



MEDICINSKA FAKULTETEN

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatry och audiologi

Intuitionen för kliniska vetenskaper, Lund

Sommarlovets påverkan på flerspråkiga barns svenska muntliga narrativer; en analys på mikro- och makronivå

Simon Larsson & Linnea Johansson

Logopedutbildningen, 2021

Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng

Handledare: Olof Sandgren

Abstract

Purpose: The aim of this study was to contribute further information regarding the effect of the summer holiday on narrative ability in bilingual children.

Method: Audio recordings of oral narratives from 74 bilingual children of two sequential picture series of MAIN were administered and recorded before and after the summer holidays. The oral narratives in Swedish were transcribed and analysed on a micro and macro level. Measurements on micro level were mean length of utterance (MLU), lexical diversity (MA-TTR) and grammatical complexity (SI). The macro level analysis comprised the assessment protocol of narrative production of MAIN which includes story structure, structural complexity and internal state terms.

Results: Paired samples t-tests showed no significant differences at macro level. A significant difference at micro level was found for MLU with an increased length of utterances after the summer. No significant differences were observed for the other micro level measurements.

Conclusions: Overall, the summer holidays had no impact on the bilingual children's Swedish oral narratives. Future research should limit the testing period to make sure it does not include any formal schooling.

Key words: Summer holidays, Bilingual, Narrative ability, Microstructure, Macrostructure.

Sammanfattning

Syfte: Studiens syfte var att bidra med information om sommarlovets påverkan på den svenska muntliga narrativa förmågan hos flerspråkiga skolbarn.

Metod: Inspelningar av 74 flerspråkiga skolbarns muntliga narrativer till MAIN:s sekvensbilder utförda precis före sommarlovet och precis efter sommarlovet transkriberades och bedömdes på mikro- och makronivå. De mikromått som undersöktes var MLU, grammatisk komplexitet (SI) och lexikal variation (MA-TTR). Makronivån bedömdes utifrån MAIN:s bedömningsprotokoll för narrativ produktion vilken består av delarna berättelsestruktur, makrostrukturell komplexitet samt internal state terms.

Resultat: Parvisa t-tester visade inga signifikanta skillnader på makronivå. På mikronivå fanns en signifikant skillnad för genomsnittlig yttrandelängd (MLU) med längre yttranden efter sommaren än före. Resterande mikromått visade inga signifikanta skillnader.

Slutsatser: Överlag hade sommarlovet inte någon effekt på den svenska muntliga narrativa förmågan på mikro- eller makronivå hos flerspråkiga barn. Framtida forskning bör avgränsa testningen så deltagarna inte hinner ha någon undervisning mellan testtillfällena.

Sökord; Sommarlov, Flerspråkighet, Narrativ Förmåga, Mikronivå, Makronivå.

Tack

Vi vill börja med att rikta ett tack till deltagarna och deras vårdnadshavare för att de medverkade i vår studie. Vidare vill vi tacka vår handledare Olof Sandgren för all vägledning och stöttning längs vägen. Din hjälp har varit ovärderlig. Vi vill även rikta ett tack till Ketty Andersson för att du delade med dig av dina expertiskunskaper i SALT och för all hjälp med transkriberingsdelen av vårt arbete. Till sist vill vi tacka varandra för ett gott samarbete under en rolig termin.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	2
Sommarlovet	2
Narrativ	5
Syfte och frågeställningar	9
Metod	10
Deltagare	10
Material	10
Procedur	12
Etiska överväganden	19
Resultat	19
Mikronivå	19
Makronivå	20
Diskussion	21
Resultatdiskussion	21
Metoddiskussion	27
Slutsatser och implikationer	29
Referenser	30
Bilagor	38
Bilaga 1 - Deltagarnas modersmål	38
Bilaga 2 - Tabell över deskriptiv statistik.	39
Bilaga 3 – Lista över giltiga ordval	40
Bilaga 4 - Uppsatsförfattarnas utökning av MAIN:s bedömningsmall.	41

Inledning

“Det var en gång...”, en fras som kanske får oss att tänka på prinsessor och drakar. Möjligtvis är det så en vän till dig börjar en historia om dennes kusins kompis som under ett besök på den lokala pizzerian bitit i något hårt som visade sig vara en råttand. “Det var en gång” är en formulering som får lyssnaren att förvänta sig en berättelse. Men en berättelse behöver nödvändigtvis inte börja just så. Vi använder oss av och stöter på berättelser dagligen. Kanske har du någon gång återgett din upplevelse av en fotbollsmatch för en vänlig granne. Eller också har du vid en fika med en vän fått sitta och lyssna till dennes redogörelse till varför hen kom försent. Oftast är sådana berättelser inte lika tydligt paketerade som sagor men de utgör likafullt *narrativer*. Narrativ definieras som “berättande, framförallt om texter som framställer händelserna i ett verkligt eller påhittat förlopp i tidsordning” (Nationalencyklopedin, u.å).

Att berätta en historia, skriftligt som muntligt, vare sig det är en påhittad saga, en vandringsägen eller något självupplevt, är ett komplext samarbete mellan språkliga, kognitiva och sociala färdigheter. Samarbetet mellan dessa färdigheter kan beskrivas som narrativ förmåga (Berman, 1995).

Under uppväxten är narrativ en viktig del av barns kommunikation. Barn använder sig av narrativ både i hemmet, i förskolan, tillsammans med kompisar och med familj (Page & Stewart, 1985, refererat i Klecan-Aker & Kelty, 1990). En stor andel av barns talakter utgörs av narrativer (Botting, 2002) och att ha en god narrativ förmåga kan vara en fördel för barn när de kommer upp i skolåldern. Forskning visar på ett samband mellan barns tidiga narrativa förmåga och hur väl de senare presterar i skolan, framför allt gällande läsning och skrivning (Griffin et al., 2004; Wellman et al., 2011) men även gällande matematik (O’Neill et al., 2004). Svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik tillhör de ämnen som måste vara godkända för att en elev ska vara behörig till gymnasiet (Skollag, 2010). Att ha en god narrativ förmåga är således en väsentlig egenskap i akademiska sammanhang. Betydelsen av narrativ förmåga märks också genom att den utgör en central del av lärandet i den svenska skolan. Vikt läggs vid narrativ både som verktyg för inläring och som en egenskap i sig (Skolverket, 2019).

I den svenska grundskolan består skolåret utav två terminer som skiljs åt av ett 9-10 veckor långt sommarlov (Skolförordning, 2011). Under sommarlovet får eleverna ingen strukturerad undervisning i skolmiljö. Cooper et al. (1996) fann i sin studie att barns resultat på skolrelaterade prestationstest, såsom aspekter av matematik, läsning och skrivning, var sämre

efter ett långt sommarlov, alltså samma områden som har visat sig ha samband med narrativ förmåga (Griffin et al., 2004; O'Neill et al., 2004; Wellman et al., 2011) och som är särskilt betydelsefulla områden i elevers skolgång.

Bakgrund

Sommarlovet

I Sverige träder skolplikten i kraft höstterminen det år ett barn fyller sex år och upphör på vårterminen efter tio års skolgång (Skollag, 2010). Det svenska skolåret utgörs av två terminer, höst- och vårtermin. Skolåren skiljs åt av ett 9-10 veckor långt sommarlov (Skolförordning, 2011).

Skolprestation och sommarlovet. Forskning har visat att elevers skolprestationer är sämre när de återvänder till skolan efter sommarlovet. Försämringar inom områden som matematik, läsning, skrivning och ordförråd har påvisats efter sommarlovet (Cooper et al., 1996; Lawrence et al., 2012; Paetcher et al., 2015; Rosqvist et al., 2020).

I en review från USA fann Cooper et al. (1996) indikationer på att skolprestationer överlag försämrades efter sommarlovet. Resultaten av de 13 senast utförda studierna i reviewen slogs sedan ihop i en metaanalys. Metaanalysen visade att matematik var det område som generellt påverkades mest av sommarlovet medan läsning påverkades på olika sätt för olika elevgrupper. Försämringen var likvärdig med en tiondels standardavvikelse vilket motsvarade en månads skolgång i tid. Elever med genomsnittlig socioekonomisk status (SES) förbättrade sin läsförmåga efter sommarlovet medan elever med låg SES fick en sämre läsförmåga efter sommarlovet. En påverkande faktor kan ha varit möjligheten att öva på de olika färdigheterna under sommarlovet. Möjligheten att öva på matematik påverkades inte av familjens SES medan läsning under sommarlovet kan ha påverkats av familjens SES. Vilken årskurs eleverna gick i spelade ingen roll för sommarlovet påverkan på matematik. Läsförmågan blev mer negativt påverkad av uppehållet hos de elever som gick i högre årskurser jämfört med elever som gick i lägre årskurser. I årskurs 1 och 2 sågs en positiv utveckling av läsförmågan efter sommarlovet men i årskurs 3 skedde en förändring och därefter påverkade sommarlovet läsförmågan negativt under den fortsatta skolgången ända upp i årskurs 8.

Lawrence (2012) fann att mellanstadieelever i USA generellt fick ett sämre ordförråd efter sommarlovet. Vidare hade flerspråkiga elever en mer uttalad tillbakagång med mer

dramatiska förändringar i sina utvecklingskurvor jämfört med enspråkiga elever. Graden av påverkan på de flerspråkiga eleverna kvarstod även efter att faktorer som påverkar ordförrådet och effekten av sommarlov kontrollerades. Faktorerna var läserfarenhet och tillgång till gratis eller rabatterad lunch. Resultatet tydde på att elever från en låg SES påverkades negativt av sommarlovsuppehållet men att elevernas modersmål var den faktor som bäst förutsåg försämringen.

Hammer et al. (2008) undersökte flerspråkiga barns språkförståelse på spanska och engelska under två år för att se om sommarlovet påverkade utvecklingen. Alla barn hade samma socioekonomiska bakgrund, var vid studiens start i genomsnitt tre år och nio månader och hade spanska som modersmål. Barnen delades in i två grupper beroende på om de var simultant eller successivt flerspråkiga med engelska som andraspråk. Resultatet visade, oavsett vilken grupp deltagarna tillhörde, att barnen vars språkförståelse förbättrades under det första skolåret hade en fortsatt positiv utveckling av språkförståelsen i spanska och engelska över tvåårsperioden. De barn som försämrade sina resultat under första året fortsatte att utvecklas negativt under det andra året. Sommarlovet påverkade barnen olika. Barnen som hade en positiv utveckling av språkförståelsen under skolåren blev negativt påverkade av sommarlovet, framförallt på engelska, medan barnen som hade en negativ utveckling av språkförståelsen under skolåren blev positivt påverkade av sommarlovet i sin engelska. En möjlig förklaring till varför sommarlovet påverkade barnen olika som Hammer et al. (2008) diskuterar kan vara att miljön under sommarlovet var mindre stressande för barnen som fick en positiv påverkan av sommarlovet. Det var möjligtvis mindre stressande eftersom språket inte var lika akademiskt kopplat och mer kontextualiserat under sommarlovet jämfört med under skolåret. Språknivån hamnade på en mer passande nivå under sommarlovet vilket gynnade utvecklingen i engelska. Vice versa missgynnade språknivån under sommarlovet de barnen som utvecklades positivt under skolåret och därför fick deras engelska en negativ påverkan av sommarlovet.

