury & Bishop, 2003). Genom barnets berättande kan logopeden bedöma barnets språkliga styrkor och svagheter samt skapa underlag för eventuellt stöd som barnet kan behöva för att utvecklas kommunikativt och språkligt. Analys av narrativer är lämpliga att använda för att bedöma språk- och kommunikationsförmågan hos flerspråkiga barn. Tester där normeringen är baserad på barn som är enspråkiga kan nämligen leda till missbedömningar av flerspråkiga förmågor (Paradis, Genesee & Crago, 2010). Enligt Hedberg och Westby (1993) är Stein och Glens (1979) story grammar-modell för berättelsestruktur lämplig att använda vid analys av skolbarn och vuxna med mild till måttlig språkstörning (Hedberg & Westby, 1993).

Instrument. I tidigare forskning gällande barns produktion av makrostrukturer har typen av bildmaterial, instruktioner och mätinstrument varierat. Som underlag för produktion och återberättande av fiktiva berättelser finns olika bildmaterial med tillhörande målberättelser. Såväl i Sverige som internationellt har bilderböcker av Mayer (1969; 1973) och Mayer och Mayer (1975), vanligen omnämnda som *Frog stories*, använts i flera studier vid elicitering av narrativer. Andra underlag som omnämns i MAIN:s manual (Gargarina et al., 2012) är *Renfrew Bus Story* (Glasgow & Cowley, 1994), *Test of Narrative Language* (TNL; Gillam & Pearson, 2004), *The Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI; Schneider, Dubé & Hayward, 2005) och *HAVAS* (Reich & Roth, 2004). Bildmaterialet i samtliga nämnda material, inklusive *Frog stories*, har enligt Gagarina et al. (2012) kritiserats för att vara olämpligt att använda med hänsyn till att barn med olika typ av språklig, socioekonomisk och kulturell bakgrund presterar olika beroende på hur välbekanta historiernas kontext och upplägg är för dem.

Berman och Slobin (1994) beskriver att det inte finns *en* berättelse till ett eliciteringsmaterial men att vuxna med typisk språklig förmåga använder sig av likartad handling och inkluderar karaktärernas avsikter och reaktioner. Deras historier utgör målberättelsen som logopeder utgår från vid bedömning men kan inte sägas vara den *rätta* berättelsen.

De förutsättningar som barnet ges vid en narrativ uppgift, exempelvis genom den typ av instruktioner och stöd i berättande som de får, påverkar prestationen då det är en kognitivt komplex

uppgift som ställer krav på flera delförmågor (Berman, 1994). Liles, Duffy, Merritt & Purcell (1995) menar att definitionen av narrativ förmåga varierar beroende på teoretisk inriktning, och att det finns ett komplext samspel mellan faktorer som påverkar individens narrativa produktion och förståelse. Exempelvis kan eliciteringsmetod, bildmaterial och hur testledaren uppfattas av barnet påverka resultatet. Därmed blir resultatet mellan olika studier av narrativ förmåga inte helt jämförbara, eftersom interaktionen mellan de olika faktorerna är avgörande för individens prestation.

MAIN. *MAIN* (Gagarina et al., 2012) är ett verktyg för bedömning av narrativ förmåga hos en- och flerspråkiga barn. *MAIN* innehåller bildsekvenser och noggranna instruktioner för testförfarande samt bedömning. Manualen med tillhörande bilder utvecklades i det internationella forskningsprojektet COST Action (Bi-Sli, 2013), i syfte att skapa förutsättningar för likvärdig bedömning av språkliga svårigheter hos barn oberoende av språklig, socioekonomisk och kulturell bakgrund. Forskargruppen utvecklade berättelser med tillhörande bilder, som var anpassade efter story grammar och som innehöll situationer lämpliga för barn oavsett bakgrund.

MAIN består av två avsnitt där produktion av makrostruktur analyseras i avsnitt ett och förståelse av makrostruktur i avsnitt två. Produktion av makrostruktur analyseras i *MAIN* utifrån tre aspekter: förekomst av story grammar-komponenter (del A), makrostrukturell komplexitet baserat på Westbys (2012) modell (del B) och totala antalet IST i narrativet (del C). De tre delarna delarna ger ingen gemensam totalpoäng. Förståelse av makrostruktur har inte ingått i studien då det inte ingick i SKOL-projektets testbatteri.

Barnet får i *MAIN* del A (produktion) ett poäng för varje producerad story grammar-komponent. Målberättelsen innehåller tre episoder där eleven kan få fem poäng per episod samt två poäng för *setting*. Totalpoängen för del A är 17 poäng.

Bedömning i skolan. Narrativ förmåga är viktig i samtliga skolämnen men ingår endast i svenska och svenska som andraspråks kursplaner (Skolverket, 2011a). Svanelid (2014) beskriver hur kommunikativ förmåga framträder tydligare i Lgr11, grundskolans läroplan, jämfört med den tidigare läroplanen Lpo94. Förmågan att resonera, samtala och berätta om återkommer i flera ämnens kursplaner enligt Svanelid (2014). Vidare menar Svanelid (2014) att Vygotskijs teori, om språket som det viktigaste redskapet för tänkande, lärande och kommunikation, bör vara centralt i alla ämnen, inte bara i språkämnen.

I kunskapskraven för svenska i årskurs 3 ingår elevens förmåga att kunna berätta och förstå muntliga och skriftliga berättelser (Skolverket, 2011a). Ämnets syfte är att eleven ska kunna utveckla en tilltro till den egna språkförmågan och kunna anpassa sitt språk beroende på sammanhang och syfte. Eleverna ska även utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden genom att möta olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande. Dessutom ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att kunna formulera sig muntligt och skriftligt samt att kunna läsa och analysera olika typer av text. Svenskämnet ska även ge eleverna förutsättningar att urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer. I kursplanen för svenska som andraspråk beskrivs syftet med undervisningen även vara att ge eleverna förutsättningar att kommunicera utifrån individuell kunskapsnivå utan krav på språklig korrekthet för tidigt, vilket inte definieras mer specifikt av Skolverket (2011a). Det här beskrivs i bedömningsstödet *Nya Språket lyfter!* med att eleven ska ”utmanas att våga pröva sätt att uttrycka sig som de ännu inte riktigt behärskar [...] eftersom detta är centralt i utvecklingen av språket” (Skolverket, 2016a). Lärare använder kursplanen för respektive ämne som underlag för att utforma sin undervisning och göra bedömningar av elevens kunskaper. Läraren gör bedömningar utifrån elevens arbetsprestation för att främja lärande och från årskurs 6 ges eleven betyg, som utgör en summativ bedömning av i vilken utsträckning eleven når läroplanens mål (Skolverket, 2011b). Utöver *summativ* bedömning bör eleven få *formativ* bedömning som kan hjälpa eleven att identifiera utvecklingsbehov. När bedömning används för att främja vidare lärande, så kallad *formativ* bedömning, behöver läraren identifiera vad eleven ska kunna, vad hen kan och hur eleven ska göra för att komma vidare, delvis tillsammans med eleven. För att göra detta använder läraren kursplanen för aktuellt ämne och de kunskapskrav som finns listade i samma dokument. Till hjälp finns bedömningsstöd för respektive ämne, utvecklat för att främja likvärdig bedömning och betygssättning och för att konkretisera kursplanerna.

Bedömningsstöd. Sedan 2016 är det obligatoriskt för lärare att i årskurs 1 använda *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling årskurs 1-3 för svenska och svenska som andraspråk*, samt en motsvarighet för matematik (Skolverket, 2019a). Syftet är att identifiera elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i årskurs 3 samt de som behöver extra utmaningar då de är längre fram än förväntat i sin kunskapsutveckling. Muntligt berättande ingår inte i det obligatoriska bedömningsstödet men i kunskapskraven för årskurs 3 (Skolverket, 2011a). Det finns fler bedömningsstöd för svenska i grundskolan, men dessa är frivilliga för lärare att använda. Samtliga bedömningsstöd från Skolverket är baserade på ämnens kursplaner.