Mycket av den forskning som undersökt sommarlovet påverkan på både skolrelaterade och generella språkliga områden hos barn har utförts i USA men ett fåtal studier har visat liknande resultat i Europa.

Resultatet i en österrikisk studie (Paechter et al., 2015) visade att mellanstadiebarn blev sämre på matematik och stavning medan läsning förbättrades efter ett nio veckor långt sommarlov. Vidare tydde resultatet på att SES spelade en liten roll för försämringen. Nio veckor

in på höstterminen hade eleverna återhämtat de förluster som sommarlovet hade orsakat (Paechter et al., 2015).

Sommarlovet negativa påverkan på skolrelaterade förmågor hos skolbarn har även påvisats i en svensk studie. Rosqvist et al. (2020) undersökte hur sommarlovet jämfört med formell skolgång påverkade ordflödesförmågan hos barn i lågstadiet. De fann att sommarlovet ledde till ett uppehåll i utvecklingen av ordflödesförmågan hos lågstadiebarn och att höstterminen behövdes för att hämta in det som förlorades under sommarveckorna. Man fann att varken SES, flerspråkighet, icke-verbal IQ eller generell språkförmåga spelade någon roll för uppehållet i utvecklingen.

Socioekonomisk status. En möjlig förklaring till varför elever med en låg SES inte utvecklas lika mycket under sommarlovet som elever med en högre SES kan enligt Entwisle et al.:s (2001) "kranteori" vara att skolkranen är på under skolåret och stängs av under sommarlovet. Krananalogin innebär att under skolåret finns det en hög tillgång till resurser för alla elever vilket möjliggör en ökad inläring. Under sommarlovet minskar tillgången till resurser och familjer med en låg SES har sämre förutsättningar för att kompensera för de resurser som skolan vanligtvis tillhandahåller jämfört med familjer med en högre SES. Konsekvensen blir att barn från familjer med en högre SES fortsätter att utvecklas under sommarlovet, om än i en långsammare takt än under skolåret, medan barn från familjer med låg SES står stilla eller backar i sin utveckling (Entwisle et al., 2001).

Det kan finnas anledning att förhålla sig kritisk till studier som på olika sätt undersöker effekten av socioekonomisk status. En aspekt som gör användning av SES i forskning problematiskt är att begreppet definieras på olika sätt. I de inkluderade studierna om sommarlovet definieras SES som utbildningsnivå hos modern (Paechter et al., 2015; Rosqvist et al., 2020) och familjens inkomstnivå (Cooper et al., 1996; Hammer et al., 2008). Vidare är det svårt att jämföra studier som utförts i olika länder. I de inkluderade studierna om sommarlovet utfördes studierna i USA (Cooper et al., 1996; Hammer et al., 2008; Lawrence, 2012), Österrike (Paechter et al., 2015) och Sverige (Rosqvist et al., 2020). Eftersom länderna skiljer sig mellan skolsystemen kan det påverka hur studierna definierar SES. En följd kan bli att när man jämför hur SES påverkar sommarlovet effekter i studier från olika länder kan situationerna som jämförs se olika ut. Således blir det svårt att dra generella slutsatser om hur mycket SES påverkar effekterna av sommarlovet.

Flerspråkighet. Under det senaste decenniet har andelen elever i den svenska skolan som talar mer än ett språk ökat. Läsåret 2018/19 hade cirka tjugosex procent av eleverna i förskoleklass ett annat modersmål än svenska. Läsåret 2009/10 var motsvarande andel arton procent (Skolverket, 2019).

Andersson et al. (2019) undersökte hur en- och flerspråkiga barn presterade på språkliga kärnförmågor i den svenska översättningen av testet Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4). Studien undersökte även hur mycket flerspråkighet som isolerad och kombinerad faktor påverkade deltagarnas resultat. Faktorer som undersöktes i kombination med flerspråkighet var SES, skolfaktorer (andel elever och föräldrar med annat modersmål än svenska på skolan) och huruvida eleven gick på fritids. Resultatet visade att 30% av de enspråkiga deltagarna respektive 80% av de flerspråkiga deltagarna presterade under gränsvärdet för språkstörning. Som isolerad faktor förutsåg flerspråkighet 38% av variansen i resultaten men i kombination med SES och skolfaktorer förlorade flerspråkighet det mesta av sin förklaringsgrad. En hierarkisk regressionsmodell visade på en hög nivå av delad förklaringsgrad mellan SES, skolfaktorer, flerspråkighet och deltagande på fritids.

Att tala flera språk påverkar inte i sig språkutveckling eller skolprestation negativt men ett antal faktorer som kan kopplas till en ökad risk att underprestera akademiskt kan förekomma på samma gång hos flerspråkiga barn. När barn uppvisade flera riskfaktorer på samma gång påverkades prestationen på CELF-4 negativt (Andersson et al., 2019).

Narrativ

Narrativ förmåga. Narrativ förmåga kan förklaras som förmågan att berätta en historia med en specifik struktur. För att berätta en historia måste berättaren besitta en fungerade språklig förmåga som att till exempel kunna uttrycka sig grammatiskt korrekt med rätt val av ord. Berättaren måste samtidigt ha en konceptuell förmåga som att kunna berätta vad som händer, att beskriva hur och varför det händer samt vilka konsekvenser händelserna i berättelsen får. Berättaren måste även ha en kommunikativ förmåga som att kunna ta lyssnarens perspektiv i beaktning så att berättelsen blir tydlig och intressant att lyssna på (Berman, 1995).

Barns narrativa förmåga i ung ålder predicerar akademisk framgång i äldre ålder (Griffin et al., 2004; Pinto et al., 2016) och är därför av klinisk och pedagogisk relevans. Pinto et al. (2016) fann att den muntliga narrativa förmågan hos barn i förskoleålder kunde förutsäga barns narrativa förmåga vid skriftlig produktion i första klass. Framförallt var det kunskaper om den

övergripande strukturen i en berättelse som spelade en central roll hos förskolebarnen och kunskapen påverkade både struktur och sammanhang i de skriftliga berättelserna hos barnen i första klass.

Griffin et al. (2004) undersökte sambandet mellan samtalsförmåga i ung ålder och läs- och skrivförmåga i äldre ålder. Resultatet indikerade att barns förmåga att vid fem års ålder använda värderande ord, att framställa informationsinnehåll i förklarande samtal samt att beskriva karaktärers mentala tillstånd förutsåg läsförståelse i åttaårsåldern. Förmågan att beskriva, strukturera och utveckla handlingen i både muntliga narrativer och förklarande samtal var associerat med skriftlig narrativ förmåga.

Vidare är narrativer intressanta att använda vid klinisk bedömning av ett barns kommunikativa och språkliga färdigheter eftersom de kan utföras i en naturalistisk miljö samt är rika på språklig information (Botting, 2002; Gagarina et al., 2012).

Mikro- och makronivå. Narrativ delas upp i två huvudsakliga nivåer, *mikronivå* och *makronivå*. Mikronivån avser narrativets språkliga och grammatiska uppbyggnad. Makronivån gäller narrativets övergripande organisation och helhet (Knitch & Van Dijk, 1978).

Mikronivå. Mikronivån är språkberoende; det vill säga att skillnader kan förekomma i den språkliga och grammatiska uppbyggnaden. Skillnaderna förekommer eftersom olika språk följer olika morfologiska och syntaktiska regler. Att mikronivån är språkberoende gör det svårt att fastställa generella mått för jämförelser av mikronivån mellan olika språk (Gagarina et al., 2012). Vanliga mått att analysera på mikronivå inom forskning är totalt antal ord, lexikal variation, grammatisk komplexitet, grammatikalitet och genomsnittlig yttrandelängd (Andersson & Klintö, 2020; Hipfner-Boucher et al., 2015; Kapantzoglou et al., 2017).

Makronivå. Makronivån anses vara språkoberoende; det vill säga att den övergripande strukturen och organisationen i en narrativ ser likadan ut på olika språk (Gagarina et al., 2012; Lindgren, 2018).

Stein och Glenn (1979) skapade en modell för att beskriva makronivån (tabell 1). Narrativen börjar alltid med en *setting* och följs upp av *episoder*. Enligt Stein och Glenn (1979) består *setting* av en introducering av karaktär, tid och plats för historien, alltså en ram för berättelsen. Episoderna, i sin tur, består av en eller flera *makrostrukturella komponenter* som Stein och Glenn (1979) kallar 1) *initiating event*, 2) *internal response*, 3) *plan*, 4) *attempt*, 5) *direct consequence* och 6) *reaction*. Den inledande händelsen (*initiating event*) utlöser en

reaktion (internal response) hos karaktären som utarbetar ett mål (plan). För att uppnå målet utför karaktären en handling (attempt). Efter handlingen följer sedan ett utfall (direct consequence) samt en reaktion på utfallet (reaction).

Tabell 1

Sammanfattning av ett fullständigt narrativ baserat på Stein & Glenn (1979).

Narrative = Setting + Episodes

Setting = Character + Time + Place

Episode = Initiating event → Internal Response → Plan → Attempt →

Direct Consequence → Reaction (Makrostrukturella komponenter)

Narrativ utveckling. Narrativ är en viktig del av livet. Det är ett sätt för människor att tillgodose sig kunskap om omvärlden och är ett viktigt verktyg för språkinläring (Snyder & Downey, 1983, refererat i Klecan-Aker & Kelty, 1990; Morrow, 1985). Det är därför inte överraskande att forskning visar att barn med typisk språkutveckling redan från ung ålder anses vara skickliga historieberättare (Botting, 2002).

Barns narrativa utveckling beskrivs starta vid cirka två års ålder (Applebee, 1978). Det är vid den åldern som barn med typisk språkutveckling börjar sätta ihop enskilda ord till flerordssatser (Salameh & Nettelbladt, 2007). Barns narrativ tar sig i den åldern uttryck i sparsamt beskrivna handlingar och på såväl mikro- som makronivå är narrativen kraftigt begränsade. Vid fyra års ålder innehåller barns narrativ delar ur setting, som exempelvis karaktär, och ett antal makrostrukturella komponenter. Typiskt är att narrativet utgörs av en inledande händelse varpå karaktären gör en handling som resulterar i något slags utfall (Applebee, 1978). Narrativet består i denna ålder nästan uteslutande av personliga erfarenheter med ett jag-centrerat fokus och ett här-och-nu tema (Peterson & McCabe, 1983, refererat i Caballero et al., 2020; Stadler & Ward, 2005). Trabasso et al. (1989, refererat i Shapiro & Hudson, 1991) undersökte den narrativa utvecklingen hos barn genom att låta dem berätta en historia utifrån en bildsekvens. De fann skillnader i representationen av makrostrukturella komponenter i barns narrativ beroende på vilken ålder barnen hade. Barn i femårsåldern var mer benägna att förklara karaktärers mål

och motiv till handlingar än vad barn i tre- och fyraårsåldern var. Likt Applebee (1978) fann även Trabasso et al. (1989, refererat i Shapiro & Hudson, 1991) att narrativen hos fyraåringar var mer fokuserade på karaktärernas handlingar än andra makrostrukturella komponenter.

När barn är kring sex år har förekomsten av makrostrukturella komponenter ökat (Applebee, 1978) och blivit mer komplexa (Shapiro & Hudson, 1991). Narrativet innehåller nu allt oftare ett motiv till karaktärens handling och även en reaktion på utfallet av handlingen (Applebee, 1978).

Även om barns narrativ vid denna ålder anses vara komplex avseende makrostrukturell struktur, sker en fortsatt utveckling. Trabasso et al. (1989 refererat i Shapiro & Hudson, 1991) beskriver att när barn är cirka nio år är deras narrativ lika sammanhängande och lika makrostrukturellt komplexa som vuxnas. Stein och Glenn (1979) visade att 33% av 6-åringarna angav motivering till varför en karaktär handlade som den gjorde, jämfört med 77 % av 10-åringarna. Vidare visade studien att 10-åringarna i större utsträckning beskrev karaktärernas känslor och tankar än vad 6-åringarna gjorde.

Även avseende mikronivå sker en utveckling. Justice et al. (2006) kunde visa en generell kontinuerlig utveckling av mikrostrukturella mått exempelvis totalt antal ord, totalt antal unika ord och totalt antal T-units (T-unit är ett mått liknande MLU som används vid beräkning av yttrandelängd) från fem till tolv års ålder.

Huruvida den narrativa utvecklingen hos en- och flerspråkiga barn skiljer sig åt är ämne för viss diskussion. Muñoz et al. (2003) nämner att den narrativa utvecklingen hos flerspråkiga barn inte nödvändigtvis behöver se likadan ut som den gör hos enspråkiga barn. Det beskrivs att lexikal variation och narrativens längd kan påverkas av hur de olika språken hos flerspråkiga barn interagerar. Gámez och Gonzáles (2017) fann också vissa skillnader på mikronivå mellan en- och flerspråkiga barn. I deras studie gjorde flerspråkiga barn signifikant fler revideringar än enspråkiga. Gámez och Gonzáles (2017) argumenterar för att revidering inte ska ses som en brist i barnens språk, utan snarare som en styrka eftersom de använder revideringarna för att skapa ett mer komplext språk. Kunnari et al. (2016) undersökte eventuella skillnader på makronivå mellan finskspråkiga barn och finsk- och svenskspråkiga barn, men fann ingen signifikant skillnad. Det är intressant att Muñoz et al. (2003) konstaterar skillnader i aspekter som tillhör mikronivå medan Kunnari et al. (2016) inte ser några skillnader gällande makronivån, något som bidrar till att en narrativs mikronivå anses vara mer språkberoende än makronivån.

Även kulturella aspekter kan påverka hur man ser på ett barns narrativa förmåga (Chen, 2015). Minami (2008) lät engelsk- och japanskspråkiga barn läsa upp ett narrativ för två grupper. Deltagarna i grupperna bestod av enspråkiga vuxna som var antingen engelsk- eller japansktalande. Det visade sig att vissa delar ur barnens narrativ ansågs mer nödvändiga än andra beroende på vilket språk åhörarna talade. I första hand visade resultatet att oberoende av kulturell bakgrund bedömdes förmågan att berätta en historia med tydliga sekvenser som följer en röd tråd vara viktig. Däremot ansåg de engelskspråkiga deltagarna att narrativets emotionella kvaliteter, bakgrundsinformation och barnens egna uppfattning om historiens tema och karaktärer vara viktigare än vad de japansktalande ansåg. De japansktalande deltagarna bedömde barnens förmåga att ta sig framåt och avancera i historien som det viktigaste. Ytterligare skillnad i narrativ mellan kulturer fann Stavans (2003). Hon kunde visa att israeliska studenter lade mer fokus på en berättelses början och förgrundsinformation, än vad deltagare som kom från USA gjorde.

Flerspråkighet och kulturell bakgrund är således viktiga omständigheter att vara uppmärksam på vid utvärdering kring barns narrativa förmåga. För en så rättvis och fullständig bedömning av ett barns språkliga förmågor, däribland den narrativa förmågan, måste alla språk hos barnet bedömas (Pearson et al. 1993).

Syfte och frågeställningar

Tidigare forskning har visat att sommarlovet påverkar elevers akademiska prestationer inom matematik, läsning, skrivning och ordförråd på ett negativt sätt. Forskning har även sett att förmågor som matematik, läsning och skrivning i äldre ålder kan prediceras av narrativ förmåga i yngre ålder. Få studier har undersökt hur den narrativa förmågan påverkas av sommarlov. Syftet med den här studien blir således att bidra till ökad kunskap om sommarlovet påverkan på flerspråkiga barns narrativa förmåga.

1. Finns det en skillnad i den svenska muntliga narrativa förmågan hos flerspråkiga barn på mikronivå före och efter sommarlovet?
2. Finns det en skillnad i den svenska muntliga narrativa förmågan hos flerspråkiga barn på makronivå före och efter sommarlovet?

Hypotes: Mikronivån är mer sårbar för brist på strukturerad språklig stimulans under sommarlovet jämfört med makronivån eftersom makronivån är språkligt oberoende och kan dra nytta av stimulans även på modersmålet.

Metod

Deltagare

I vår studie använde vi oss av tidigare insamlat material. Materialet kom från ett större pågående forskningsprojekt, SKOL (Språk, Kommunikation Och Lärande), som vår handledare medverkar i.

Deltagarna rekryterades genom att forskarna i SKOL-projektet tog kontakt med rektorerna på de skolorna som ingår i projektet eftersom skolorna medverkat i ett tidigare forskningsprojekt om röstergonomi. Totalt deltog 224 deltagare från 2 olika kommuner i södra Sverige. Det enda inklusionskriteriet för deltagande var skriftligt medgivande till deltagande i studien från elevernas vårdnadshavare. I vårt projekt ingår endast data från kommun 1, där deltagarna kom från 3 olika skolor tillhörande samma skolområde; 92 barn från skola 1, 23 från skola 2 och 5 från skola 3, totalt 120 deltagare. Deltagarnas ålder var 6;5 till 8;9 år. 14 deltagare exkluderades eftersom de flyttade från kommunen under tiden SKOL-projektet pågick. Totalt ingick således data från 106 deltagare i SKOL-projektets analys. Vår studies inklusionskriterie var att deltagarna skulle vara flerspråkiga. 74 deltagare av de 106 deltagarna var flerspråkiga och inkluderades i vår studie. De 74 flerspråkiga deltagarna talade 16 olika modersmål (bilaga 1). Deltagarnas vårdnadshavare lämnade, vid medverkande i SKOL-projektet, information om deltagarnas grad av språkanvändning. Av de 74 deltagarna inkluderade i vår studie talade 12 mest svenska (>60% svenska), 16 balanserat svenska och modersmål (40-60% svenska), 26 mest modersmål (<40% svenska) och 54 hade inte lämnat information om graden av språkanvändning.

Material

Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) är ett test avsett för utredning och bedömning av en- och flerspråkiga barns narrativa produktion och narrativa förståelse (Gagarina et al., 2012).

Vi har endast använt delen för narrativ produktion som bedömningsmall för deltagarnas inspelningar. Materialet i MAIN består utav fyra historier; *Fågelingarna*, *Getungarna*, *Katten*

och *Hunden*. Eliciteringmetod för *Fågelungarna* är berättande. Historierna består av sex sekvensbilder och varje historia utgörs av tre *episoder*. De fyra historierna är utformade för att möjliggöra kartläggning av narrativ förmåga hos barn som från födseln eller tidig ålder tillägnat sig fler än ett språk, samt för barn som inte nödvändigtvis har samma språkliga och/eller kulturella bakgrund. Djuren i bildsekvenserna är vanligt förekommande karaktärer i sagor och historier för barn världen över och vid utformningen av materialet har fokus inte endast varit språklig och kognitiv komplexitet, utan även anpassning av olikheter mellan kulturer (Gagarina et al., 2012).

MAIN:s bedömningsmall för narrativ produktion består av tre delar: (A) *berättelsestruktur*, (B) *makrostrukturell komplexitet* och (C) *internal state terms (IST)*.

Del A. *Berättelsestruktur* är ett mått som utgår från Stein och Glens (1979) story-grammar modell; *setting + makrostrukturella komponenter = narrativ*. Deltagarens narrativ bedöms utefter hur många makrostrukturella komponenter den innehåller. Historien *Fågelungarna* innehåller 3 episoder; *fågelmamman*, *katten* och *hunden*. Varje episod har möjlighet för poäng på de makrostrukturella komponenterna 1) *IST as an initiating event*, 2) *goal*, 3) *attempt*, 4) *outcome* och 5) *IST as a reaction* (tabell 2). Komponenter *setting*, poängsätts endast i den första episoden. *Setting* skiljer sig också genom att deltagaren kan få 2 poäng ifall både tid och plats anges. För övriga komponenter ges endast 1 eller 0 poäng. Poängen från de tre episoderna läggs sedan ihop. Totalt finns 17 möjliga poäng att få i del A (Gagarina et al., 2012).

Tabell 2

Makrostrukturella komponenter. Del A. Berättelsestruktur (Gagarina et al., 2012).

Komponent	Förklaring
Setting	Klargörande av tid och plats för historien.
IST as initiating event	Händelse innehållande IST som startar historien.
Goal (G)	Ett mål/plan för karaktären.
Attempt (A)	En handling av karaktären för att uppnå sitt mål.
Outcome (O)	Utfall av karaktärens handling.
IST as reaction	Hur reagerar karaktären/erna på utfallet?

Del B. *Makrostrukturell komplexitet* är ett mått på förekomsten och kombinationen av makrostrukturella komponenter i deltagarens narrativ. Var och en av de tre episoderna kan innehålla olika kombinationer av de makrostrukturella komponenterna. I fall där en episod innehåller någon av komponentkombinationerna 1) *attempt + outcome (AO)*, 2) endast *goal (G)*, 3) *goal + outcome/goal + attempt (GO/GA)* eller 4) *goal + attempt + outcome (GAO)* markeras vilken. Förekommer det ingen komponent alls, eller om det förekommer endast *attempt* eller endast *outcome* i en episod, markeras det som avsaknad av komponent (Gagarina et al., 2012).

Del C. *Internal state terms (IST)* är ett mått som bedömer deltagarens mentaliseringsförmåga (Nippold et al., 2005). Mentaliseringsförmågan yttrar sig genom att deltagaren uttrycker karaktärens känslor och tillstånd. I MAIN:s bedömningsmall finns det 6 kategorier av IST. Dessa är *Perceptual State Terms* (se, höra, känna, lukta), *Psychological State Terms* (hungrig, trött, törstig, mätt), *Consciousness Terms* (sovande, vaken), *Emotion Terms* (ledsen, glad, arg, rädd), *Mental Verbs* (tänka, vilja, veta, tro) och *Linguistic Verbs* (säga, kalla, ropa, skrika). Varje förekomst av ett IST i narrativet poängsätts med 1 poäng, således finns ingen övre gräns för hur många poäng en deltagare kan få (Gagarina et al., 2012).