I bedömningsstödet *Nya språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) är fokus främst på läsutvecklingen, men bedömningsstödet berör även muntlig förmåga. Det utgår från svenskämnenas kunskapskrav och konkretiserar för lärare vilka delförmågor som eleven bör uppvisa. Materialet är således menat som ett redskap för lärare för att tydliggöra progressionen i elevernas språkutveckling. I studiehandledningen till bedömningsstödet står det bland annat att "[...] forskning idag lyfter fram vikten av att se språkförmågan som en helhet där de olika områdena, såväl det muntliga som läsning och skrivning, är beroende av varandra och så ofta som möjligt bör integreras i undervisningen." (Skolverket, 2016a, s. 4).

Nya språket lyfter! består av en lärarhandledning och en studiehandledning där den senare ger underlag till diskussion för arbetslag gällande deras arbetssätt. I den här uppsatsen behandlas och diskuteras endast lärarhandledningen och kapitel fyra som berörtalat språk, sociala samtal och muntlig förmåga i klassrummet. I slutet av kapitlet finns observationspunkter som är menade att konkretisera kursplanens riktlinjer och ge läraren möjlighet till systematisk avstämning. Den kommunikativa förmågan i talat språk beskrivs i *Nya Språket lyfter!* både vara ett viktigt verktyg för kunskapsinhämtning och en viktig färdighet i sig. Vidare påpekas i samma dokument att "Utvecklingen av den muntliga förmågan låter sig dock inte fångas på riktigt samma sätt som utvecklingen av förmågorna att läsa och skriva" då utvecklingen inte är linjär (Skolverket, 2016a, s. 24).

Från och med första juli 2019 tillkommer en ny lag som ska garantera att individualiserade stödinsatser ges till elever i förskoleklass och lågstadiet vid behov. För att säkerställa att dessa behov identifieras och tillgodoses blir det obligatoriskt att kartlägga språklig medvetenhet och matematiskt tänkande från och med förskoleklass (Skolverket, 2019b). Vad gäller språklig förmåga är *Hitta språket!* det kartläggningsmaterial som ska användas i förskoleklass medan *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling* fortsätter att vara obligatoriskt i årskurs 1.

Syfte och frågeställningar

Det finns behov av att generera mer kunskap om barns narrativa utveckling och bidra till ökad samsyn om narrativ förmåga hos logoped och lärare. Det finns även behov av ökad kunskap om formativ bedömning av elevers narrativa förmåga. Således var studiens syfte att undersöka huruvida elevers berättande förändras under höstterminen i årskurs 1, och hur *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) ger läraren stöd att bedöma muntliga narrativ förmåga på makronivå. Frågeställningarna var:

1. Förändras antalet story grammar-komponenter i elevers muntliga berättelser mellan två mättillfällen under höstterminen årskurs 1?
2. Vilket stöd ger lärarhandledningen till *Nya språket lyfter!* lärare att identifiera makrostrukturella aspekter av elevers muntliga berättande?

Metod

Deltagare

Av de 224 elever som deltog i projektet SKOL (Språk, Kommunikation Och Lärande) gick 120 elever i årskurs 1. Två klasser i årskurs 1 valdes ut som deltagare då dessa fick intervention under samma period. De två klasserna tillhörde samma skoldistrikt i en kommun med, jämfört med resten av landet, hög utbildningsnivå. Elever samt vårdnadshavare gavs information om studien samt svarsblankett för medgivande. Inkluderingskriterier för deltagande i studien var att eleven samt deras vårdnadshavare gett sitt medgivande. Tre elever från vardera klass avböjde medverkan

och 47 elever valde att delta. En elev medverkade inte vid det andra tillfället. Det sammanlagda antalet i studien var därför 46 deltagare.

Procedur

Ett av SKOL-projektets syften är att jämföra effekten av två olika typer av interventionsmetoder för språkstimulerande kommunikation i klassrummet. Därför undersöktes barnens språkliga förmåga med flera olika tester. MAIN del A (produktion) utan modellberättelse användes för att elicitera muntliga narrativer. Testningen utfördes av SKOL-projektets forskare samt logopedstudenter, däribland författaren, som fått noggrann handledning i testproceduren av forskningsledarna.

SKOL-projektets testbatteri bestod av flera språkliga tester som, med MAIN inkluderat, totalt tog 30-40 minuter att genomföra. Den narrativa uppgiften var den sista uppgiften i ordningen. Testningen utfördes i ett avskilt rum på elevernas skola.

Varje elev producerade tre narrativer, en i början och en i slutet av höstterminen samt en vid uppföljningstestning på vårterminen. Alla testtillfällen skedde med tre månaders mellanrum. Vid samtliga tillfällen användes MAIN:s sekvensbilder till berättelsen *Fågelungarna* (Gagarina et al., 2012). De två första mättillfällena utgjorde underlaget för studien.

Elicitering. Narrativen eliciterades genom att testledaren lade fram de sex bilder som tillhör MAIN *Fågelungarna*. Efter att ha låtit eleven betrakta bilderna instruerade testledaren eleven att berätta en saga till bilderna. Därefter pekade testledaren på den första bilden och instruerade eleven att börja där. Figur 1 visar tre bilder från materialet. Om eleven hade svårt att börja följdes anvisningar från MAIN-manualen. Om eleven tystnade sa testledaren "hände det nåt mer?" för att uppmuntra eleven att fortsätta berätta utan att styra berättandet. När eleven slutat berätta frågade testledaren "är du klar?", för att vara säkerställa att eleven var färdig med sin berättelse.



Figur 1. Tre bilder av totalt sex i *Fågelungarna*, MAIN (produktion) (Gagarina et al. 2012).

Lagring av data. Inspelning av berättelserna gjordes av testledaren i programmet Recup från Irradiated Software. När varje inspelning avslutats döpte testledaren ljudinspelningen till sina initialer samt exakt tidpunkt för inspelningen. Därefter sparades filen till ett DropBox-konto som en av forskningsledarna hade tillgång till. Forskningsledaren förde samma dag över filerna på ett USB för att därefter radera filerna från DropBox. Samma person ansvarade även för fortsatt förvaring av inspelningarna med tillhörande kodnyckel.

Transkribering. Ortografiska transkriptioner gjordes av samtliga 92 narrativer i Word av författaren. Vid fler än fyra omläsningsringar av ett ord rådfrågades en annan logopedstudent. Om det trots det inte gick att avgöra skrevs ett förslag mellan två frågetecken ?-? eller ersattes med *ohörbart*. Sammanlagt fanns fjorton tillfällen, i elva olika narrativer, där oförståeliga yttranden förekom.

Rättning. Rättning av narrativen genomfördes enligt instruktionerna i MAIN (Gagarina et al., 2012). I tabell 1 finns en beskrivning av story grammar-komponenterna och exempel utifrån berättelsen *Fågelungarna*, fritt översatt från Gagarina et al. (2012). Narrativen rättades i den ordning som de sparats ned vid transkribering. Därmed rättades narrativer från tillfälle ett och två för varje elev direkt efter varandra. Istället för att göra rättningen för hand i MAIN:s matris antecknades poängen direkt i Word. Vid poäng infogades kod för den specifika aspekten fetstilt

inom hakparentes Handledare och ytterligare en logoped bistod med råd när det uppstod svårigheter med att avgöra huruvida eleven skulle få poäng eller inte. Sammanställning av poäng gjordes i Excel där varje rad tillhörde en individs anonyma kod och varje kolumn visade resultaten på en deluppgift vid ett testtillfälle.

Interbedömarreliabilitet

Interbedömarreliabilitet för bedömning av elevernas narrativer utifrån MAIN undersöktes genom att fem narrativer slumpades fram med hjälp av randomisering på hemsidan www.random.org. Dessa narrativer bedömdes av uppsatsens handledare med MAIN:s manual. Måttet på överensstämmelse var 0,819 beräknat med Intraclass Correlation Coefficient (ICC). Ett värde på över 0,8 anses indikera på en mycket god överensstämmelse (Koo & Li, 2016).