Procedur

Datinsamling. SKOL-projektets syfte är att fortbilda lärare i kommunikation och konkreta, evidensbaserade strategier för språkutvecklande undervisning samt att studera effekten av eventuellt förändrat lärarbeteende på elevernas språkliga förmåga.

Deltagarna testades med ett testbatteri fyra gånger: en gång före sommarlovet i maj, en gång efter sommarlovet i augusti/september, en gång i november/december och en sista gång i mars eller maj beroende på om elevernas lärare fick sin fortbildning på höstterminen eller på vårterminen. Deltagarna gick vid första testningen i förskole- eller första klass och vid resten av testtillfällena i första eller andra klass. All testning genomfördes i avskilda rum på skolorna av 5 logopedier och 2 logopedstudenter. Testningen tog cirka 40 minuter och den narrativa förmågan testades sist.

Den narrativa förmågan testades med produktionsdelen från MAIN (Gagarina et al., 2012). De flerspråkiga deltagarna berättade först en berättelse till MAIN:s sekvensbilder

Fågelungarna på svenska och sedan en till *Getungarna* på modersmålet. Testledarna spelade in deltagarnas narrativer för senare analys på svenska och modersmålet.

Vi fick tillgång till avidentifierade inspelningar av deltagarnas muntliga narrativer på svenska från testtillfällena före och efter sommarlovet. Materialet bestod av totalt 148 inspelningar (74 deltagare, 2 inspelningar/deltagare) av deltagarnas svenska muntliga narrativer till sekvensbilderna *Fågelungarna* i MAIN.

Transkribering. Vi delade materialet jämnt mellan oss. För att säkerställa en rättvis och korrekt bedömning av materialet började vi med att träna upp våra transkriberingskunskaper. Träningen utgjordes av 16 inspelningar som transkriberades av oss båda. Vi lyssnade igenom inspelningarna var för sig, transkriberade dem ortografiskt i Word och kodade dem på mikronivå. Transkribering och kodning genomfördes utifrån manualen till dataprogrammet Systematic Analysis of Language Transcript (SALT) (SALT Software LLC, 2020). Därefter jämfördes transkriptionerna och eventuella missuppfattningar, meningsskiljaktigheter samt återkommande strukturella fel diskuterades i syfte att skapa enighet i bedömningarna.

Kodning och analys på mikronivå. För att kunna analysera narrativens grammatiska komplexitet (Subordination Index) gjordes en grammatisk segmentering av transkriptionerna i communication units (C-units) som består av en fullständig huvudsats med eventuella tillhörande bisatser (Loban, 1976). Efter indelningen i C-units kodades transkriptionerna i enlighet med SALT-manualens riktlinjer (tabell 3) (SALT Software LLC, 2020).

Varje C-unit kodades med ett subordination index (SI-kodning) för att kunna räkna ut måttet på grammatisk komplexitet. Vilken SI-kodning en C-unit fick berodde på antalet subjekt med eventuellt tillhörande predikat i yttrandet. Ett yttrande som innehöll ett subjekt kodades [SI-1], ett yttrande som innehöll två subjekt kodades [SI-2] etcetera. Yttrande som ej innehöll subjekt kodades med [SI-0]. Yttrande som delvis eller helt var oförståeliga, var metakommentarer eller elliptiska svar räknades ej med i analysen av grammatisk komplexitet och kodades med [SI-X] (tabell 3).

För fel på ordnivå användes koderna [EW], [EO], * och [EP]. För fel på yttrandenivå användes koderna [EU], [EU][V2] och [EU][WO].

Enligt SALT-manualen är ett yttrande oförståeligt om transkriberaren efter 3 omlyssningar inte kan tyda vad som sägs. Vi kom överens om en gräns på 5 omlyssningar när inspelningen var särskilt svårt att höra. Vi höjde gränsen eftersom förståeligheten kunde påverkas

av störande bakgrundsljud, svag röststyrka eller expressiva fonologiska svårigheter hos deltagaren. Inspelningar med inslag som var oförståeliga efter 5 lyssningar kodades med X, XX och XXX beroende på om det oförståeliga var ett ord, ett segment eller ett yttrande. I vår studie var 96% av materialet förståeligt (bilaga 2).

Omtagningar, revideringar, upprepningar, korrektioner, tvekljud och fyllda pauser i deltagarnas narrativ sattes inom maze-parenteser. Enligt SALT-manualen ska det som står utanför parenteserna kunna stå som egna yttranden. Det som står inom maze-parenteserna räknas ej in i beräkningen för måttet på genomsnittlig yttrandelängd (MLU).

Yttranden från deltagare som inte syftade till själva narrativet, exempelvis elliptiska svar kallas för metakommentarer och sattes inom en dubbelparentes. Metakommentarer utesluts enligt SALT-manualen i alla mått (tabell 3).

Många deltagare använde sig av överordnade verb (tabell 3) i sina narrativer. I en studie fann Kambanaros & Grohmann (2015) att både barn med språkstörning och barn utan språkstörning använde sig av överordnade verb när de inte lyckades producera specifika lexikala verb. Användandet av överordnade verb bör därför ses som ett tecken på ett omoget språk eller att barnet saknar representationen av ordet snarare än språkstörning. När de överordnade verben förekom i transkriptionerna kodades de med koden [GAP] för en mer rättvis bedömning av deltagarnas narrativer. De överordnade verben utgjorde sin egen kategori och räknades inte som fel på ordnivå.

Tabell 3

Transkriberingskoder enligt SALT (SALT Software LLC, 2020).

	Kod	Definition	Exempel från studiens material
Ordnivå	[EW]	Överflödiga ord	Mamman hon[EW] står i trädet
	[EW:_]	Grammatiska fel på ordnivå	Och då blir ungarna glad[EW:glada]
	[EW:ordval]	Lexikala fel på ordnivå	Sen kommer hunden och drar

			katten på[EW:ordval] svansen.
	[EO:_]	Övergeneralisering av verb	Fågeln skrikte[EO:skrek].
	*	Utelämning av obligatoriskt ord	Och katten *verb uppför trädet.
	[EP]	Felaktigt användande av pronomen	Katten kommer ta hon [EP:henne].
Yttrandenivå	[EU]	Fel på yttrandenivå som inte kan associeras till ett enskilt ord <i>eller</i> Tre eller fler fel på ordnivå förekommer i ett yttrande	Sen mamma de sa ”jag är hungrig” [EU].
	[EU][V2]	Felaktig placering av verb	Sen katten vill ta ner fåglarna [EU][V2].
	[EU][WO]	Felaktig placering av ord (ej verb)	Sen fick katten nog en fågel [EU][WO].
SI	[SI-X]	Yttrande som är delvis eller helt oförståeliga, metakommentarer och elliptiska svar.	XX han XX gick upp komma äta [SI-X].
	[SI-0]	Yttranden utan subjekt	Och sen går *substantiv iväg [SI-0].
	[SI-_]	Antalet subjekt med eventuellt tillhörande predikat i ett yttrande.	När mamman gick tillbaka så började katten klättra på trädet [SI-2].

Extra kod [GAP] Överordnade verb Mamma går[GAP] och hämtar mat (målord;flyger).

En utmaning under kodningen av transkriptionerna var att fastställa vilka ordval som skulle tillåtas vid beskrivning av de olika karaktärerna. Vi skapade en lista över ordval som ansågs giltiga (bilaga 3). Orden i listan godkändes eftersom majoriteten av deltagarna använde sig av dessa ord. Särskilt gällde det fåglarna i berättelsen. En gräns sattes vid fåglar som ej kan flyga eller anses vara havs-/sjöfåglar.

De färdigkodade transkriptionerna exporterades från Word till SALT för beräkning och sammanställning av mikromåtten. Områdena vi valde att analysera var lexikal variation, grammatisk komplexitet och genomsnittlig yttrandelängd. Måtten som valdes ut för analys var mean length of utterance in words (MLUw, i fortsättningen förkortad MLU), Moving Average Type-Token Ratio (MA-TTR) och Subordination Index (SI) inspirerat av Andersson och Klintö (2020).

MLU är ett mått på uppskattning av grammatisk utvecklingsnivå och beräknar det genomsnittliga antalet morfem eller ord i ett yttrande (Nettelbladt & Salameh, 2007). I vår studie beräknades MLU på ord.

Moving Average Type-Token Ratio (MA-TTR) är ett mått på lexikal variation. Måttet ger en uppfattning om det aktiva ordförrådet och beräknas genom att dividera antalet olika ord med totalt antal ord. Ett annat mått som ofta används för samma beräkning är Type-Token Ratio (TTR). Vi valde att använda MA-TTR eftersom TTR är beroende av antalet yttranden det beräknas på (Nettelbladt & Salameh, 2007) vilket kan göra måttet missvisande om barnet har producerat få yttranden. MA-TTR beräknar den lexikala variationen inom ett "fönster" av ord som man kan ändra inställningen på vilket gör MA-TTR oberoende av yttrandets längd (Covington & McFall, 2010). I vår studie satte vi fönstrets minimigräns på 20 ord.

SI är ett mått på grammatisk komplexitet som beräknas genom att dela totalt antal satser med totalt antal yttranden. I vår studie är ett yttrande samma som en C-unit.

Kodning och analys på makronivå. Vi började med att träna bedömning av makronivån på de 16 övningstranskriptioner som vi gjorde inför kodningen av mikronivå. Vi poängsatte var

för sig de 16 transkriptionerna utifrån MAIN:s bedömningsmall för narrativ produktion. Poängsättningen av transkriptionerna diskuterades och eventuella meningsskiljaktigheter och strukturella fel klargjordes och åtgärdades. Därefter gjordes en utökning av bedömningsmallen där vi la till ytterligare exempel från vårt material (bilaga 4). Därefter poängsatte vi hälften av materialet var. MAIN:s bedömningsmall möjliggjorde en jämförelse av resultaten för *berättelsestruktur* och *internal state terms* mellan gruppens två olika testtillfällen. För att även möjliggöra jämförelse av resultaten på *makrostrukturell komplexitet* (tabell 5), inspirerades vi av Mavis et al. (2016) och Roch et al. (2016) som använt sig av en skala för poängsättning av kombinationerna utifrån Westbys (2012) story-grammar decision tree. De minst komplexa episoderna var de som endast innehöll attempt (A), outcome (O) eller ingen komponent alls och tilldelades 0 poäng. Kombinationen attempt + outcome (AO) tilldelades 1 poäng. Förekomsten av endast goal (G) eller i kombination med attempt (GA) eller outcome (GO) tilldelades 2 poäng. Mest komplex var en episod som innehöll samtliga komponenter (GAO) och fick 3 poäng (Mavis et al., 2016; Roch et al., 2016).