Statistisk bearbetning

Resultaten som sammanställts i Excel exporterades till IBM SPSS Statistics 24 för statistisk bearbetning. Resultaten för totalpoäng på del A var normalfördelad och för att avgöra om det skett en signifikant förändring mellan de två mättillfällena gjordes tvåsidigt t-test för beroende urval (paired samples t-test). Denna typ av t-test jämför differensen mellan varje individs resultat mellan de två mättillfällena för att sedan räkna ut ett medelvärde för individernas differens. Signifikansnivån sattes som $p=0,05$.

Innehållsanalys

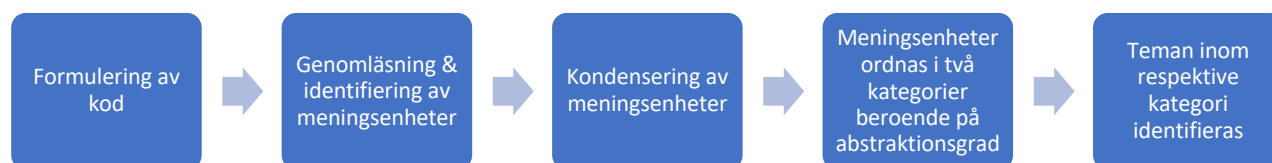
För att identifiera vilka förutsättningar lärare har att bedöma den makrostrukturella aspekten av muntlig narrativ förmåga gjordes en innehållsanalys med en styrd ansats baserad på Hsieh och Shannon (2005). Kapitel fyra i *Nya Språket lyfter!* (2016a), "Talet är grunden", är det kapitel som specifikt berör muntlig förmåga och således det som analyserades.

Innehållsanalys med styrd ansats innebär att texten läses med på förhand formulerat kodningsschema som används för att plocka ut meningsenheter i texten (Hsieh & Shannon, 2005). Meningsenheter som inte överensstämmer med kodningsschemat kan kodas efterhand men i den här studien användes endast den på förhand formulerade koden, *makrostrukturell aspekt av berättande*.

Kapitlets löpande text samt observationspunkter lästes igenom flera gånger för att identifiera fraser och meningar, meningsenheter, som berörde bedömning av makronivå (Heilmann, Miller, & Nockerts, 2010). Varje meningsenhet kondenserades med syftet att minska längden ord men behålla meningsenheternas budskap. De kondenserade meningsenheterna sammanfattades därefter i teman. Se figur 2 för flödesschema. Efter att meningsenheter som överensstämde med koden identifierats listades samtliga i ett Excel-ark för att därefter kunna urskilja potentiella kategorier, och sedermera teman inom kategorierna. Se tabell 3 för exempel.

Analysmetodens delmoment utfördes inte linjärt utan processen var dynamisk, vilket Hsieh och Shannon (2005) rekommenderar. I praktiken innebar detta att kategorier och teman för meningsenheterna omformulerades under processen och att de textavsnitt som inkluderades diskuterades och omprioriterades med hjälp av handledaren.

Figur 2. Flödesschema för genomförd innehållsanalys. Baserad på Hsieh & Shannon (2005).



Tabell 3. Exempel på analys av meningsenheter i *Nya språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) som berör makrostruktur.

Meningsenhet som berör makrostruktur	Kondensering	Kategori	Tema
<i>När eleven ska framföra något muntligt är kronologin ledstången i berättandet.</i>	<i>Kronologi som ledstång</i>	Konkreta komponenter	Kronologi
<i>Uppmärksamma och notera om eleven berättar så att innehåll och handling framgår på ett tydligt sätt</i>	<i>Innehåll och handling framgår tydligt</i>	Generella drag	Skapa sammanhang

Etiska överväganden

Innan denna studie påbörjades upprättade SKOL-projektets ansvariga kontakt med skolor som var intresserade av att delta och därefter med klasser där eleverna och deras vårdnadshavare tillfrågades om de ville delta i interventionsstudien. Inom ramen för projektet gavs intervention till lärare om språkstödande undervisningsmetoder, varefter effekten av interventionen på elevernas språkliga utveckling studerades. Samtliga vårdnadshavare till elever som deltog i testning godkände deltagandet genom samtyckesformulär där studiens målsättning och procedur beskrevs samt information gavs om avidentifiering av personuppgifter, frivillighet och möjlighet att avbryta. Eleven själv tog också ställning till om hen ville delta i testning med hjälp av ett riktat formulär som vårdnadshavare läste upp för barnet. Etiskt tillstånd för SKOL-projektet har beviljats av Regionala etikprövningsnämnden i Lund (diarienummer 2016/567).

Eleverna avidentifierades i rapporten men vid testning användes deras namn för att ropa upp dem i klassrummet. Elever vars vårdnadshavare inte godkänt deltagande i studien ropades inte upp.

Elevens enskilda testresultat rapporterades inte till lärare, men om testledare, lärare eller vårdnadshavare misstänkte språkliga svårigheter rekommenderade projektledare i SKOL vårdnadshavaren att kontakta logopedmottagning för logopedisk bedömning.

Resultat

Parat t-test

För att jämföra elevernas resultat i början och slutet av höstterminen gjordes parat t-test för totalpoängen i del A, berättelsestruktur. Resultaten visade att det inte fanns en signifikant skillnad för totalpoängen i del A mellan första testtillfället ($M= 6,37$, $SD= 1,781$) och andra testtillfället ($M= 6,26$, $SD= 1,652$); $t(45)= 0,395$, $p= 0,694$.

Tabell 4. Resultat på MAIN del A (produktion) vid två testtillfällen.

Testtillfälle	N	Spridning	M (SD)
September 2018	46	3-11 poäng	6,4 (1,8)
December 2018	46	3-10 poäng	6,3 (1,7)

Innehållsanalys

Innehållsanalysen visade att det i kapitel fyra av *Nya språket lyfter!* (Skolverket, 2016a), finns meningsenheter som berör makrostruktur både i kapitlets löpande text och i observationspunkterna.

Vid kategorisering av de identifierade meningsenheterna formulerades två kategorier: *generella drag* som innebar formuleringar som summerade hur gott berättande karaktäriseras på makronivå respektive *konkreta komponenter* som gav konkreta exempel på vilka delar en berättelse ska innehålla. Inom dessa identifierades därefter teman för att sammanfatta dess innehåll.

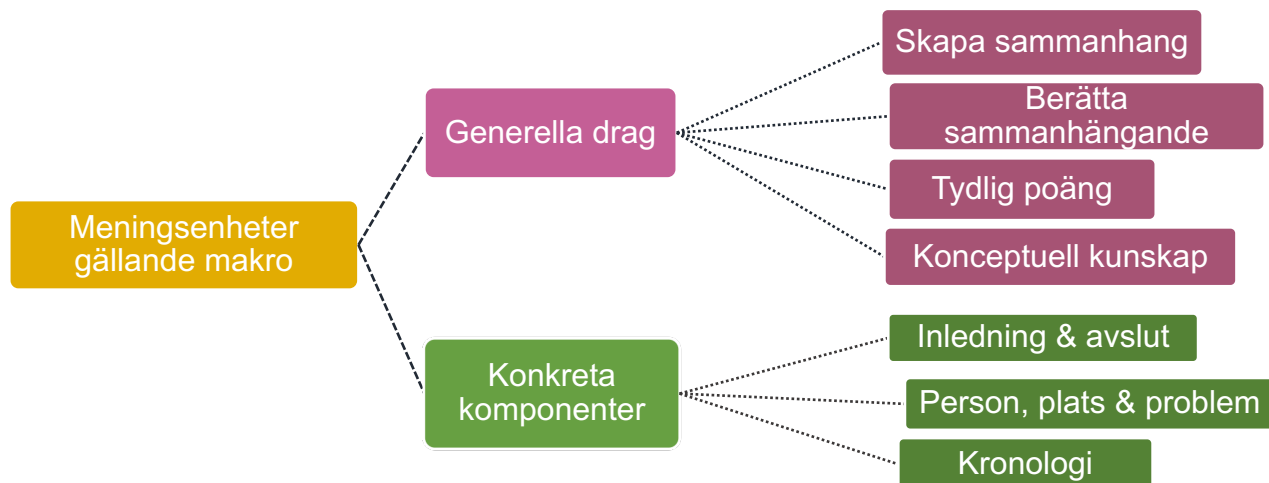
Generella drag. Meningsbärande enheter som identifierades inom temat *generella drag* kondenserades till följande tolv aspekter: 1) skapar sammanhang i samtal och berättande, 2) håller fast vid den röda tråden i samtalet och kunna återgå till den efter utvecklingar, 3) innehåll och handling framgår tydligt, 4) berättar längre sammanhängande berättelser med tydlig poäng, 5) återberättar sammanhängande händelser, sagor eller andra berättelser, 6) berättar så att innehåll och handling framgår på ett tydligt sätt, 7) visar förmåga att anpassa sig till olika syften, situationer och mottagare, 8) hur mycket hjälp eleven behöver för att ”få ihop” sin berättelse, 9) kan berätta i grupp, 10) att kunna berätta fritt och sammanhängande hänger ihop med kunskap om hur man gör när man berättar och också med förmågan att minnas, 11) skapar ett sammanhang i berättelsen och 12) berättar så åhöraren förstår.