Tabell 5

Beskrivning av kombinationer för makrostrukturell komplexitet (Del B) (Gagarina et. al., 2012)

Kombination		Exempel
Endast A	→	C Sen katten klättrar upp i trädet(A)
Endast O	→	C Och hunden jagar katten(O)
AO-kombination	→	C Hunden drog i kattens svans(A) C Katten gick iväg(O)
GA-kombination	→	C Att mamma ska hämta mat(G) C Hon springer väg(A)
GO-kombination	→	C Sen en katt ville försöka fånga dem(G)

C Och sen så fångade katten en(O)

Endast G → C Och han vill äta dem(G)

GAO-kombination → C Då kommer katten och vill ta en fågel(G)
C Och sen kommer katten och klättrar upp(A)
C Och sen tar en katt en fågelunge(O)

Interbedömarreliabilitet. För att säkerställa en så likvärdig bedömning mellan oss som möjlig beräknades interbedömarreliabiliteten genom intraklasskorrelation.

Mikronivå. 20% av materialet slumpades fram för beräkningen. Materialet transkriberades samt kodades var för sig. Reliabiliteten bedömdes som utmärkt (Chicetti, 1994) med värden på 0,880 för MA-TTR och 0,967 för MLU. Undantaget var SI måttet med värdet 0,675 som bedöms som bra av Chicetti (1994). För att förbättra samstämmigheten analyserade och diskuterade vi skillnader i både transkriberingen och kodningen. Skillnader löstes genom konsensus.

Makronivå. 15% av materialet slumpades fram för beräkningen och bedömdes på var sitt håll. Resultatet för berättelsestruktur blev 0,892 och resultatet för IST 0,952. Makrostrukturell komplexitet innehöll fyra delkomponenter. Resultatet på delkomponenterna varierade mellan 0,670 och 0,773. För att förbättra samstämmigheten jämförde vi våra bedömningar, diskuterade skillnader och nådde konsensus.

Statistiska beräkningar. Alla mikromått sammanställdes i en standard measures rapport i SALT:s research version och konverterades till en excelfil. Alla makromått sammanställdes i en excelfil. Båda excelfilerna exporterades till statistikprogrammet IBM SPSS 27 för vidare analys. På mikronivå jämfördes MLU, SI och MA-TTR på gruppnivå mellan testtillfälle 1 och 2. På makronivå jämfördes del A, B och C från MAIN:s produktionsdel på gruppnivå mellan testtillfälle 1 och 2.

För att besvara våra frågeställningar valde vi att beräkna resultaten genom parvisa t-test. För att minska risken för typ 1 fel gjordes korrigering för multipla jämförelser. Efter korrigering sattes alfavärdet till $p < 0,017$ ($0,05/3$) för måtten på både makronivå och mikronivå. Vid ett signifikant resultat på de parvisa t-testen beräknades effektstorleksmättet Cohen's d. Värden

mellan 0,2 till 0,4 tyder på en låg effekt, värden mellan 0,5 till 0,7 tyder på en måttlig effekt och värden mellan 0,8 och 1,0 tyder på en stor effekt (Cohen, 2013).

Eftersom risken för typ-1 fel ökar med antalet jämförelser, valde vi att beräkna tre mikromått i de parvisa t-testen. Vi valde emellertid att redovisa deskriptiv data för mikromåtten totalt antal ord, totalt antal giltiga C-units, fel på yttrande nivå och förståelighet (bilaga 2) eftersom de bidrar till en tydligare helhetsbild av materialet.

Etiska överväganden

Materialet i vår studie kom från det större forskningsprojektet SKOL. Projektet bedrivs på avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi vid Lunds universitet och beviljades etiskt godkännande av Etiska prövningsnämnden för södra Sverige, dnr 2016/567.

De ansvariga för forskningsprojektet kontaktade rektorer vid skolor som tidigare deltagit i ett forskningsprojekt om klassrumsakustik och lärares rösthälsa hos lärare för årskurs tre till sex. Informationsbrev om SKOL-studien i sin helhet, testningen av eleverna, att datan kunde komma att bearbetas vidare i framtida projekt, att elevernas deltagande var frivilligt, rätten att när som helst avsluta sitt deltagande och medgivandebblankett gavs ut via skolan till elevernas föräldrar. Föräldrar som godkände barnets medverkan gav sitt medgivande i ett förslutet kuvert som samlades in av läraren för vidarebefordran till testledarna, utan att läraren fick kännedom om vilket beslut som hade fattats.

Testningen i det större projektet dokumenterades genom kodade testprotokoll samt inspelningar av barnens narrativer. Varje elev blev tilldelad en kod som användes genomgående. På varje testprotokoll stod endast koden för den enskilde eleven. Kodnyckeln, som beskriver vilken elev som har vilken kod, förvarades inlåst i ett skåp på avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi.

När vårt projekt avslutas sparas all data i det större forskningsprojektet medan vi kommer att radera alla inspelningar samt transkriberingsfiler från våra datorer.

Resultat

Mikronivå

Resultatet visade på en signifikant skillnad för *MLU* mellan första testtillfället ($M=5,34$ $SD=1,472$) och andra testtillfället ($M=5,94$ $SD=1,723$, $t(73) = -3,353$ $p = 0,001$ $d = -0,39$).

Resultatet visade inte någon signifikant skillnad mellan första testtillfället ($M= 0,78$ $SD= 0,070$)

och andra testtillfället ($M= 0,78$ $SD= 0,073$) för *MA-TTR*, $t(66) = -0,112$ $p = 0,912$ och mellan första testtillfället ($M= 0,94$ $SD= 0,400$) och andra testtillfället ($M= 1,03$ $SD= 0,164$, $t(73) = -1,989$ $p = 0,0504$) för *SI*.

Tabell 6

Mikromått testtillfälle 1 och testtillfälle 2

	Testtillfälle 1		Testtillfälle 2		t(73)	t(66) ^a	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD				
MLU	5,34	1,472	5,94	1,723	-3,353		0,001	-0,39
MA-TTR ^a	0,78	0,070	0,78	0,073	-0,112		0,912	-0,01
SI	0,94	0,400	1,03	0,164	-1,989		0,0504	-0,23

^a En minimigräns sattes vid 20 ord för beräkningen av deltagarens lexikala variation (*MA-TTR*). Det resulterade i att 7 deltagare inte innefattades i uträkningen av *MA-TTR* eftersom deras narrativ innehöll färre än 20 ord.

Makronivå

Resultatet visade ingen signifikant skillnad på del A mellan första testtillfället ($M= 6,04$, $SD= 2,308$) och andra testtillfället ($M= 6,27$, $SD= 2,313$, $t(73) = -0,942$, $p = 0,349$). Ingen signifikant skillnad fanns heller mellan första testtillfället ($M= 3,01$, $SD= 1,898$) och andra testtillfället ($M= 3,18$, $SD= 1,890$, $t(73) = -0,681$, $p = 0,498$) på del B och inte heller mellan första testtillfället ($M= 2,92$, $SD= 2,374$) och andra testtillfället ($M= 2,72$, $SD= 1,962$, $t(73) = 0,764$, $p = 0,447$) på del C.

Tabell 7

Makromått testtillfälle 1 och testtillfälle 2

	Testtillfälle 1		Testtillfälle 2		t(73)	p
	M	SD	M	SD		

A	6,04	2,308	6,27	2,313	- 0,942	0,349
B	3,01	1,898	3,18	1,890	- 0,681	0,498
C	2,92	2,374	2,72	1,962	0,764	0,447

A: Berättelsestruktur, B: Makrostrukturell komplexitet, C: Internal State Terms.

Diskussion

Resultatdiskussion

Mikronivå. I vår studie ser vi en viss effekt av sommarlovet på den svenska muntliga narrativa förmågan beträffande yttrandelängd hos flerspråkiga barn. Resultatet visar på en signifikant skillnad beträffande måttet för *yttrandelängd* (MLU) med ett högre MLU efter sommaren än före sommaren och en effektstorlek precis under gränsen för måttlig effekt. Resultatet visar således att vår hypotes är felaktig. Ökningen av deltagarnas MLU på individnivå från testtillfälle ett till testtillfälle två kan ha olika anledningar.

1) Antal C-units har ökat samtidigt som antalet ord utanför maze-parenteser har ökat. Deltagaren delar alltså upp sitt yttrande i fler huvudsatser med eventuellt tillhörande bisatser men då måste även antal ord ha ökat.

2) Antal C-units har minskat samtidigt som antal ord utanför maze-parenteser har ökat, stått stilla eller minskat. Deltagarens MLU kan bli högre från testtillfälle ett till testtillfälle två även om antalet C-units är mindre. Det kan bero på att deltagaren använder fler ord i sina C-units än tidigare eller samma antal ord. Antalet ord kan också ha minskat, men inte i lika stor utsträckning som minskningen av C-units.

Deskriptivt visar datan en minskning i medelvärdet av antal C-units och en ökning i medelvärdet av antal ord på gruppnivå (bilaga 2).

Gällande måttet *lexikal variation* (MA-TTR) finns det ingen signifikant skillnad mellan testtillfällena. Att MLU ökar signifikant medan MA-TTR-måttet inte gör det tyder på att deltagarna använder fler ord vid tillfälle 2, men utan en större variation av ord.

Gällande måttet för *grammatisk komplexitet* (SI) finns det ingen signifikant skillnad mellan testtillfällena. Nämnvärt är dock att utan korrigeringen för typ 1 fel hade p-värdet legat marginellt över gränsen för det som kan räknas som ett signifikant resultat. Ökningen i medelvärde och effektstorleken tyder på att det finns en tendens till en positiv skillnad i

grammatisk komplexitet mellan testtillfällena. Tendensen till ökningen avseende grammatisk komplexitet kan det på individnivå finnas olika anledningar till.

1) Antal C-units som innehöll fel på yttrandenivå minskade vid tillfälle två.

2) Ord, segment och/eller yttranden som bedömts som oförståeliga minskade mellan testtillfällena vilket ledde till att fler yttranden kunde bedömas, och tas med i beräkningen, vid andra tillfället.

3) Deltagarnas C-units innehöll fler subjekt vid det andra testtillfället.

Tendensen till ökning av deltagarnas grammatiska komplexitet på gruppnivå antyder att det sker viss förändring i mikronivån i deltagarnas narrativer under sommarlovet, vilket motsäger vår hypotes om att mikronivån hos flerspråkiga barn är mer sårbar än makronivån.

Deskriptivt visar datan att skillnaden i antal C-units med fel på yttrandenivå mellan testtillfällena på gruppnivå i princip är obefintlig (bilaga 2). Mellan testtillfällena finns endast en marginell skillnad i medelvärdet av antalet C-units som innehöll något oförståeligt (bilaga 2). Tendensen till ökad grammatisk komplexitet beror således sannolikt på en ökning av antalet subjekt i deltagarnas C-units.