För att sammanfatta meningsenheterna ska lärare enligt *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) uppmärksamma om eleven kan skapa sammanhang i sina berättelser, följa en röd tråd och berätta så att handlingen och poängen framgår tydligt. Eleven ska även kunna återberätta sammanhängande, berätta på ett sätt så att andra förstår samt anpassa sig till olika syften och mottagare. Lärare ska ”lägga märke till hur mycket hjälp eleven behöver för att ’få ihop’ sin berättelse” (Skolverket, 2016a, s. 24), för att minnas hur eleven lyckats skapa ett sammanhang i berättelsen snarare än att bara minnas att eleven berättat. Avslutningsvis beskriver materialet att ”kunskap om hur man gör när man berättar” (Skolverket, 2016a, s. 24) är viktig för att kunna berätta fritt. Teman som framgår är därmed: skapa sammanhang, berätta sammanhängande, göra en tydlig poäng och konceptuell kunskap om berättande.

Konkreta komponenter. Följande meningsbärande enheter identifierades inom temat *konkreta komponenter*: 1) berättar en berättelse med inledning, händelseförlopp och avslutning, 2) berätta med hjälp av bilder eller texter som illustrerar en person, en plats och ett problem, 3) när eleven ska framföra något muntligt är kronologin ledstängen i berättandet.

De konkreta komponenterna som förekommer ger exempel på struktur för berättelser där inledning, händelseförlopp och avslutning är ett mått på ett gott berättande. Exempel på undervisning som ges är att eleven får träna på att berätta med stöd som ger person, plats och problem. Till sist beskrivs kronologin vara ledstängen i berättandet. Teman som framgår är därmed: *inledning och avslutning, person, plats och problem och kronologi som ledstång.*

Figur 3. Översikt för kategorier och underordnade teman i *Nya språket lyfter* (Skolverket, 2016a).



Diskussion

Resultatdiskussion

Utveckling under höstterminen. Resultatet från det parade t-testet som jämförde elevernas totalpoäng på MAIN del A (produktion) (Gagarina et al., 2012) visar inte på någon signifikant skillnad mellan elevernas resultat i början och slutet av höstterminen i årskurs 1. Medelvärdet för deltagarna är vid första tillfället 6,4 och vid det andra tillfället 6,3 poäng, vilket är likvärdigt med resultaten från fem- till sjuåringar i tidigare studier (Blom & Boerma, 2016; Bohnacker, 2016; Kunnari et al., 2016; Lindgren, 2019), även om det elevernas resultat i snitt är två poäng lägre än

för jämnåriga deltagare i Blom och Boermas studie (2016) och Lindgren (2019). Åldersspridningen hos de 46 eleverna som deltog var 6;11-7;11 år. Genomsnittliga åldern är 7;4 år vid det andra mätillfället med standardavvikelse tre månader. Barnens genomsnittliga ålder och standardavvikelse i månader är i Lindgren (2019) identisk med den för eleverna i den här studien, men deras snittpoäng skiljer sig aningen. Variansen för totalpoäng i Lindgrens (2019) studie är 6-10 poäng medan variansen i den här studien är 5-8 poäng. De aningen högre poängen kan troligtvis bero på att modellberättelse ingick vid testningen i Lindgrens (2019) studie. Om eleverna hade presenterats för en modellberättelse i föreliggande studie skulle de eventuellt ha haft en bättre förståelse för uppgiftens syfte och därigenom ha kunnat få högre totalpoäng.

Det är intressant att uppgiften inte underlättades av att eleverna hade genomfört den bara tre månader tidigare, det vill säga inga tecken på inläringseffekt sågs.

Antalet story grammar-komponenter, vilket bedöms i MAIN del A produktion, är ett mått på narrativ förmåga på makronivå och visar i vilken utsträckning berättelsestrukturen liknar en typisk narrativ (Stein & Glenn, 1979; Gagarina et al., 2012). Den konceptuella kunskapen om vilket innehåll som en narrativ ska bestå av är enligt det teoretiska ramverk som den här uppsatsen vilar på (Stein och Glenn, 1979), beroende av mentala representationer av berättelsers uppbyggnad och utvecklas i den tidiga skolåldern. Utifrån de tidigare longitudinella studier som gjorts (Blom & Boerma, 2016; Lindgren, 2019) skulle en förändring i totalpoängen under så kort tid som en termin varit oväntad. MAIN:s referensdata (Gagarina, 2012, s. 97) visar att äldre barn producerar fler komponenter än yngre barn, men att ingen åldersgrupp i deras sammanställning har ett medelvärde på högre än tio poäng. Den äldsta åldersgruppen är runt 109 månader, cirka nio år. Även tvärsnittsstudier, där analysmodeller baserade på story grammar (Reuterskiöld et al., 2011; Pearson, 2002; Schneider et al., 2006; Trabasso & Rodkin, 1994), pekar på att eleverna i föreliggande studie, inom de nästkommande två till tre åren kommer att producera fler story grammar-komponenter, och att det i synnerhet är *goal* som kommer att uttryckas i högre grad. Det finns dock ingen specifik totalsumma som kan förväntas av en individ i en viss ålder,

I föreliggande studie studerades inte förekomst av *goal* eller andra komponenter i elevernas narrativer utan endast det totala antalet komponenter. Analys av typen av sekvenser, MAIN del B, och förekomst av specifika komponenter skulle ge en mer kvalitativ bild av elevernas narrativa utveckling. Inte heller resultat i MAIN del C, IST, redovisas. Framtida studier kan, likt de Lindgren (2018; 2019) och Bohnacker (2016) har gjort, analysera dessa aspekter för en mer uttömmande analys av den narrativa utvecklingen.

Det finns en positiv korrelation mellan ålder och produktion av story grammar-komponenter (Reuterskiöld et al., 2011; Pearson, 2002; Schneider et al., 2006), medan det i den här studien saknas en korrelation med ålder, troligen då intervallet för testtillfällena är så kort period som tre månader. Det kan också bero på att elever i årskurs ett befinner sig på en plåtå gällande berättelsestruktur och att förändringen som tidigare studier visat på (Gagarina et al., 2012; Reuterskiöld et al., 2011; Pearson, 2002; Schneider et al., 2006; Trabasso & Rodkin, 1994) sker senare än årskurs 1. Kognitiv förmåga (Berman, 1995), och i synnerhet bibehållen uppmärksamhet (eng: *sustained attention*) (Blom & Boerma, 2016; Finneran, Francis & Leonard, 2009; Pearson, 2002), är betydelsefullt för narrativ utveckling på makronivå, men även metaspråkliga förmågor krävs (Norbury och Bishop, 2003). Den konceptuella kunskapen om berättande, och därmed produktionen av story grammar-komponenter, skulle kunna förväntas påverkas av svenskundervisning i årskurs 1. Under årskurs 1 är läsning och skrivande, tillsammans med grundläggande matematik, i fokus för undervisningen då dessa aspekter är obligatoriska för lärare att bedöma inför kunskapskraven i årskurs 3 (Skolverket, 2019a).

Eleverna som deltog i studien ingick även i SKOL-projektet, i vilket lärarna gavs intervention för att stimulera elevernas språkutveckling. De olika typerna av intervention som givits lärarna förefaller dock inte ha påverkat elevernas språkutveckling olika mycket. Inte heller verkar eleverna ha påverkats av att de berättade utifrån samma bildsekvenser, *Fågelungarna*, vid båda testtillfällena. Dock frångicks MAIN-manualens riktlinjer vid testförfarandet då ingen modellberättelse gavs. Anledningen till att inga modellberättelser gavs var för att flera av eleverna som ingick i projektet var flerspråkiga och det fanns ingen möjlighet att erbjuda modellsagor på andra språk än svenska och engelska. Vidare kan detta ha påverkat eleverna till att ha en mer

varierad tolkning av uppgiften, och därigenom i vilken utsträckning de uttryckte *setting*, *ISTi*, *goal*, *attempt*, *outcome* och *ISTR*.

Eftersom MAIN del A (produktion) (Gagarina et al., 2012) endast mäter antalet story grammar-komponenter kan det, som tidigare nämnts, finnas kvalitativa skillnader gällande story grammar som förändrats under terminen. Exempel på sådana förändringar skulle kunna vara frekvens av specifika komponenter eller att komponenter realiseras i andra delar av berättelserna, i andra episoder, än tidigare. Det kan även finnas andra aspekter av berättandeförmågan som elevernas undervisning fokuserat på och att de vid testtillfället uppvisade förmågor som MAIN inte bedömer. Exempelvis bedöms inte introduktion av karaktärer eller avslutning, vilka tas upp i bedömningsstödet *Nya Språket lyfter!*. Inga kvalitativa analyser utifrån andra modeller eller instrument användes för att bedöma elevernas narrativer, vilket gör att det inte går att dra några slutsatser om huruvida annan utveckling eventuellt har skett.

Det finns ingen normering för MAIN och resultaten behöver tolkas kvalitativt för att kunna göra en språklig bedömning. Detta är en anledning till att narrativa uppgifter behöver kompletteras av andra språkliga uppgifter för att ge en fullständig profil av språklig förmåga. Dessutom är inte en berättelse avhängig story grammar (Bohnacker, 2016), men dess komponenter kan ge stöd åt de elever vars berättelser inte konstrueras på ett sätt som är i enlighet med skolans kunskapskrav.

Bedömningsstöd för lärare. De formuleringar i bedömningsstödet *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a), som ger stöd åt bedömning av makrostruktur i muntligt berättande, kan efter en innehållsanalys med styrd ansats (Hsieh & Shannon, 2005) delas in i två kategorier: *generella drag* respektive *konkreta komponenter*. *Generella drag* innefattar de formuleringar i bedömningsstödet som beskriver makrostrukturella aspekter av berättande, men där läraren behöver ha ytterligare förståelse för berättelsestruktur för att kunna ge formativ bedömning. Kategorin *konkreta komponenter* är formuleringar som ger lärare och elever konkreta exempel på hur berättelser byggs för att berätta med adekvat berättelsestruktur. I nedanstående stycke diskuteras förslag fram som kan tydliggöra hur elever kan uppnå de generella dragen och därmed ge lärare underlag för formativ bedömning.

Sammanlagt berör två observationspunkter makronivå. Dessa är snarlika och handlar båda om att kunna berätta sammanhängande, det vill säga ett generellt drag som ska observeras. Den ena beskriver att eleven ska kunna berätta längre sammanhängande berättelser med tydlig poäng och den andra att eleven ska kunna återberätta sammanhängande, såväl berättelser och sagor som händelser i barnets liv. Strukturen i personliga berättelser skiljer sig från andra narrativer och definitionen av *sammanhängande* blir därför beroende av vilken kontext som menas. För berättelser och sagor kan *sammanhängande* tänkas innebära det som modeller baserade på story grammar beskriver som *fullständiga episoder* (Stein & Glenn, 1979; Gagarina et al., 2012). Alternativt skulle *sammanhängande* kunna innebära att karaktärernas avsikter beskrivs och följs upp, det som i story grammar benämns som *internal state as initiating event*, *goal*, *outcome* och *internal state as reaction*. Piasta et al. (2018) beskriver narrativ förmåga som att kunna redovisa händelser sammanhängande på ett sätt så som en historia kräver, och således ingår både mikro- och makrostrukturer. Genom att innehållet är koherent organiserat och att händelser knyter an till varandra semantiskt, blir berättelsen sammanhängande, det vill säga händelsers uppkomst, utförande och resultat länkas samman (Liles, 1985). På mikronivå kan en berättelse göras sammanhängande genom användning av konjunktioner och referenter, till exempel sammanbindande ord och pronomen. Dessa återkommer i bedömning av elevers skriftliga förmågor under hela skoltiden (Skolverket, 2019c). Konkreta exempel på hur en historia görs sammanhängande skulle således kunna hjälpa lärare och i förlängningen elevernas progression.

En annan formulering från bedömningsstödet, som kan tolkas beröra makronivå, är att eleven ska kunna skapa sammanhang i sin berättelse. Innebörden av detta definieras inte i bedömningsstödet men att inkludera tid och plats, av story grammar beskrivet som *setting*, skulle kunna bidra till detta. Andra formuleringar som inordnades under samma tema var att läraren skulle observera och bedöma huruvida eleven berättar så att innehåll och handling framgår, har en röd tråd och hur mycket stöd eleven behöver för att "få ihop" sin berättelse. Utan att ha tillfrågat verksamma lärare om hur de tolkar formuleringarna, vill jag hävda att dessa formuleringar ger en riktlinje om hur en berättelse bör upplevas, men utan stöd för hur dessa aspekter mer konkret kan arbetas fram.

Det ger därigenom lärare stöd för att göra en summativ bedömning om huruvida eleven uppnår kunskapskraven eller inte, men ger ingen information om hur eleven kan göra för att utveckla sin narrativa förmåga.

Sammanlagt fanns det tre formuleringar i kapitlet som innehöll mer konkreta förslag på vilka byggstenar berättelser bör bestå av för att eleven ska bedömas ha god berättandeförmåga. En av dessa innebar att kronologi kan utgöra en ledstång vid berättande. "Ledstång" kan tolkas vara något eleven kan hålla fast i vid behov av stöd, men fri att släppa om eleven får fram sitt budskap ändå, och är därmed en berättelsestruktur att utgå från. Läraren förväntas då ge eleven uppmuntran att berätta händelser i den ordning de inträffar, men för en elev som uppvisar svårigheter med detta kan det fortfarande vara problematiskt att förstå vad som kvalificerar till att vara en händelse, och vilka komponenter som kan skapa en mer spännande berättelse. I kombination med att eleven ska kunna berätta med inledning, händelseförlopp och avslutning, får lärare och elever bättre möjlighet att arbeta formativt med berättelsestrukturen.

Vad som menas med poäng, och hur någon lär sig att skapa en tydlig poäng framgår inte i materialet. Enligt Labovs (1972) *high point analysis* beskrivs poäng vara ett klimax som en berättelse kretsar runt, men modellen i fråga utgår från personliga narrativer, det självupplevda. I bedömningsstödet framgår det inte om det är återberättande av självupplevda händelser eller fiktiva berättelser som ska ha en tydlig poäng. För att ha skapa en poäng i en fiktiv berättelse skulle förslagsvis story grammar-komponenterna *outcome* i kombination med *ISTr*, användas. Byggstenarna för att skapa en poäng skulle då vara att en eller flera karaktärer reagerar på ett resultat av en händelse som har beskrivits.

Bedömningsstödet ger även förslag på undervisning som kan stötta elevens berättande. Ett sådant förslag är att eleven kan arbeta med bildstöd som illustrerar person, plats och problem. Därmed beskriver bedömningsstödet viktiga innehållsmässiga delar av en berättelse som kan bidra till lärares bedömning av berättande på makronivå. Det är enda gången som det framgår att berättelser kan utgå från ett problem som en karaktär står inför.

En formulering från bedömningsstödet betonar att "[...] fritt och sammanhängande berättande hänger ihop med kunskap om hur man gör när man berättar [...]" (Skolverket, 2016a, s. 24), vilket betonar att det finns tydliga normer om hur berättande görs och att det finns en förväntan på specifika komponenter. Dessa normer behöver konkretiseras för elever och lärare, för att det ska ske en likvärdig bedömning av olika lärare och för att eleverna ska ges likvärdig undervisning för att nå kunskapskraven. Det här gäller specifikt muntligt berättande men också i olika ämnen där berättande som generisk kunskap leder till att eleven kan förmedla sina kunskaper på ett effektivt sätt.

MAIN:s berättelsestruktur som bedömningsstöd. Eftersom syftet med bedömningsstödet *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) är att tydliggöra elevens progression i språkutvecklingen bör verktyget ge lärare tydliga komponenter att beakta vid bedömning av narrativ förmåga, inte bara för läsning och skrivande. Även om MAIN del A (Gagarina et al, 2012) inte identifierade progression under en termin gällande makrostruktur i den här studien, skulle ramverket story grammar (Stein & Glenn, 1979) kunna tydliggöra vilka komponenter som lärare kan använda när de bedömer muntliga narrativer. Kronologi beskrivs i bedömningsstödet som en ledstång vid berättande medan det inte beaktas i MAIN. Strukturen i MAIN ger dock möjlighet att följa kronologisk följd men med tydliga ramar för de olika delmomenten i berättelsen: det finns ett behov (ISTi) eller en plan (G) som ageras på (A) och därefter ett resultat av försöket (O) och tillhörande reaktioner (ISTr). Bedömningsstödet skulle kunna använda MAIN:s komponenter, tillsammans med de redan föreslagna komponenterna *person*, *problem* och *avslutning*, för att tydligare ge riktlinjer till lärare och elever gällande makrostruktur. Elever som uppvisar svårigheter med berättande skulle således få pusselbitar att ordna i den kronologiska följd som bedömningsstödet uppmuntrar till. Den *formativa bedömningen* är endast möjlig för läraren att ge om hen vet hur en elev ska göra för att nå de kunskaper och förmågor som eleven än så länge inte uppvisar. Läraren behöver kunna identifiera progressionen och ge eleven återkoppling på vad som krävs för att uppfylla kunskapskraven.

Skolverket uttrycker i *Nya Språket lyfter!* (2016a) att utvecklingen av den muntliga förmågan inte kan fångas på samma sätt som läs- och skrivförmåga, då blyghet och otrygghet i en grupp kan ha stor påverkan på prestationen. Det faktum att narrativ förmåga är en komplex förmåga

att bedöma på grund av kontextuella faktorer är ytterligare ett argument för att bedömningsstödet ska ge tydliga förslag på vad som ska inkluderas i en historia på makronivå. I annat fall riskerar elever i svenskämnen komma att bli bedömda för sina sociala färdigheter och trygghet, trots att bedömningen snarare avser muntlig förmåga. Genom att utöka *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) med förslag på innehållskomponenter för narrativer hade lärare stötts ytterligare i att göra likvärdiga bedömningar, och elever hade givits fler redskap att utveckla sin narrativa förmåga. Lärares uppfattning om vilka komponenter som bygger en berättelse kan skilja sig åt, och därmed deras elevers möjligheter att utveckla sitt berättande. Därför bör bedömningsstödet tydligare beskriva vilka komponenter som bygger sammanhang, handling, sammanhängande berättelse och poäng, och vilka kunskaper som behövs för att kunna berätta. Detta kan förslagsvis göras utifrån story grammar med episoders komponenter, med fokus på karaktärers plan och mål (*ISTi* och *goal*), samt inledning (*setting*) innehållande tid och plats. För att elever, på lika villkor, ska kunna lära sig redovisa händelser på det sätt som en historia kräver, behöver kraven vara tydliga och begripliga för såväl lärare som elever. Story grammar (Stein & Glenn, 1979) och diskussionen ovan om bedömningsstödet skulle kunna bidra till en revidering av innehållet i bedömningsstödet *Nya språket lyfter!* (Skolverket, 2016a).

Metoddiskussion

Deltagare. Hela klasser deltog vilket gjorde att elever med varierande grad av språklig förmåga inkluderades och åldersspridningen var stor (6;11-7;11 år). Därför kan resultaten sägas vara representativa för hur elever i årskurs 1 presterar, istället för en specifik period av åldersutvecklingen. Urvalsgruppen var stor jämfört med tidigare studier som använt MAIN men samtliga bodde i en kommun där utbildningsnivån var hög jämfört med resten av landet. Utbildningsnivå hos föräldrar påverkar språklig förmåga positivt (Hoff & Tian, 2005) och det går inte att välja ut en klass som kan representera "en typisk klass", utan istället ska det beaktas att det kan se annorlunda ut i ett annat skoldistrikt.

Tidigare forskning har undersökt barn i förskole- och skolålder, men referensdata saknas för äldre barn, ungdomar och vuxna. Studier med äldre deltagare skulle bidra till en ökad förståelse för vad som kan förväntas i den typiska utvecklingen för produktion av story grammar-komponenter.

Instrument. Eftersom bara ett mätinstrument användes vid testning av narrativ förmåga finns inga resultat för hur eleverna skulle ha presterat med ett annat material. Lindgren (2018) visade att bildmaterialet kan påverka barnens narrativer och eftersom *en* historia från MAIN, *Fågelungarna*, användes finns det ingen data på hur eleverna skulle prestera utifrån andra uppsättningar av bilder.

Enligt min bedömning påverkades inte resultatet av de oförståeliga yttranden som förekom i ljudinspelningarna, eftersom det i samtliga fall var korta fraser på cirka tre ord som inte framgick. Om videoinspelning hade använts skulle eventuellt fraserna ha kunnat transkriberas, men detta skulle troligtvis inte ha påverkat elevernas resultat.

Jämfört med skolans kvalitativa och formativa bedömning av narrativ förmåga blir MAIN del A (produktion) en kvantitativ bedömning när endast totalpoäng redovisas. Självklart innehåller en historia många fler språkliga nyanser än vad som kan sammanfattas i en totalpoäng. I klinisk verksamhet och skola bör totalpoängen på MAIN därför aldrig ensam avgöra om elevens narrativa förmåga har utvecklats eller inte.

Elicitering. Vid SKOL-projektets testning med MAIN presenterades inte en modellberättelse för barnet, vilket har gjorts i flertalet av de tidigare studier som refererats till (Reuterskiöld et al. 2011; Bohnacker, 2016; Lindgren 2018). Samtliga elever i urvalet från SKOL-projektet producerade dock berättelser som gick att analysera utifrån MAIN, då de byggde på en rad händelser med berättelsestruktur där karaktärerna benämndes i tredje person. Om modellberättelse skulle ha givits eleverna skulle deras totalpoäng kanske varit högre, eftersom de då hade haft en tydligare uppfattning om målet med uppgiften, men samtliga elever kunde trots detta berätta historier lämpliga för analys. Teoretiskt sett kan vissa elever, istället för att ha varit motiverade att brodera ut sina historier, ha trott att de förväntades berätta händelserna på sekvensbilderna så snabbt eller kortfattat som möjligt, även om det inte fanns instruktioner om detta. Vid genomlysning av

ljudinspelningarna fanns dock inga tecken på det, till exempel att något barn skulle ha pratat extra snabbt.

Eleverna testades av någon de inte kände efter att ha plockats ut från klassrummet.

Situationen kan ha gjort eleverna nervösa och den upplevdes troligen som formell för barnen, vilket kan ha påverkat hur de presterade (Liles et al., 1995).

Procedur. MAIN-uppgiften var den sista som utfördes, vilket kan ha påverkat hur eleverna presterade. Eleven kan ha blivit trött och därför presterat sämre än vad hen skulle gjort om MAIN-uppgiften utfördes tidigare under testningen. En fördel med att MAIN utförs i slutet av sessionen är att eleven då har fått tid att känna sig mer bekväm i sällskap med testledaren, och därmed kanske presterar bättre än om eleven skulle ombudjas berätta en saga som det allra första hen gjorde.