Hur deltagarnas narrativa utveckling avseende mikronivå står sig i jämförelse med tidigare studier är svårt att förtälja då vi i vår studie har undersökt utvecklingen under sommarlovet, medan flertalet andra studier undersökt utvecklingen under skolåret (Uccelli & Páez, 2007; Wofford & Wood, 2018). En annan faktor som försvårar jämförelser med andra studier är att mikronivån i en narrativ anses vara språkberoende (Gagarina et al., 2012). Likväl är jämförelse med tidigare forskning viktig eftersom det kan ge en indikation om det typiska utvecklingsmönstret gällande mikronivån hos en- och flerspråkiga barn.

Forskning visar på att narrativens längd ökar i takt med att barns språk mognar och utvecklas (Southwood & Russell, 2004). Rezzonico et al. (2015) undersökte den narrativa utvecklingen hos en- och flerspråkiga barn vid två tillfällen med sex månaders mellanrum. Mikromått för lexikal variation, yttrandelängd och korrekt användning av verb utvecklades i en positiv riktning hos både de en- och flerspråkiga barnen. Även Bitteti och Hammer (2016) såg en signifikant ökning i mått av lexikal variation och meningslängd när de undersökte flerspråkiga barns narrativa utveckling från förskolan till årskurs två. Gutierrez-Clellen och Hofstetter (1994) undersökte i sin studie bland annat skillnad i grammatisk komplexitet (SI) och skillnaden i antal ord per T-unit i narrativen hos förskolebarn och elever i årskurs 1 och 3. En signifikant skillnad

fanns mellan samtliga grupper. Narrativen var mer grammatiskt komplexa och innehöll längre yttranden ju äldre barnen var.

Således visar tidigare forskning på en tydlig utveckling av såväl enspråkiga som flerspråkiga barns narrativa förmåga avseende mikronivå över ett tidsspänn längre än sex månader. Att vi inte kan se denna tydliga utveckling i våra resultat, med undantag för *ytrandelängd*, beror möjligtvis på den korta tid som gått mellan testtillfällena. En annan möjlighet är att perioden mellan testtillfällena inte innehöll något strukturerat lärande och att frånvaron av formell undervisning kan ha försvårat en möjlig utveckling av barnens mikronivå. Att barnen inte har utvecklats i en negativ riktning är inte detsamma som att de har utvecklas i en positiv riktning. Möjligtvis hade resultaten sett annorlunda ut avseende *lexikal variation* och *grammatisk komplexitet* om testtillfälle ett varit i början av terminen och testtillfälle två varit i slutet.

Makronivå. I vår studie ser vi ingen effekt av sommarlovet på den svenska muntliga narrativa förmågan hos flerspråkiga barn på makronivå. Utvecklingen på makronivå verkar stå stilla över sommaren med icke-signifikanta ökningar av medelvärdet inom måtten berättelsestruktur samt makrostrukturella komponenter och med en icke-signifikant minskning av medelvärdet inom måttet *internal state terms*.

Vårt resultat står i motsats till tidigare forskning där man fann att sommarlovet påverkade olika skolrelaterade förmågor hos elever negativt (Cooper et al., 1996; Lawrence, 2012). En anledning till att vi inte ser någon effekt av sommarlovet på makronivå kan vara att sommarlovet inte är en paus från att berätta eller från språklig input som kan stödja andra väsentliga förmågor för berättande, exempelvis ordförståelse som inte avspeglas i en formaliserad bedömning som vi gjort i denna studie. Vidare beskrivs makronivån vara språkoberoende (Gagarina et al., 2012) och våra deltagare kan således antas kunna dra nytta av stimulans på modersmålet under sommarlovet vilket också kan ha bidragit till att vi inte ser en negativ påverkan.

När barn är kring sex år blir de makrostrukturella komponenterna i barns narrativer fler och mer komplexa (Appelbee, 1978; Shapiro & Hudson, 1991). Lindgren (2018) fann att narrativ produktion hos flerspråkiga barn i fyraårsåldern var basal. Barnen inkluderade oftast bara komponenterna *attempt* samt *outcome* i sina narrativer och även när barnen var i sexårsåldern innehöll narrativen få kompletta episoder. Den narrativa förmågan fortsätter att utvecklas ju äldre barnet blir och i nioårsåldern börjar barns narrativer likna vuxnas (Trabasso et al., 1989, refererat

i Shapiro & Hudson, 1991). Stein och Glenn (1979) fann att barn i tioårsåldern oftare motiverade varför en karaktär handlade som hen gjorde samt oftare beskrev känslor och tankar hos karaktärer jämfört med när de var i sexårsåldern.

Vårt resultat indikerar att våra deltagare överlag presterar varken sämre eller bättre på MAIN:s produktionsdel på makronivå efter sommarlovet. En möjlig förklaring till att vi inte ser några förbättringar kan vara att tidsperioden vi undersökte var för kort eller att den största utvecklingen sker under andra delar av skolåret.

Övergripande mikro- och makronivå. I vår studie ser vi överlag ingen effekt av sommarlovet på den muntliga narrativa förmågan med undantag av en signifikant skillnad i MLU med längre yttranden efter sommarlovet. Vårt resultat indikerar att våra deltagare överlag presterar varken sämre eller bättre på MAIN:s produktionsdel på mikro- eller makronivå efter sommarlovet vilket står i motsats till tidigare forskning som funnit att olika skolrelaterade förmågor försämras efter sommarlovet (Cooper et al., 1996; Lawrence, 2012).

En möjlig anledning till att vårt resultat skiljer sig från tidigare forskning kan vara att våra deltagare var yngre och gick i lägre årskurser jämfört med deltagarna i de studier som fann att olika skolrelaterade förmågor försämras efter sommarlovet. Cooper et al. (1996) fann att barn under de första skolåren påverkades i en positiv riktning under sommarlovet men från och med tredje och upp till åttonde årskursen påverkades barnen i en negativ riktning under sommarlovet. Lawrence (2012) och Paechter et al. (2015) fann att sommarlovet hade en effekt på mellanstadieelever med tillbakagång inom ordförråd (Lawrence, 2012), stavning och matematik (Paechter et al., 2015). Den narrativa förmågan hos barn i ung ålder kan förutse akademisk framgång inom matematik, läsning och skrivning i högre ålder (Griffin et al., 2004; Wellman et al., 2011; O'Neill et al., 2004). Eftersom narrativ förmåga har ett samband med olika skolrelaterade ämnen som forskning visar att äldre elever ofta tappar kunskap i över sommarlovet är det möjligtvis inte gynnande för våra deltagare att deras muntliga produktion av narrativer inte förbättras efter sommarlovet under de första skolåren. Forskning har även visat att elever som har en låg SES är de som är i störst riskzon för att påverkas negativt av sommarlovet (Cooper et al., 1996; Lawrence, 2012). Ett antal faktorer, bland annat SES, som kan kopplas till en ökad risk att underprestera akademiskt kan förekomma på samma gång hos flerspråkiga barn. Andersson et al. (2019) fann att om barn hade flera samtidiga riskfaktorer påverkades prestationen på CELF-4 negativt. Framtida forskning bör undersöka om barn i ung ålder, som har flera faktorer som kan

kopplas till en ökad risk att underprestera akademiskt, även har förhöjd risk för negativ påverkan av sommarlovet.

En annan möjlig förklaring till varför våra deltagare överlag presterar varken sämre eller bättre på MAIN:s produktionsdel på mikro- eller makronivå efter sommarlovet i vår studie kan vara att skolundervisningen under de första skolåren inte är lika formaliserad som den är i de högre årskurserna. I läroplanen för förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet står "Skapande och undersökande arbete samt lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper." (Skolverket, 2019, s. 7). Elever är i början av skolgången vanligen inte lika vana vid strukturerad skolgång och inte lika insatta i hur en lektion går till som elever i högre årskurser. Det medför att elever i början av skolgången måste vänja sig med att sitta stilla på en stol, vara tysta och koncentrera sig under en lektion vilket elever i högre årskurser har lärt sig. Eftersom undervisningen inte är lika strukturerad för de elever som är i början av sin skolgång är det troligt att kontrasten mellan att gå i skolan och ha sommarlov inte blir lika stor för yngre elever och därför ser vi inte heller någon effekt av sommarlovet på deras resultat.

En annan möjlig förklaring till varför våra deltagare överlag presterar varken sämre eller bättre på MAIN:s produktionsdel på mikro- eller makronivå efter sommarlovet i vår studie kan bero på en golfeffekt hos våra deltagare, alltså att deltagarnas narrativa förmåga på svenska vid första testningen var så pass svag att den inte kan bli svagare. För att undersöka detta kan en deskriptiv jämförelse göras med tidigare studier som använt samma testmaterial. Öztekin (2019) undersökte, med MAIN, narrativ förmåga hos flerspråkiga barn med turkiska som modersmål. I studien ingick bland annat en grupp med sexåringar och en grupp med sjuåringar. Gruppen med sjuåringar ligger åldersmässigt närmast deltagarna i vår studie som hade en medelålder av 7:4 år vid det första testtillfället. Avseende berättelsestruktur på svenska var medelvärdet för sexåringarna 5,6 och 6,5 för sjuåringarna i Öztekins (2019) studie, alltså cirka 0,4 poäng lägre respektive 0,5 poäng högre än deltagarna i vår studie. Av 17 möjliga poäng kan skillnaden inte anses vara stor mellan våra och Öztekins (2019) deltagare.

Under utvecklingen av MAIN samlade Gagarina et al. (2012) in data över testdeltagares resultat. Resultaten baserades på populationer med ett lågt antal deltagare. Likväl kan de användas för att ge en överskådlig bild över flerspråkiga barns narrativa förmåga på svenska. I MAIN-manualen presenteras resultaten av berättelsestruktur på svenska från fem grupper

bestående av flerspråkiga barn som även talade engelska, franska eller ryska. Med en medelålder som sträckte sig från 5:3 år till 6:8 år bestod samtliga grupper av yngre deltagare än deltagarna i vår studie. Medelvärde av totalpoängen för berättelsestruktur på svenska i grupperna sträckte sig från 3,8 till 9,4. Med undantag av gruppen som hade lägst medelvärde hade samtliga grupper ett högre medelvärde för berättelsestruktur på svenska än deltagarna i vår studie.

Flertalet studier (Roch et al., 2016; Öztekin, 2019) använder ett varierande tillvägagångssätt i analysen och redovisningen av MAIN-manualens två andra delar makrostrukturell komplexitet och internal state terms, vilket ytterligare försvårar jämförelse av våra deltagares resultat med resultaten från andra studier.

Deltagarna i Öztekin (2019) presterade bättre avseende berättarstruktur på svenska än på sitt modersmål. Detsamma konstaterades för en engelsk-svenskspråkig grupp i Gagarina et al. (2012), något som kan tyda på att modersmålet inte nödvändigtvis behöver vara det starkaste språket. Möjligt är att en analys av deltagarnas narrativ på modersmålet i vår studie inte hade bidragit till ett bättre resultat och att svenska således är det starkaste språket för många av våra deltagare.