Då det inte skedde en förändring av totalsumman under en termin, och tidigare forskning har visat på liknande resultat (Blom & Boerma, 2016; Bohnacker, 2016; Kunnari et al., 2016; Lindgren, 2019) skulle längre tid mellan de två testtillfällena vara av intresse att studera för att se om deltagarna efter ännu en termin skulle prestera annorlunda. Fler aspekter av deras narrativer skulle kunna ha analyserats och jämförts för att utforska om det fanns skillnader gällande makronivå som inte framgick genom totalsumma på del A i MAIN. I tidigare studier med MAIN har både produktion och förståelse studerats, och analyser gjorts av bland annat makrostrukturell komplexitet och vilka typer av story grammar-komponenter som är mest förekommande. Lindgren (2018) beskriver att endast totalsumma kan ge en missvisande bild, då typen av story grammar-komponenter kan vara annorlunda, till exempel att fler *goals* produceras men färre *attempts* eller *outcomes*, och därmed visa på en högre makrostrukturell komplexitet. Det totala antalet *IST* eller vilken typ av *IST* som producerades jämfördes inte heller.

Rättning. Rättningen gjordes i Word och inte för hand i MAIN:s matris, vilket underlättade revidering av poäng. Vid poäng infogades kod för den specifika aspekten fetstilt inom hakparentes i en kopia av transkriptionen.

Vid flera tillfällen krävdes diskussion med handledaren för att tolka MAIN-manualen (Gagarina et al., 2012) och göra slutgiltig poängsättning. Både den svenska och den engelska versionen av manualen användes för att få en fullständig bild av riktlinjer. MAIN ger som tidigare beskrivet tre tillfällen för eleven att producera varje story grammar-komponent, med andra ord består målberättelsen av tre episoder. Framför allt diskuterade min handledare och jag vad som kvalificerade att vara *goal* och *attempt* i episod ett respektive *attempt* och *outcome* i episod två. Diskussionerna ledde troligen till högre interbedömarreliabilitet än vad som hade varit fallet om diskussionerna hade skett efter poängsättningen, eller om utomståendes bedömning jämförts med min poängsättning.

Första episoden. Enligt MAIN-manualen ska poäng ges för *goal* om narrativen innehåller en formulering i stil med "Fågelmamman ville mata ungarna/ hitta mat/ hämta mat/ mask". Vanligt förekommande var att eleverna sa "Mamman ska mata sina fågelungar". Även om eleverna inte uttryckte detta med "vill" gavs poäng, eftersom eleven då formulerat att det funnits en plan.

Andra episoden. I episod två fanns det anledning att diskutera poängsättningen för *attempt* och *outcome*, eftersom flera elever i studien beskrev att katten nästan fick tag i en fågelunge. Nedan ges exempel från tre olika elever narrativer.

Exempel 1 "Och katten klättrade upp på trädet [A9 Attempt] och förs och had (.) nästan tog en en fågelunge [A10 Outcome]"

Exempel 2 "Också också tog också försökte den ta en (.) kyckling [A9 Attempt]"

Exempel 3 "Sen kom en katt och klättrade upp i trädet [A9 Attempt] och nästan tog tag i en fågelhund (.) i en fågelunge[A10 Outcome]"

MAIN:s bilder kan enligt mig, och eleverna i exemplen ovan, tolkas som att katten snuddar vid boet, eller en unge, men att det är oklart om katten faktiskt får tag i en unge. Därför gjordes bedömningen att om det var beskrivet att katten "nästan får tag i en unge" fick deltagaren poäng för *outcome*, men inte för "också försökte den få tag i en unge", då det snarare var en fortsättning av *attempt*.

Även poängsättning av *setting* resulterade i diskussioner, eftersom flera av barnen inledde sin narrativ "Det var en fågel/en fågelmamma/några fågelungar..." utan att ange tid eller plats,

vilket görs vid "Det var en *gång*". Formuleringen gavs därför ingen *setting*-poäng. Samtidigt kan formuleringen bedömas vara en förenkling av det traditionella uttrycket, och blir i så fall blir en indikator på en konceptuell förståelse för behovet av en inledning.

Innehållsanalys. Genom att kategorisera de formuleringar som identifierats beröra makronivå utifrån abstraktionsnivå kunde jag besvara vilken typ av stöd lärare får vid bedömning av muntligt berättande utifrån *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a). Lärare har emellertid troligen nytta även av annat material och underlag, som inte analyserades i uppsatsen. Genom att undersöka lärares uppfattning om och erfarenheter av att bedöma narrativer, skulle de mer praktiska aspekterna av bedömningsförfarandet synliggöras. Därigenom skulle lärares behov av stöd identifieras utifrån faktiska erfarenheter jämfört med de teoretiska möjligheter som den här uppsatsen målar upp. Lärarutbildningarnas innehåll gällande läs- och skrivutveckling redovisas inte i uppsatsen, och det är troligt att lärares möjligheter att bedöma narrativ förmåga även är beroende av teoretiska kunskaper som styrdokument inte formulerar.

Innehållsanalysen av kapitel fyra i *Nya Språket lyfter!* innebar en genomsökning efter formuleringar som handlade om bedömning av makrostrukturer i berättande. Målet var därmed inte att ge en helhetsbild av materialet, utan snarare belysa på vilket sätt lärare gavs stöd i bedömning av en specifik aspekt av berättande. För att göra detta utgick innehållsanalysen från Hsieh och Shannon (2005), eftersom studiens syfte utgår från ett teoretiskt ramverk. Däremot följdes inte metoden exakt, eftersom syftet var mer begränsat än att inkludera hela textens budskap. För att utvärdera kvaliteten hos analysens resultat kommenteras det nedan utifrån fyra kriterier som bör beaktas vid kvalitativ analys (Bryman, 2001): trovärdighet, transparens, pålitlighet och generaliserbarhet

Trovärdigheten är, tack vare diskussioner med handledaren, god då vi tillsammans granskat textens innehåll och de textavsnitt och teman som identifierades. Därmed analyserades endast bedömning av makronivå i studien och inte andra aspekter av berättandeförmåga. Likaså bedöms replikerbarheten vara god med hänvisning till att identifiering av formuleringar baserades på definitionen av makronivå utifrån Heilmann, Miller och Nockerts (2010). Det redogjordes tydligt att aspekter som inte berörde makronivå exkluderades ur analysen. Kategorisering av textavsnitt är en subjektiv process som är svår att replikera (Bryman, 2001), och det gör transparensen och även pålitligheten hos analysen svag. Eftersom det inte gjordes en formell testning av interbedömarreliabiliteten, riskerar min bedömning av vad som berör makronivå vara begränsad. Generaliserbarheten är låg eftersom resultatet av analysen är en subjektiv sammanfattning av kapitlet. En lärare skulle kunna ha en annorlunda förförståelse för bedömningsstödet innehåll och tolka formuleringar annorlunda.

Genom att bedömningsstödet budskap endast redovisas översiktligt i bakgrunden, och att endast ett kapitel analyseras, ges läsaren på intet sätt en helhetsbild av bedömningsstödet. Inte heller redovisas resultat från andra styrdokument, vilka troligen kompletterar lärarens bedömning av berättande i allmänhet och makrostrukturella aspekter i synnerhet. Lärares möjligheter att utföra formativ bedömning och ge likvärdig undervisning i dessa avseenden är därmed inte endast beroende av det bedömningsstöd som utforskats i den här studien.

Slutsatser och implikationer

Resultaten visar att det inte sker någon signifikant förändring av den expressiva narrativa förmågan under höstterminen i årskurs 1. Även om elevernas lärare har fått intervention gällande språkstimulerande kommunikation i klassrummet är resultaten troligen representativa för elever med typisk utveckling. Däremot omfattas i denna studie den makrostrukturella komplexiteten, förekomsten av *goal* i kombination med andra story grammar-komponenter eller totala antalet IST. Framtida studier skulle kunna undersöka makrostrukturella förändringar utifrån MAIN del B och C samt analysera förekomsten av specifika komponenter för att kartlägga narrativ utveckling ytterligare.

För att lärare ska kunna ge elever både summativ och formativ bedömning i relation till kunskapskraven gällande berättandeförmåga, behöver Skolverkets bedömningsstöd i svenska beskriva vilken typ av kunskap som krävs för att uppnå kraven. Bedömningsstödet *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2016a) innehåller beskrivningar gällande narrativers makronivå, men abstraktionsgraden varierar. Genom fler konkreta exempel på hur god berättandestruktur uppnås,

exempelvis med hjälp av story grammar-komponenter, skulle kraven tydliggöras för både elever och lärare. På så vis möjliggörs en mer likvärdig och formativ bedömning i syfte att alla elever, oavsett skola eller lärare, ska kunna utveckla sitt berättande.

Jämfört med logopedier har lärare möjlighet att följa elevers språkliga progression mer frekvent och i längre perioder. Genom att delförmågor och kunskaper gällande berättande beskrivs mer ingående i bedömningsstöd i svenskämnen får lärare bättre möjligheter att främja elevernas språkutveckling och således deras akademiska förutsättningar.

I framtida forskning skulle utvecklingen av berättelsestruktur under årskurs 1 undersökas med andra analysmodeller än vad som använts i den här studien. På så vis skulle kunskapen om narrativ utvecklingen i tidig skolålder fördjupas. Det skulle även vara intressant att undersöka lärares erfarenheter av bedömning av narrativ förmåga för att kunna utveckla bedömningsstöden i svenskämnen utifrån lärares behov.

Tack

Först och främst tack till alla elever som deltagit i studien och tack till SKOL-projektet som låtit mig delta i testning och använda insamlad data. Tack till min handledare Olof, det gjorde vi bra. Tack till Josefin Lindgren som otroligt generöst besvarat frågor och gett mig värdefulla råd under våren. Tack till Kitty Andersson och din MAIN-kunnighet samt till Peter Åsman för bollande kring McNemar och statistikens under. Thank you to the students in the thesis support group at San Francisco State University who gave me input and new ideas for my analysis. Till sist, tack alla på tyst avdelning på Orkanenbiblioteket, utan er ingen arbetsro.

Referenser

- Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: how children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative Life and History*, 5, 285–313. doi: 10.1075/jnlh.5.4.01nar
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum).
- 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.
- Bi-Sli COST Action IS0804 (2013) Hämtad 2019-05-10 från: <http://www.bi-sli.org/>
- Blom, E., & Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301-311. doi:10.1016/j.ridd.2016.05.00.
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 5, 626-638. doi:10.1111/1460-6984.12234.
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37, 19-48. doi:10.1017/s0142716415000405.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. (4. upplagan) Oxford: Oxford University Press.
- Cruz de Quirós A. M., Lara-Alecio R., Tong F., & Irby B. J. (2012). The effect of a structured story reading intervention, story retelling and higher order thinking for English language and literacy acquisition. *Journal of Research in Reading*, 35, 87–113. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01472.
- Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Communication Disorders*, 69, 72-93. doi:10.1016/j.jcomdis.2017.08.001.
- Fiestas, C. E. and Peña, E. D., (2004), Narrative discourse in bilingual children: language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 155–168.
- Finneran, D. A., Francis, A. L., & Leonard, L. B. (2009). Sustained attention in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 915–929. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0053\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0053)).
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: f. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1-156.

- Gillam, S. L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T., & Gillam, R. B. (2018). Improving Narrative Production in Children With Language Disorders: An Early-Stage Efficacy Study of a Narrative Intervention Program. *Language Speech and Hearing Service in Schools, 49*, 197-212. doi:10.1044/2017_LSHSS-17-0047.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Glasgow, C., & Cowley, J. (1994). *Renfrew Bus Story - North American Edition (RBS-NA)*: Centerville School.
- Govindarajan, K., & Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders, 77*, 1-16. doi:10.1016/j.jcomdis.2018.10.001
- Green L. B., & Klecan-Aker J. S. (2012). Teaching story grammar units to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching & Therapy, 28*, 263–276. doi:10.1177/0265659012456029
- Hayward D., & Schneider P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment: An exploratory study. *Child Language Teaching & Therapy, 16*, 255–284. doi:10.1191/026565900680410215
- Hedberg, N. L., & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills*. Theory to practice. Tucson, Arizona: Communication Skill Builders.
- Heilmann, J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing, 27*, 603-626. doi:10.1177/0265532209355
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*, 154-166.
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders, 38*, 271–278. doi:10.1016/j.jcomdis.2005.02.003
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15*, 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15*, 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics, 37*, 123–144. doi: 10.1017/S0142716415000442
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- 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., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415–425. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1044/jshr.3802.415>
- Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence : Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6*. Acta Universitatis Upsaliensis. Hämtad från: <http://search.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=cat07147a&AN=lub.5152852&site=eds-live&scope=site>
- Lindgren, J. (2019). Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language*, 1–21. doi:10.1177/0142723719844089
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Dial Books.
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. New York: Penguin.
- Mayer, M. and Mayer, M. (1975). *One frog too many*. New York: Penguin.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539–552.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142–154. doi:10.1044/1058-0360(2006/014)
- Miller, R. D., Correa, V. I., & Katsiyannis, A. (2018). Effects of a Story Grammar Intervention With Repeated Retells for English Learners With Language Impairments. *Communication Disorders Quarterly*, 40, 15–27. doi:10.1177/1525740117751897
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, NY: Guilford.
- Nippold, M. A. (1986). Verbal Analogical Reasoning in Children and Adolescents. *Topics in Language Disorders*, 6, 51–63.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language Communication Disorders*, 38, 287–313. doi:10.1080/136820310000108133
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2010). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning* (2. upplagan). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Red.), *Child language and child development: Vol. 2. Language and literacy in bilingual children*, 135–174. Clevedon: Multilingual Matters. Hämtad från: https://www.umass.edu/aae/LLBCCChap7_rotate.pdf
- Piasta, S. B., Groom, L. J., Khan, K. S., Skibbe, L. E., & Bowles, R. P. (2018). Young children's narrative skill: concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. *Reading and Writing*, 31, 1479–1498. doi:10.1007/s11145-018-9844-7

- Reich, H. H., & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5*.
- 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
- Riley, J., & Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*, 15, 181-196.
doi.org/10.1080/09669760701289136
- Schneider, P., Dube, R. V., Hayward, D. (2005). The Edmonton narrative norms instrument. Hämtad från: <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>
- Schneider, P., Hayward, D. (2006). *Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument*
- Schoenbrodt L., Kerins M., Gesell J. (2003). Using narrative language intervention as a tool to increase communicative competence in Spanish-speaking children. *Language, Culture and Curriculum*, 16, 48-59. doi:10.1080/07908310308666656
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 39-52.
- Skolverket (2019c). *Bedömningsportalen*. Hämtad 10 maj, 2019 från <https://bp.skolverket.se/web/thv/start>
- Skolverket (2019b). *Aktuella regeländringar* Hämtad 10 maj 2019 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/aktuella-regeländringar>
- Skolverket. (2016b). *Bedömningsportalen, Svenska och svenska som andraspråk*. Hämtad från: https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgrsve01_1-3/information
- Skolverket (2016a). *Nya språket lyfter!: bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6 : enligt Lgr 11*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011b) *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2660.pdf?k=2660
- Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad Från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket (2019a) *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk i grundskolan* Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-i-amnen-i-grundskolan/bedomningsstod-svenska-svenska-som-andrasprak-grundskolan>

- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education, 10*, 37–48. doi:10.1080/02568549509594686
- Stein, N. R., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. I R. O. Freedle (Red.), *New directions in discourse processing*, ss. 53–120. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: boken om The Big 5*. ss. 47-52. Lund: Studentlitteratur.
- Trabasso, T., & Rodkin, P. C. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating “Frog where are you?” In R. A. Berman & D. I. Slobin (Red.), *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*, ss. 85–106. New York: Psychology Press.
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. I A. G. Kamhi & H. W. Catts (Red.), *Language and reading disabilities (3:e upplagan)*, 163–225. Boston: Pearson.