Att jämföra våra deltagares resultat av narrativets mikronivå med tidigare forskning är svårt. Bedömningsmallen för narrativ produktion i MAIN är särskilt avsett för makronivån och mycket av den forskning som är gjord med hjälp av MAIN fokuserar på makronivån. Det finns också en svårighet i att vissa mått som används för analys på mikronivå är beroende av narrativets storlek som i sin tur kan vara beroende av eliciteringsmetoden. Eliciteringsmetod för Fågelungarna är berättande vilket anses vara svårare än återberättande eller berättande till modellsaga. Berättande som eliciteringsmetod till bildsekvenser anses även ge en bättre uppfattning av deltagarens narrativa förmåga eftersom det ger deltagaren utrymme att använda sin egen fantasi (Schneider et al., 2006). Vad gäller storlek består exempelvis "Bussagan" (Renfrew, 1969) av tolv sekvensbilder och "Frog Where Are You?" (Mayer, 1969) av 29, medan berättelserna i MAIN består av endast sex sekvensbilder. Dock undersökte Kunnari et al. (2016) med hjälp av MAIN finsk-svenskspråkiga barns narrativ på svenska avseende totalt antal ord. Medelvärde på svenska var 49,38, alltså drygt två fler ord än deltagarna i vår studie (bilaga 2). Barnen i den finska studien hade en medelålder på 5:8 år alltså 1:6 år yngre än våra deltagare.

Sammantaget ger litteraturen oss en delad bild av hur vi ska uppfatta våra deltagares narrativa förmåga på svenska. Exempelvis är deltagarna i Öztekin (2019) nära deltagarna i vår

studie både i ålder och poäng för berättelsestruktur, vilket kan vara en indikation på att våra deltagare presterar på den nivå som kan förväntas av dem. Samtidigt underpresterar de i jämförelse med majoriteten av grupperna i Gagarina et al. (2012) som både är yngre och har ett högre poängmedelvärde. Viktigt att ta i beaktning är även att deltagarna i vår studie är en heterogen grupp gällande vilket modersmål de talar och i vilken grad de talar svenska vilket ytterligare försvårar jämförelser med andra grupper.

Hammer et al. (2015) såg att barn som tillgodogjorde sig kunskap under skolåret hade större tillbakagång i sina resultat efter sommarlovet jämfört med barn som inte tillgodogjorde sig lika mycket kunskap under skolåret. Barnen som ökade sin kunskapsmängd minst under skolåret hade bättre resultat vid testningen efter sommarlovet. Kuhfeldt (2019) fann att en tillbakagång i matematik och läsning förekom hos elever efter sommarlovet. Eleverna var mellan 4-5 år till 13-14 år. Resultatet visade vidare, likt Hammer et al. (2015), att faktorn som bäst förklarade tillbakagången under sommaren var hur mycket eleverna tillgodogjorde sig kunskap under läsåret. Eleverna som ökade mest i kunskapsmängd under det tidigare skolåret var de elever som hade störst tillbakagång under sommarlovet medan de elever som hade en mindre ökning i kunskapsmängd under skolåret var de elever som gick i en positiv kunskapsriktning under sommarlovet. Eftersom deltagarna i vår studie överlag fick låga resultat från start är en möjlig förklaring att deltagarna inte har tillgodogjort sig så mycket från skolundervisningen och att sommarlovet därför inte utgör ett lika tydligt avbrott från skolundervisningen och att den negativa effekten av sommarlovet därför uteblir.

Metoddiskussion

SKOL-projektets datainsamling. I vår studie består allt material av tidigare insamlade data från SKOL-projektet och vi har därför inte haft möjlighet att påverka hur datainsamlingen gick till. I SKOL-projektet testades alla deltagare med ett testbatteri som tog cirka 40 minuter att genomföra. Den narrativa uppgiften testades sist vilket kan ha påverkat hur långa och utförliga deltagarnas narrativer blev. Deltagarna kan ha varit trötta, omotiverade eller nedstämda om de till exempel redan utfört många test.

Testningarna som ingår i vår studie genomfördes en gång före sommarlovet i maj och en gång efter sommarlovet i augusti/september vilket innebär att deltagarna i vår studie hann ha viss skolundervisning mellan testtillfällena. Detta kan ha påverkat våra resultat. Cooper et al. (1996) diskuterar att tidpunkten för testtillfällen i studier om sommarlovets påverkan är viktig och menar

att en större negativ påverkan av sommarlovet skulle märkas om mätningarna gjordes dagen på vårterminens sista och höstterminens första dag.

Testtillfällena. Vi undersökte sommarlovet påverkan på den narrativa förmågan mellan testtillfällena utförda före och efter sommarlovet. Rosqvist et al. (2020) undersökte sommarlovet påverkan på ordflödesförmågan på samma deltagare som ingår i vår studie och inkluderade förutom testtillfällena som ingår i vår studie även tillfället i november/december. Resultatet visade att ordflödesförmågan försämrades under sommarlovet och att eleverna någon gång under höstterminen hade återhämtat försämringen när de testades igen i november/december. Genom att mäta före och efter sommarlovet fick vi en uppfattning om hur deltagarnas muntliga narrativ förmåga utvecklades under sommarlovet. I framtida studier hade det varit intressant att titta på skillnader mellan fler testtillfällena över hela skolåret för att se hur sommarlovet påverkar den narrativa förmågan i ett större perspektiv.

Kontrollgrupp. I starten av vårt arbete var vår intention att analysera både en- och flerspråkiga barns narrativer. Diskussion uppstod emellertid om huruvida en undersökning av en så språkligt heterogen grupp skulle ge ett rättvisande resultat. Eftersom mikronivån inom narrativer anses vara språkberoende, hade analys av narrativer gjorda på svenska av barn vars kunskaper i svenska varierar kraftigt inte gett oss ett tillförlitligt resultat. Ett alternativ var att dela upp deltagarna i en grupp med enspråkiga och en grupp med flerspråkiga för att använda den enspråkiga gruppen som kontrollgrupp. En sådan kontrollgrupp hade bidragit till en mer rättvis bild av hur den flerspråkiga gruppens resultat står sig i förhållande till vad som kan anses vara normen, i synnerhet gällande mikronivån eftersom dess språkberoende gör att jämförelser mellan olika språk inte är optimalt.

Efter överläggning beslutade vi att undersöka och redogöra för enbart de flerspråkiga deltagarnas resultat, dels med anledning av arbetsbördan, dels med hänvisning till att jämförelse mellan en- och flerspråkiga deltagare var oväsentligt för att svara på frågeställningen om sommarlovet påverkan på narrativ förmåga.

Beslutet att undersöka de flerspråkiga barnens narrativer istället för de enspråkigas grundade sig i möjligheten att undersöka vår hypotes och i ett intresse för flerspråkighet. Ytterligare en anledning var att flerspråkiga barns språkliga förmågor i allmänhet och narrativa förmåga i synnerhet behöver belysas.

Begränsad analys. För att få en tillförlitlig bild av flerspråkiga barns språkförmåga bör samtliga språk utredas (Pearson et al., 1993). Pearson et al. (1993) skriver “Comparing performance in only one language at a time neglects the totality of the bilingual’s abilities, especially the knowledge specific to the untested language” (s. 95).

De flerspråkiga deltagarna i SKOL-projektet uppmuntrades vid testningen att först berätta Fågelungarna på svenska och sen berätta Getungarna på modersmålet. Således fanns narrativ tillgängligt på både svenska och modersmålet. Detta material är dock inte översatt och transkriberat ännu och var således inte tillgängligt för analys.

Slutsatser och implikationer

Vi drar en försiktig slutsats om att sommarlovet överlag inte har någon effekt på den svenskspråkiga muntliga narrativa förmågan på mikro- eller makronivå hos flerspråkiga barn. Resultatet är positivt i den mening att barnen inte fick en negativ påverkan av sommarlovet.

Deltagarna presterade inte sämre efter sommarlovet vilket skiljer sig från tidigare studier som funnit en negativ påverkan av sommarlovet på olika skolrelaterade förmågor som har ett samband med narrativ förmåga.

Denna undersökning begränsades av att deltagarna hann ha viss undervisning mellan testtillfällena, även om testtillfällena placerades så nära skolavslutning och skolstart som möjligt. Framtida studier bör planeras så att ingen strukturerad skolgång sker mellan testtillfällena för att få en mer renodlad bild av sommarlovets påverkan på den narrativa förmågan.

Som helhet ger dessa resultat inte tillräckligt stöd för att rekommendera specifika åtgärder men det kan ändå vara av intresse för logopedier i skolan att känna till att färdigheten att berätta till sekvensbilder inte verkar utvecklas på mikro- och makronivå hos flerspråkiga barn under sommarlovet. Detta för att kunna informera föräldrar om vikten av språklig stimulans under sommarlovet samt för att på bästa sätt kunna stötta elever och skolpersonal när skolan startar igen efter sommarlovet.

Referenser

- Andersson, K., Hansson, K., Rosqvist, I., Lyberg Åhlander, V., Sahlén, B., & Sandgren, O. (2019). The contribution of bilingualism, parental education, and school characteristics to performance on the clinical evaluation of language fundamentals: Swedish. *Frontiers in psychology, 10*, 1586. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01586
- Andersson, K., & Klintö, K. (2020). Does the narrative ability during retelling differ in 5-year-olds born with and without unilateral cleft lip and palate?. *Logopedics Phoniatics Vocology, 1-7*. doi:10.1080/14015439.2020.1822441
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. The University of Chicago Press.
- 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
- Bitetti, D., & Hammer, C. S. (2016). The home literacy environment and the English narrative development of Spanish–English bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*(5), 1159-1171. doi: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0064
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(1), 1-21. doi:10.1191/0265659002ct224oa
- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A., & Morgan, G. (2020). "El nen s'ha menjat una aranya": The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of child language, 47*(5), 1030-1051. doi: 10.1017/S0305000920000057

- Chen, S. (2015). The Development of Bilingual Children's Narrative Skills: A Report of the "Looking Glass Neighborhood" Program. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(3), 301-318. doi: 10.1515/cjal-2015-0019
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, 6(4), 284. doi: 10.1037/1040-3590.6.4.284
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of educational research*, 66(3), 227-268. doi: 10.3102/00346543066003227
- Covington, M. & McFall, J.D. (2010). Cutting the Gordian knot: the moving-average type-token ratio (MATTR). *Journal of Quantitative Linguistics*, 17, 94–100. doi: 10.1080/09296171003643098
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2001). Keep the faucet flowing summer learning and home environment. *American Educator*, 25(3), 10-15.
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56, 155-155.
- Gámez, P. B., & González, D. (2019). A comparison of narrative skill in Spanish-English bilinguals and their functionally monolingual Spanish-speaking and English-only peers. *International Journal of Bilingualism*, 23(1), 329-348. doi: 10.1177/1367006917728391

- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language, 24*(2), 123-147. doi: 10.1177/0142723704042369
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: A developmental study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 37*(3), 645-654. doi: 10.1044/jshr.3703.645
- Hammer, C. S., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2008). The effect of summer vacation on bilingual preschoolers' language development. *Clinical linguistics & phonetics, 22*(9), 686-702. doi: 10.1080/02699200802028033
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism, 19*(6), 677-692. doi: 10.1177/1367006914534330
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Einsenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*(2), 177-191. doi:10.1044/1058-0360(2006/017)
- Kambanaros, M., & Grohmann, K. K. (2015). More general all-purpose verbs in children with specific language impairment? Evidence from Greek for not fully lexical verbs in language development. *Applied Psycholinguistics, 36*(5), 1029. doi: 10.1017/S0142716414000034
- Kapantzoglou, M., Fergadiotis, G., & Restrepo, M. A. (2017). Language sample analysis and elicitation technique effects in bilingual children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(10), 2852-2864. doi: 10.1044/2017_JSLHR-L-16-0335

- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363. doi: 10.1037/0033-295X.85.5.363
- Klecan-Aker, J. S., & Kelty, K. R. (1990). An investigation of the oral narratives of normal and language-learning disabled children. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13(2), 207-215. doi: 10.1177/152574019001300207
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25-29. doi: 10.1177/0031721719871560
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123. doi: 10.1017/S0142716415000442
- Lawrence, J. F. (2012). English vocabulary trajectories of students whose parents speak a language other than English: Steep trajectories and sharp summer setback. *Reading and Writing*, 25(5), 1113-1141. doi: 10.1007/s11145-011-9305-z
- Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence: swedish, swedish-german and swedish-turkish Children Aged 4–6* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis]. Uppsalas Universitet.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69-89. doi:10.1017/S0142716415000429
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers

- Minami, M. (2008). Telling good stories in different languages: Bilingual children's styles of story construction and their linguistic and educational implications. *Narrative Inquiry*, 18(1), 83-110. doi: 10.1075/ni.18.1.05min
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(4), 332-342. doi:10.1044/0161-1461(2003/027)
- Narrativ. (u.å.). I Nationalencyklopedin. Hämtad 27 mars, 2021, från <https://www-nese.ludwig.lub.lu.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/narrativ>
- Nettelbladt, U., & Salameh, E. K. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Studentlitteratur AB.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138. doi: 10.1044/0161-1461(2005/012)
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test–Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183. doi: 10.1177/0142723704043529
- Paechter, M., Luttenberger, S., Macher, D., Berding, F., Papousek, I., Weiss, E. M., & Fink, A. (2015). The effects of nine-week summer vacation: losses in mathematics and gains in

reading. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(6), 1399-1413. doi: 10.12973/eurasia.2015.1393a

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language learning*, 43(1), 93-120. doi: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x

Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five-to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1-10. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.001

Renfrew, C. (1969). *The Bus Story: A test of continuous speech. North Place, England: Author.*

Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., ... & Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 830-841. doi: 10.1111/1460-6984.12179

Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49. doi: 10.1017/S0142716415000417

Rosqvist, I., Sandgren, O., Andersson, K., Hansson, K., Lyberg-Åhlander, V., & Sahlén, B. (2020). Children's development of semantic verbal fluency during summer vacation versus during formal schooling. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 45(3), 134-142. doi: 10.1080/14015439.2019.1637456

SALT Software, LLC. (Oktober, 2020). *Transcription conventions.*

https://www.saltsoftware.com/media/wysiwyg/tran aids/StandardConventions.pdf?fbclid=IwAR1yfvYP0eK5uVxKxJeTGn5e2fxyXl6y_Gw6nlAnPf3ph6J2ehV_yMDoycg

- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of speech language pathology and audiology*, 30(4), 224.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental psychology*, 27(6), 960. doi: 10.1037/0012-1649.27.6.960
- Skolförordning (SFS 2011:185) Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185
- Skollag (SFS 2010:800) Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Skolverket. (28 mars 2019). *Statistik över elever i förskoleklassen läsåret 2018/2019*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-forskoleklassen-lasaret-2018-19>
- Southwood, F., & Russell, A. F. (2004). Comparison of conversation, freeplay, and story generation as methods of language sample elicitation. *Journal of speech language and hearing research*, 47(2004), 366-376. doi: 10.1044/1092-4388(2004/030)
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80.
doi: 10.1007/s10643-005-0024-4

- Stavans, A. (2003). Bilinguals as narrators: A comparison of bilingual and monolingual Hebrew and English narratives. *Narrative Inquiry*, 13(1), 151-191. doi: 10.1075/ni.13.1.06sta
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 2(1979), 53-120.
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236. doi: 10.1044/0161-1461(2007/024)
- Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A. A., Hansen, A. J., & Stein, C. M. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 42(4), 561-579. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0038)
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. I A. G. Kamhi & H. W. Catts (Red.), *Language and Reading Disabilities* (3. uppl., ss.189-240). Boston: Pearson.
- Wofford, M. C., & Wood, C. L. (2018). School-year grammatical development in narrative retells: Spanish-English dual language learners. *Communication Disorders Quarterly*, 40(4), 228-238. doi: 10.1177/1525740118791138
- Öztekin, B. (2019). *Typical and atypical language development in Turkish-Swedish bilingual children aged 4–7* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis]. Uppsalas Universitet.

Bilagor

Bilaga 1 - Deltagarnas modersmål

Fördelning av talat modersmål hos deltagarna

	N (74)	Procent (100%)
Arabiska	26	35,1
Bosniska/kroatiska/serbiska	11	14,9
Kurdiska	10	13,5
Albanska	9	12,2
Engelska	3	4,1
Turkiska	3	4,1
Polska	3	4,1
Urdu	2	2,7
Vietnamesiska	2	2,7
Rumänska	1	1,4
Filippinska	1	1,4
Romska	1	1,4
Ryska	1	1,4
Ghanianska	1	1,4

Bilaga 2 - Tabell över deskriptiv statistik.

Deskriptiva data av ytterligare mikromått

	N	Testtillfälle 1		Testtillfälle 2		Testtillfälle 1		Testtillfälle 2	
		M	SD	M	SD	Mini	Max	Mini	Max
NTW ^a	74	47,01	22,436	51,72	23,065	5	117	18	139
TotASetUt ^b	74	8,73	3,422	8,69	3,034	1	19	4	20
ErrorCodesUt ^c	74	2,18	2,446	2,18	2,278	0	14	0	10
IntelUt ^d	74	0,96	0,105	0,96	0,076	0,33	1	0,63	1

^a - Totalt antal ord.

^b - Totalt antal giltiga C-units.

^c - Fel på yttrandenivå.

^d - Förståelighet i deltagarnas narrativ presenterad i procent.

Bilaga 3 – Lista över giltiga ordval

Giltiga	Ogiltiga
Sparv, kråka, skata, duva	Höna, svan, anka
Fågel- unge/barn, kycklingar	Bebis
Hund, vovven, valfri hundras	
Katt, kissen	
Bo	Korg

Bilaga 4 - Uppsatsförfattarnas utökning av MAIN:s bedömningsmall.

Bedömningsmall för fågelungarna.				
Avsnitt 1: Produktion				
A: Berättelsestruktur B: Makrostrukturell komplexitet C: Internal State Terms				
A: Berättelsestruktur				
		Exempel på korrekt respons från MAIN	Tolkat som korrekt respons	Poäng
A1.	Setting	Tid och/eller platsreferens, t.ex. det var en gång/ en dag/ för längesen... i en skog/ på en äng/ i en trädgård/ i ett fågelbo/ i ett träd		0 1 2
<i>Episod 1: Fågelmamman</i> <i>(Episodkaraktärer: fågelmamman och fågelungarna)</i>				
A2.	IST as initiating event	(Fågel)mamman/ pappan/ fågeln etc. såg att fågelungarna var hungriga/ ville ha mat Fågelungarna var hungriga/ ville ha mat/ skrek efter mat/ frågade efter mat		0 1
A3.	Goal	Mamman ville/ ska/ skulle + mata ungarna/ hitta mat/ hämta mat/ mask(ar) För att + VERB (hämta mat)		0 1

A4.	Attempt	Mamman flög iväg/ gick å hämta mat/ letade efter mat/ mask Mamman försökte + VERB (få, hämta mat)	Mamman går och hämtar mat	0 1
A5.	Outcome	Mamman hittade/ hade hämtat/ tagit med sig mat/ mask/ kom med mat/ matade ungarna Fågelungarna fick mat/ mask		0 1
A6.	IST as reaction	Mamman var glad/ nöjd Fågelungarna var glada/ nöjda/ inte hungriga längre		0 1
<i>Episod 2: Katten</i> (Episodkaraktärer: katten, fågelmamman och fågelungarna)				
A7.	IST as initiating event	Katten såg mamman flyga iväg/ såg att mamman flög iväg/ såg att ungarna var ensamma/ såg att det fanns mat Katten var hungrig/ tänkte 'mums'/ var sugen (på fågelungen)/ tyckte att den såg god ut	Katten tittar upp och ser småfåglarna Sen kom en hungrig katt	0 1
A8.	Goal	Katten ville äta upp/ fånga/ ta/ döda fågelungarna/ en fågel(unge) För att + VERB	Katten ska ta/äta upp/ fånga fågelungarna	0 1

		(äta, fånga, ta)		
A9.	Attempt	Katten klättrade upp i/för trädet/ höll på att klättra upp (i trädet)/ hoppade upp (i trädet) Katten försökte nå/ ta/ fånga en fågelunge	Katten försöker döda/äta fåglarna	0 1
A10.	Outcome	Katten fick tag i/ tog tag i/ tog/ fångade en fågelunge Katten nästan + VERB (tog, fick, fångade)		0 1
A11.	IST as reaction	Katten var glad Fågeln/Fåglarna var rädd/-a/ skrek av smärta		0 1
<i>Episod 3: Hunden</i> <i>(Episodkaraktärer: hunden, katten, fågelmamman och fågelungarna)</i>				
A12.	IST as initiating event	Hunden såg att fågeln var i fara/ såg att katten fångat/ tagit/ hade en fågel Fågeln/Fåglarna var i fara		0 1
A13.	Goal	Hunden bestämde sig för att/ ville/ skulle/ ska + stoppa/ få bort katten Hunden bestämde sig för att/ ville/ skulle/ ska + hjälpa/ skydda/ rädda fåglarna/ fågeln		0 1

		För att + VERB (stoppa, rädda, hjälpa)		
A14.	Attempt	Hunden drog ner katten/ attackerade/ anföll/ bet katten/ höll på att dra ner/ bita katten/ tog tag i kattens svans/ drog i kattens svans Hunden försökte + VERB (dra ner, få bort)		0 1
A15.	Outcome	Hunden jagade (iväg/bort) katten/ skrämde iväg/bort katten Katten släppte fågeln/ sprang iväg Fågeln/fåglarna räddades	Hunden sprang iväg efter katten	0 1
A16.	IST as reaction	Hunden var glad/ lättad/ stolt (över att ha räddat fågelungen/-ungarna) Katten var arg/ sur/ besviken/ ledsen/ rädd/ kände sig inte bra/ hade ont Fågeln/ fåglarna var lättade/ glada/ i säkerhet/ trygga Fågelmamman var lättad/ glad	Hunden var arg Katten blev skrämmd	0 1
A17.				Total poäng: