

# Narrativ produksjon hos fireåringer

**Jannicke Karlsen**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

## Sammendrag

Undersøkelser viser at narrative ferdigheter hos fireåringer er det målet som best kan predikere senere språklig nivå. Dette gjør kartlegging av barns narrative produksjon relevant, fordi det vanskelig å vite hvilke barn som har en forsinket språkutvikling og hvilke som har en avvikende språkutvikling. Narrativ produksjon gir et mer helhetlig bilde av et barns språklige nivå, fordi det krever en integrasjon av både språklige og kognitive ferdigheter på en annen måte enn det en tradisjonell språktest gjør. Et mer helhetlig bilde av barns språk kan gjøre det lettere å bedømme et barns egentlige språklige fungering. Det finnes ingen norm for narrativ produksjon hos norske barn. Fordi jeg fikk tilgang til et relativt stort utvalg av fireåringers narrativer gjennom prosjektet ”*The nature and development of language and communication skills in pre-school children*”, ønsket jeg å benytte denne muligheten til å få et bilde av norske fireåringers narrative produksjon..

For å belyse problemformuleringen ”*Hva kjennetegner narrativ produksjon hos fireåringer*” har jeg brukt et deskriptivt design og en kvantitativ metode. Utvalget bestod av 167 fireåringer med en typisk språkutvikling. Instrumentet som er brukt er ”Renfrews Bus Story Test of Narrative Speech” som måler narrativ produksjon gjennom informasjon og setningslengde. Ved gjennomgang av litteratur om narrativer oppdaget jeg at de målene som ble brukt for å beskrive narrativ produksjon i liten grad samsvarte med det testen målte. Dette førte til at jeg utviklet to nye mål som jeg ønsket å sammenligne med de tradisjonelle målene. I 51 av historiene ble skårene fra den narrative testen sammenlignet med tilstedeværelsen av et narrativt skjema og forekomsten av kausale forhold i historiene.

Resultatene ble behandlet i SPSS, og det ble anvendt både deskriptiv og analytisk statistikk for å undersøke hvordan de narrative målene hang sammen.

Resultatene viste at det var stor spredning i narrative ferdigheter hos norske fireåringer og at norske barn ser ut til å skåre noe lavere den engelske normeringen

tilsier. Skårene ble høyere med alder, men det fantes ingen signifikante forskjeller mellom kjønn. Informasjonsskåren så ut til å være et akseptabelt mål for narrativ produksjon, da det korrelerte med det narrative skjema og kausaliteten i historien. Setningslengden derimot så ut til i høyere grad å måle andre ferdigheter, som for eksempel grammatisk kompleksitet. Resultatene viste at en forståelse for narrativ struktur i høy grad var under utvikling hos fire år gamle barn. Ved å undersøke flere områder av barns narrative produksjon kan spesialpedagoger oppnå en dypere forståelse av barns narrativer enn det informasjon og setningslengde kan alene.

## Forord

Gjennom deltagelse i prosjektet ”*The nature and development of language and communication skills in pre-school children*” stiftet jeg bekjentskap med den narrative testen Renfrews Bus Story Test. Testen fanget min interesse og inspirerte meg til å skrive min masteroppgave om narrativ produksjon. Jeg vil derfor takke prosjektgruppen *Child, Language and Learning* for den erfaringen jeg fikk gjennom innsamling av data og for at jeg fikk benytte data fra hele utvalget. Det førte til at jeg har kunnet gjøre den undersøkelsen jeg ønsket.

Videre vil jeg takke min veileder Anne Lise Rygvold for alltid klargjørende veiledningsmøter med gode råd og innspill.

Takk til Stein, Eline og Ida for korrekturlesning og støtte. Og takk til masterstudentene på Helga Eng som har gitt pausene innhold og gjort arbeidsøktene lettere.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHALDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>5</b>
<b>TABELLER OG FIGURER .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	8
1.2 PROBLEMFORMULERING .....	9
1.3 FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	10
<b>2. TEORI.....</b>	<b>12</b>
2.1 SPRÅK.....	12
2.1.1 Språkutvikling .....	13
2.1.2 Fireåringers språk.....	14
2.2 NARRATIVER.....	15
2.2.1 Koherens .....	16
2.2.2 Kohesjon .....	17
2.2.3 Narrativ kompetanse.....	18
2.2.4 Fireåringers narrative produksjon .....	21
2.2.5 Forholdet mellom pragmatikk og narrativer .....	23
2.2.6 Narrativer som mål på språklig nivå.....	25
2.2.7 Bildeserier til testing av narrativ produksjon.....	26
<b>3. METODE .....</b>	<b>29</b>
3.1 DESIGN .....	29
3.2 UTVALG .....	30
3.2.1 Frafall.....	32
3.3 DATAINNSAMLING .....	33
3.3.1 Instrument: Busshistorien .....	33
3.3.2 Gjennomføring av testen.....	34
3.3.3 Skåring .....	34
3.3.3 Oppmerksomhet og emosjonalitet.....	35
3.4 NARRATIVT SKJEMA OG KAUSALITET.....	36
3.4.1 Busshistoriens makrostruktur .....	36

3.4.2	<i>Kausalitet</i> .....	37
3.5	ANALYSEN .....	38
3.6	VALIDITET .....	40
3.6.1	<i>Begrepsvaliditet</i> .....	40
3.6.2	<i>Reliabilitet</i> .....	45
3.6.3	<i>Generaliserbarhet</i> .....	48
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER .....	49
<b>4.</b>	<b>RESULTATER OG DISKUSJON</b> .....	<b>51</b>
4.1	KJØNN OG ALDERSFORDELING .....	51
4.2	BUSSHISTORIENS SKÅRER .....	52
4.2.1	<i>Informasjonsskåren</i> .....	53
4.2.2	<i>Gjennomsnittelig setningslengde</i> .....	55
4.2.3	<i>Resultatene fordelt på alder</i> .....	57
4.2.4	<i>Resultatene sett i forhold til kjønn</i> .....	58
4.2.5	<i>De laveste informasjonsskårene</i> .....	59
4.2.6	<i> Egne resultater sett i forhold til tidligere forskning</i> .....	62
4.2.7	<i>Resultatene sett i forhold til engelsk normering</i> .....	63
4.3	TESTSITUASJONEN .....	66
4.4	BUSSHISTORIENS NARRATIVE ELEMENTER .....	67
4.4.1	<i>Det narrative skjema</i> .....	69
4.4.2	<i>Kausalitet i Busshistorien</i> .....	72
4.4.3	<i>Sammenhengen mellom Busshistoriens skårer og de narrative elementene</i> .....	75
4.5	KARTLEGGING AV NARRATIV PRODUKSJON .....	78
4.5.1	<i>Busshistorien</i> .....	78
4.5.2	<i>Historien om en frok</i> .....	79
4.5.3	<i>Personlige narrativer</i> .....	80
4.5.4	<i>Hvordan måle barns narrative ferdigheter</i> .....	80
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>82</b>
5.1	SAMMENFATNING AV DISKUSJON OG RESULTATER .....	82
5.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	83
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>84</b>
	<b>VEDLEGGSOVERSIKT</b> .....	<b>89</b>

---

## Tabeller og figurer

Tabell 1. Alders og kjønnsfordeling .....	51
Tabell 2. Skårene fordelt på alder og kjønn .....	57
Tabell 3. Sammenheng mellom alder og skårer.....	57
Tabell 4. Skårer sammenlignet med engelsk normering.....	63
Tabell 5. SAMmenhengen mellom emosjonalitet og informasjon.....	66
Tabell 6. Busshistoriens makrostruktur .....	70
Tabell 7. Antall elementer i makrostrukturen .....	70
Tabell 8. Kausale forbindelser .....	72
Tabell 9. Kausale forhold med markør .....	74
Tabell 10. Sammenhengen mellom skårer og narrative elementer.....	76
Figur 4-1. Busshistoriens informasjonsskårer.....	53
Figur 4-2. Busshistoriens setningsskårer .....	55

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Min deltagelse i innsamling av data til forskningsprosjektet ”*The nature and development of language and communication skills in pre-school children*”, har påvirket mitt valg av problemformulering fordi det allerede forelå et testbatteri. Bakgrunnen for prosjektet er at noen barn har en statistisk sett høyere risiko for å oppleve språkvansker enn andre barn, og denne undersøkelsen tar sikte på å kartlegge typisk, forsinket og atypisk språkutvikling (Child, Language & Learning prosjektsøknad, 2007). Mitt utvalg er tatt ut i fra gruppen barn med en typisk språkutvikling. Ut i fra egen interesse har jeg valgt ut temaet narrativ produksjon som jeg ønsker å undersøke nærmere.

Grunnen til at jeg har valgt temaet narrativ produksjon er en interesse for språkets pragmatikk. Narrativer er tett forbundet med pragmatikk fordi vi benytter pragmatiske virkemidler i narrativ produksjon. Utover pragmatiske evner krever narrativ produksjon både språklige og kognitive ferdigheter. Det vil si at ved å måle narrativ produksjon måler vi både lingvistiske og nonlingvistiske ferdigheter. Det er også hevdet at narrativ produksjon er egnet til å måle kommunikativ kompetanse (Botting 2002).

Fordi det er relativt stor variasjon i barns språklige utvikling er det ønskelig å kunne skille de barna som vil utvikle tilfredsstillende språklige ferdigheter uten intervensjon fra de som har bruk for hjelp til å håndtere sine språkvansker (Adams & Gathercole 1996). Narrative ferdigheter har vist seg å predikere senere språklig nivå med relativt stor sikkerhet (Bishop & Edmundsen 1987, Pankratz et al. 2007, Stothard et al. 1998). Bishop og Edmundson (1987) fant at resultatene fra en narrativ test var de resultatene som alene best predikerte språklig nivå. Disse resultatene gjaldt både for barn med en typisk språkutvikling og for barn med språkvansker. Flere resultater



---

understreker at narrative ferdigheter er en av de sterkeste prediktorene for senere språklig nivå for barn med generelle lærevansker og for barn med språkvansker (Kaderavek og Sulzby 2000). Dette gjør testing av barnas narrative produksjon til et interessant logopedisk redskap i kartlegging av barn med risiko for språkvansker. Videre har resultater vist at narrative ferdigheter kan være nyttig i diagnostisering av undergrupper av språkvansker (Botting 2002).

## 1.2 Problemformulering

Den empiriske bakgrunnen i avsnittet ovenfor viser at det å kartlegge barns narrative produksjon kan være nyttig i forhold til å skille ut hvilke barn som har bruk for intervensjon og hvilke som ikke har det. I Norge finnes det ingen normering av narrative mål, det vil si at det er lite konkret, eksplisitt kunnskap om hva man kan forvente av et barn på et bestemt alderstrinn. Dette gjør det vanskelig å vite hvordan et barns narrative produksjon ligger i forhold til en normalfordeling. På bakgrunn av det utvalget jeg har tilgang til og empirien nevnt ovenfor har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

### ***Hva kjennetegner fireåringers narrative produksjon***

Den narrative produksjonen blir målt med Renfrews Bus Story Test (1997). Testen vil heretter bli omtalt som *Busshistorien*. For å se hva som kjennetegner narrativene, vil jeg i samsvar med testen, ta utgangspunkt i narrativenes informasjonsinnhold og setningslengde. For å få et mer utfyllende bilde av hva narrativ produksjon innebærer ønsker jeg videre å se på hva litteraturen sier om narrativ produksjon og hvordan dette samsvarer med det som blir målt med Busshistorien. Narrativer beskrives ofte synonymt med historier i litteraturen, noe som vil gjenspeile begrepsbruken i denne oppgaven.

### 1.3 Formålet med oppgaven

Oppgavens formål er å sette fokus på relevansen av å måle barns språk i et mer språkbruksinspirert perspektiv. Ved å måle et barns narrative kompetanse får vi et bredere bilde av hvordan barnet bruker språket, fremfor viten om barnets ferdigheter innefor enkelte språklige områder. Resultater som viser til den prediktive verdien av Busshistorien (Bishop & Edmundson 1987, Pankratz et al. 2007, Stothard et al. 1998, Kaderavek og Sulzby 2000), forteller at man i stor grad kan forutse et barns språklige nivå ved testing av narrativ produksjon ved fireårsalder. Dette gjør at et behov for en norsk normering av en narrativ test er ønskelig og da spesielt for fireåringer. Det er mitt mål at denne undersøkelsen kan ligge til grunn for, eller inspirere til, en norsk normering av Busshistorien.

Videre håper jeg å sette lys på hva narrative ferdigheter består av, og undersøke hvordan disse målene henger sammen med det Busshistorien måler.

### 1.4 Oppgavens oppbygging

For å sette narrativet i en språklig og kommunikativ sammenheng, vil det først bli gitt en introduksjon til hva språk og språkutvikling innebærer. Fordi språklig nivå er viktig for narrativ produksjon, følger deretter en kort innføring i fireåringers språk. Etter en beskrivelse av hva som kjennetegner et narrativ og narrativ kompetanse, følger en beskrivelse av hva litteraturen sier at vi kan forvente av fireåringers narrative produksjon. Videre følger en diskusjon av forholdet mellom pragmatikk og narrativer, fordi narrativ produksjon i høy grad blir påvirket av pragmatikk.

Metoden presenteres gjennom valg av kartleggingsverktøy og refleksjoner omkring testen som benyttes.

I drøftingen vil jeg gjennomgå resultatene sett i forhold til informantenes alder og kjønn. Resultatene vil også bli sammenlignet med Busshistoriens engelske normering. Videre vil jeg presentere noen mulige nye mål for narrativ produksjon og

---

sammenligne disse med resultatene fra Busshistorien. Avslutningsvis følger en oppsummering av resultatene. Eksemplene i oppgavene er hentet fra innsamling av data til oppgaven (prosjektet).

## 2. Teori

### 2.1 Språk

Språk kan beskrives som et system med en innholds- og en uttrykksside, bestående av arbitrære symboler som brukes i kommunikasjon (Saussure 1970). Det vil si at det ikke er noen sammenheng mellom det språklige signal og det signalet representerer. Bruken av symbolene er konvensjonalisert, det vil si at mennesker som snakker det samme språket er enige om et sett regler som beskriver hvordan vi bruker det for å kommunisere med hverandre. Språket som system beskrives tradisjonelt sett av de fire språklige disiplinene, fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Fonologi beskriver språkets lydsystem, morfologien hvordan ord kan dannes og settes sammen, syntaks hvordan ord kan settes sammen til større enheter som setninger, og semantikken beskriver ord og setningers betydning (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993). Utover språket som system, beskrives også språkets bruksside. Saussure var den første som delte språket inn i *langue*, det abstrakte språksystem, og *parole*, den konkrete bruken av språket (1970<sup>1</sup>). Språkbruk kalles også pragmatikk eller tekstlingvistik og beskriver hvordan vi bruker språket i forskjellige situasjoner. I følge Rommetveit (1978, 53) er pragmatikk ”studiet av vilkår for og virkningen av språkbruk”. Mey (2001, 6) beskriver pragmatikk som: ”... *the use of language in human communication as determined by the conditions of society*”. ”Vilkårene” som Rommetveit nevner i sin definisjon er de som Mey beskriver som ”*conditions of society*”. Det er altså kulturelle regler eller vilkår som er bestemmende for hvordan vi skal bruke språket i ulike situasjoner. Videre har Rommetveit med et element i sin definisjon, som ikke blir nevnt eksplisitt av Mey, nemlig hvordan det språket vi velger å bruke vil påvirke den videre språkbruken og kommunikasjonen. Hvis taleren velger å ignorere reglene for høflighet eller benytte seg av humor i samtalen kan vi

---

<sup>1</sup> Boken ble første gang utgitt i 1915, etter Saussures død, laget på bakgrunn av notater fra hans forelesninger

---

tenke oss at det kan få forskjellige konsekvenser for samtalens videre utvikling. Man kan hevde at språkbruk er språkssystemets mål. Mennesket er sosialt og ønsker å kommunisere med andre. Når vi mestrer språkets regler kan vi bruke det i kommunikasjon med andre mennesker for å oppnå mål, enten de er sosiale eller mer handlingsrettede. Labov (1977) kalte språk for en type sosial atferd. Han gikk så langt som å stille spørsmål om en setning uten et kommunikativt mål overhodet kan kalles for språk.

Forholdet mellom semantikk og pragmatikk er tett, fordi semantikken blir påvirket av pragmatikken. En ytrings betydning blir påvirket av den situasjonen den ytres i, og ord kan ha forskjellig betydning uti fra hvilken kontekst de er i. ”Katten”, som vi i utgangspunktet vil tenke er et konkret ord med en klar definisjon, kan ha flere betydninger. Det kan for eksempel være en generell betegnelse for et pattedyr som jakter mus, det kan bety Mons som ligger og soler seg i vinduskarmen eller det kan vise til et annet dyr av kattefamilien som eksempelvis en løve, avhengig av hvilken situasjon det ytres i. Språket er også tett forbundet med tanken. Vygotsky beskriver at på et tidspunkt i barnets utvikling vil barnet bli bevisst talens symbolske funksjon og hvorpå tenkningen blir mer språklig og talen mer rasjonell (2001). Med andre ord kan vi bruke språket til å organisere tanker og hendelser, og når barnet forstår dette vil også talen påvirkes slik at den blir mer strukturert og lettere å forstå.

### **2.1.1 Språkutvikling**

For å utvikle språk må barnet ha kjennskap til hvilke lyder, ord, betydninger og konstruksjoner de skal bruke hvor og når, samt hvordan de skal integrere språket med andre typer kommunikasjon (Clark 2003). Veien mot mestring av språk begynner allerede når barnet ligger i mors mage og hører setningsmelodien i språket moren blir omgitt av. Utviklingen av kommunikative ferdigheter går via øyekontakt og felles oppmerksomhet til bruk av kommunikative gester og medfølgende oppmerksomhet til læring ved imitasjon og videre mot en mer abstrakt og korrekt bruk av språket (Carpenter, Nagell & Tomasello 1998). Det vil med andre ord si at språket utvikles

som en del av et bredere kommunikasjonssystem. Å tilegne seg språk innebærer også å lære hvordan man bruker språk (Clark 2003). Barnet lærer gjennom erfaringer i samspill med andre barn og voksne å mestre språkets system og hvordan man bruker språket i kommunikasjon. Samtidig bruker barnet sine erfaringer om verden til å forstå og lære språk (ibid.). Barn bruker for eksempel sine erfaringer om aktiviteter og objekter til å forstå forskjellen på henholdsvis verb og substantiv. Erfaringer fra det tidlige samspill fører fram mot at barnet produserer sitt første ord i ett års alderen og begynner å produsere toordsytringer i slutten av andre leveår. Herfra vil kompleksiteten utvikles videre på alle språkets områder (Clark 2003). Mellom barnets andre og femte år, utvikles språket fra å gjelde "her og nå" til mer abstrakte forhold som å planlegge aktiviteter, samtidig som barnets ordforråd øker kraftig og det meste av uttalen faller på plass (Hagtvvet 2004).

Det er en vanlig oppfattelse at jenter er tidligere ute i språkutviklingen enn gutter (Bleses & Basbøll 2004). Samtidig finnes det studier som viser at kjønnsforskjeller i språktilegnelse sjeldent er signifikante (Bennot- Kaster 1988). Dette gjør at vi bør behandle antagelsen om kjønnsforskjeller med forsiktighet.

### **2.1.2 Fireåringers språk.**

Når barn er omkring fire år har de som regel et relativt stort ordforråd, de mestrer de fleste lydene i det norske språk og setningsbygningen begynner å falle på plass (Hagtvvedt 2004, Tetzner et al. 2004). Fordi ingen barn utvikler seg likt, samtidig som de utvikler seg mye i forhold til alle språklige områder i førskolealder, finnes det relativt store forskjeller i det språk vi vil finne hos fireåringers. Vi mangler imidlertid systematisk data om norske fireåringers syntaktiske nivå, men i denne alderen begynner de å bruke et mer komplekst språk hvor de koordinerer og lager hierarki av setninger (Tetzner et al. 2004). De benytter en morfologi som ligner de voksnes, men de strever fortsatt litt med å samordne morfologiske regler. Hagtvvet (2004, 72) beskriver at barn mellom tre og fem år er språklig aktive, sosialt orienterte og språklig kreative. Dette kan være noe av grunnen til at det skjer så mye med barnets

---

språk i denne perioden. Når barnet er fire år er den første fasen i språkutviklingen slutt og barnet kan begynne å bruke språket mer situasjonsavhengig og nyansere de språklige ferdigheter og kunnskap de allerede har (ibid.). Dette gjør at de kan konsentrere seg om mer kompleks språkbruk, for eksempel produksjon av narrativer.

## 2.2 Narrativer

Labov og Waletzky var sannsynligvis de første til å sette fokus på narrativ struktur gjennom sine beskrivelser av personlige narrativer. De hevdet at ”*any sequence of clauses that contains at least one temporal juncture is a narrative*” (Labov & Waletzky 1967, 88) Dette samsvarer med Roes definisjon: “*Narratives are texts about events structured in time*” (Chatman & van Peer 2001, 3). Både Labov & Waletzky og Roe understreker tidsaspektet i narrativet. Roe legger samtidig vekt på *hendelsenes* forhold til tidsaspektet, samtidig som hun peker på at de må struktureres. Det vil si at det må være en logisk forbindelse mellom hendelsene. En tekst er setninger satt sammen på en meningsfull måte, slik at den får økt indre sammenheng og blir rettet mot et kommunikativt mål (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993).

En tekst kan være organisert innenfor forskjellige typer sjangere og narrativet er en av disse sjangrene. Narrativ formidling kan igjen kategoriseres i fire typer eller sjangere: gjenfortelling, fortelling, beskrivelse eller historie (Hagtvet 2004). Jeg vil ikke gå nærmere inn på disse undergruppene her, bare understreke at det er det gjenfortellende narrativ det vil bli tatt utgangspunkt i denne oppgaven. Narrativet skiller seg fra andre typer tekster på måten hendelsene blir presentert i forhold til tid (Peterson & McCabe 1983). Vår narrative form er sterkt preget av den kulturen vi lever i og av vår virkelighetsoppfattelse, selv om reglene for oppbygning av et narrativ er relativt fleksible innenfor de eksisterende normene (Kellog, Phelan & Sholes 2001).

Utover sammenheng, det vil si koherens og kohesjon, må hendelsene stå i et temporalt og kausalt forhold til hverandre (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993). Den

enkleste formen for narrativ består av enkel sammenbinding av hendelsesmomenter og når narrativet blir mer utviklet blir det knyttet opp mot en tidsakse (ibid). I data fra Busshistoriene er det eksempler på enkel sammenbinding av hendelsesmomenter.

Dette kan for eksempel være:

*”der detter han i vannet og han kan ikke bremse”*

Når hendelsen blir knyttet opp mot en tidsakse kan den samme hendelsen for eksempel uttrykkes:

*”og han visste ikke hvordan’n skulle bremse, så da bare (lager plaskelyd med munnen) så plaska han oppi”*

Yngre barn vil fortrinnsvis produsere enkle typer narrativer, og etter hvert som de utvikler seg vil de kunne organisere hendelsene i forhold til temporalitet og kausalitet (Hagtvet 2004).

### **2.2.1 Koherens**

Når man setter sammen setninger til en større tekst, som et narrativ, er det nødvendig med en sammenheng. Denne sammenhengen er ofte omtalt som koherens og kohesjon. Koherensen omhandler den underliggende semantiske sammenhengen (Vagle, Sandvik og Svennevik 1993). Med andre ord kan det beskrives som historiens globale forhold, det innholdmessige forholdet mellom ordene (Mey 2001). Den underliggende semantiske strukturen vil si den global strukturen. Bamberg (1987) ser tilstedeværelsen av et narrativt skjema som spesielt viktig i produksjon av narrativer. Narrativets struktur blir i litteraturen beskrevet som inneholdende en innledningsfase, en komplikasjonsdel og en avslutning (Bamberg 1987, Karmiloff & Karmiloff Smith 2001, Berman & Slobin 1994). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Vagle, Sandvik og Svenneviks inndeling (1993, 194-196). De beskriver narrativets skjematisk struktur som bestående av:



- 
- 1) Orientering, hvor lytteren får informasjon om konteksten som handlingen foregår i.
  - 2) Komplikasjon, hvor det skjer noe som gjør handlingen verdt å fortelle, det vil si en spenning eller en konflikt.
  - 3) Evaluering, som avdekker fortellerens holdning
  - 4) Løsningen på komplikasjonene
  - 5) Avlutning, som kommer etter løsningen

Evalueringdelen i narrativet vektlegges i varierende grad og er blitt regnet som essensiell i oppbygningen av et narrativ (Labov og Waletzky 1967, Peterson & McCabe 1983). Sammendrag og oppsummering er sjeldne i forhold til de andre komponentene, men komplikasjonene må alltid være tilstede i et narrativ, ofte sammen med løsningen (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993). Dette beskriver narrativets sjangerstruktur, altså hva som skiller narrativet fra andre tekstsjangere. Det narrative sjangerskjemaet skiller seg fra den enkelte narrativs makrostruktur, som referer til historiens semantiske innhold (ibid.).

### **2.2.2 Kohesjon**

Kohesjonen beskrives som historiens eksplisitt markerte sammenhengen (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993) Den beskriver historiens lokale forhold, for eksempel referanser som pronomen (Mey 2001). Videre referer den til narrativets syntaktiske kompleksitet og setningsproduktivitet, det vil si antall ord og setninger brukt i narrativet. (Bishop & Norbury 2003). Karmiloff og Karmiloff-Smith (2001) beskriver kohesjon som bruk av pronomen, og de temporale og kausale sammenbindingene som finnes i historien. Disse sammenbindingene kan for eksempel være: *og, da, når, men, fordi*. Kohesjonene skaper sammenheng mellom enheter innenfor en setning og mellom setninger, men det styres samtidig av narrativets overordnede hierarkiske struktur (Karmilof & Karmiloff-Smith 2001). Det vil si at kohesjon og koherens hele

tiden interagerer, og ved at de gjør det skapes det sammenheng i narrativet, både lokalt og globalt.

### **2.2.3 Narrativ kompetanse**

Ved å fortelle om dagens opplevelser, planlegge fremtidige hendelser eller reflektere over ting som har skjedd, må barnet bruke et relativt komplekst språk med relasjonsord som binder enkelthendelser sammen i tid, rom og årsak (Hagtvet 2004). Pankratz og kollegaer (2007, 390) sier om narrativ produksjon:

*”the ability to produce narratives in spoken language involves coordination of morphosyntactic and semantic skills, within a framework that includes pragmatic considerations and cultural conventions governing how information should be organized and presented, along with possible modifications that account for the listener’s level of background information and amount of shared context”*

Narrativ produksjon fordrer altså viten om både morfosyntaks, semantikk og pragmatikk, hvor felles bakgrunnsinformasjon og kontekst spiller en viktig rolle. I tillegg er det nødvendig med en god hukommelse og en god planleggingsevne (Clark 2003). Clark (2003, 258) presenterer fire minimumskrav for hvilke evner et barn bør inneha for å fortelle en historie:

- 1) Å kunne nok om språkets struktur, det vil si å kjenne til de mulighetene og begrensningene som ligger i språkets morfologi og syntaks.
- 2) Å kunne nok om redskapene som benyttes til oppbygningen av en historie, det vil si pronomener, adverb og sammenbindinger.
- 3) Å kjenne til de kontekstavhengige alternativene for narrativet, med andre ord er fortelleren fri til å velge den form som best tar hensyn til både historie, taler og lytter.
- 4) Å kunne integrere de tre nevnte punktene med sine kognitive evner slik at historien tilpasses fortellerens kognitive forståelse av hva lytteren vet og ikke vet.

---

Clarks minimumskarv kan sammenlignes med hvordan Pankratz og kollegaer (se ovenfor) beskriver narrativ produksjon, da de inneholder de samme hovedelementene. Pankratz og kollegaers beskrivelse skiller seg fra Clarks beskrivelse ved at Clark retter fokus mot de redskapene vi bruker for å oppnå sammenheng i historien (punkt 2). Pankratz og kollegaer legger imidlertid større vekt på hvordan de kulturelle konvensjonen styrer narrativet og hvordan man hele tiden må være oppmerksom på lytterens bakgrunnskunnskap.

Samtidig som narrativ produksjon setter krav til kognitive evner, kan det tenkes at narrativet vil hjelpe barnet til å strukturere og utvikle kognitive ferdigheter fordi den narrative formen kan ses som en måte å organisere tanker, opplevelser og hendelser på. Bruner og Lucarielle foreslo monologen som en selvutvidende aktivitet, der barnet kan skape distanse til egne opplevelser (Hagtvet 2004, 229).

Gjennom den språklige og kognitive utvikling blir barn gradvis bedre til se ytringer i forhold til hverandre og i sammenheng med hverandre, fremfor i isolasjon (Bishop 1999). Dette gjør at de bedre kan forstå samtaler og mer komplekse sosiale situasjoner, der konteksten også utgjør en viktig del av informasjonen. Disse ferdighetene hjelper barnet når det skal forstå og produsere narrativer. Ved produksjon av narrativer må vi bruke vår leksikalske og syntaktiske viten, og sette det sammen på en måte som skaper sammenheng i det vi ønsker å fortelle (Bamberg 1987). For å sette disse språklige elementene sammen på en meningsfull måte, trenger vi ferdigheter som går utover det rent lingvistiske. Utvikling av narrative ferdigheter består av en integrering av både kognitive, sosiale og lingvistiske evner (Miles & Chapman 2002, Botting 2002). Gode ferdigheter innfor narrativ produksjon krever et høyere språklig nivå og høyere kognitive evner (Rhea & Smith 1993). I dannelsen av et narrativ benytter vi, utover det rent formelt språklige en del andre aspekter samtidig. Disse aspektene innebærer (Karmiloff & Karmoloff- Smith 2001, 177)

- tid, rom og kausalitet
- dannelse av et informasjonsgrunnlag<sup>2</sup>
- mengde og type felles bakgrunnsviden
- historiens hierarkiske struktur som blir skapt av de redskapene vi bruker for å oppnå kohesjon, samt forholdet mellom karakterer og hendelser

Videre må disse aspektene integreres, noe som krever mye øvelse, da det er mer komplisert enn for eksempel å danne grammatiske strukturer (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001). Disse punktene kan sammenlignes med Pankratz og kollegaers (2007) beskrivelse av narrativer og av Clarks (2003) fire punkter, men disse fokuserer mer på den pragmatiske siden av narrativ produksjon. Under produksjon av narrativer kan vi tenke oss at det vil oppstå en integrasjon av språklige og kognitive ferdigheter. De ferdigheter man må besitte for å produsere eller forstå et narrativ er altså mer abstrakte og mer komplekse enn mange andre språklige handlinger. Å danne en setning kan ses som mer konkret, fordi de reglene man benytter seg av, som semantikk og syntaks rett og slett er mer konkrete. For eksempel skal verbalet stå foran subjektet i en spørrende setning, for slik er de syntaktiske reglene for norsk. Ved produksjon av et narrativ er for eksempel rekkefølgen de forskjellige hendelsene blir presentert i mer fleksibel, så lenge man er tro mot tidslinjen i historien.

Stabler & Ward (2005) har laget en oversikt over forskjellige abstraksjonsnivåer i utvikling av narrativ kompetanse hos barn. Ved å bruke disse nivåene fant de ut at barn i fire- til femårsalderen brukte ulike abstraksjonsnivåer når de fortalte narrativer. Det så ut til at det som var avgjørende for hvilket nivå de la seg på var hvilken type narrativ de skulle fortelle. Høyest nivå oppnådde de når de skulle gjenfortelle et kjent eventyr, det vil si i en situasjon hvor barna allerede hadde en modell som de sannsynligvis har hørt flere ganger. Stabler & Ward (2005) ser dette som et tegn på at

---

<sup>2</sup> "the grounding of information"

---

barna har begynt å tilegne seg en kompleks narrativ struktur, men at denne ikke er ferdigutviklet enda, og at de derfor vinger i forhold til hvilket abstraksjonsnivå de velger. Ut i fra resultatene fra undersøkelsen ser det ut til at jo tryggere barna var på forholdene i historien jo mer overskudd har de til å heve seg opp på et høyere abstraksjonsnivå. Et høyere abstraksjonsnivå vil være et narrativ med en mer ukjent makrostruktur og som samtidig organiseres temporalt og kausalt.

#### **2.2.4 Fireåringers narrative produksjon**

Fireåringers narrative ferdigheter utvikles i samsvar med deres evne til å uttrykke seg språklig. Treåring som forteller historier, konsentrerer seg om høydepunkter i handlingsforløpet og har en lik sammenheng mellom elementene (Hagtvet 2004). En lik sammenheng forstår jeg som at de to frasene som blir bundet sammen, ikke blir satt i forhold til hverandre ved bruk av temporale- eller kausale markører, men bundet sammen slik at de vektes likt, noe som kun kan gjøres med sammenbindingen ”og”. Fireåring begynner å knytte tidsmessige bånd mellom elementene i historien, det vil si at det ser ut til at de begynner å få en forståelse for det temporale forholdet mellom hendelser. Innen barnet er fem år har det utviklet en normal makrobevissthet i forhold til strukturen i historien (ibid.). Det vil si at det har med en innledning, de sentrale handlingselementene og en avslutning. Yngre barn mangler ofte denne makrostrukturen. For å skape sammenheng eller kohesjon i historien gjør vi bruk av anaforske referenter. Dette er pronomener og adverb med en tilbakevisende funksjon. Å bruke en referanse eller å referere til noe, er en form for sosial interaksjon som omhandler mestring av felles oppmerksomhet (Bruner 1983). Refereringen har et sosialt mål i seg selv, nemlig å oppnå felleskap<sup>3</sup>. Ifølge Kemper & Edmundson er det lite litteratur på barns ferdigheter i å ekspressivt skape kohesjon og koherens i narrativer (Bishop 1999). Wigglesworth (1997) fant imidlertid at fireåring ikke viser noen klar strategi for referering, men benyttet i hovedsak pronomener selv om

---

<sup>3</sup> Bruner (1983) bruker begrepet jointness.

de ikke var konsekvente i forhold til hvem de refererte til. Dette gjorde det vanskelig å følge med i historien hvis man ikke så bildene. Hagtvet (2004) derimot hevder at barn i tre års alderen bruker både substantiver og pronomen i tilbakevisende funksjon, men ikke konsekvent. Videre sier hun at dette ser ut til å være problematisk for barn helt opp i ni års alder. Kausalitet er komplisert og kan ta mange år å mestre, men tre og et halvt til fireåringer mestrer enkelte deler av det (Clark 2003). Allerede i to til to og et halvt års alder begynner barn å utrykke kausalitet mellom hendelser. Fireåringer bruker *fordi* i forskjellige sammenhenger og posisjoner.

*”så måtte bussen kjøre alene fordi toget kjørte inn i en tunnel”*

Tre- og fireåringer bruker ofte en full subjektsfrase som for eksempel ”den lille gutten”, fremfor å bruke personlig pronomen, noe eldre barn ofte benytter seg mer av for å referere (Clark 2003). Til tross for at det er forskjeller i ulike språks grammatiske og semantiske kompleksitet, hevder Clark (2003) at barn vil lære seg bruk av pronomen og motsetningsfulle tempusformer på omtrent samme tid. Undersøkelser utført av viser at i fireårsalderen begynner barn å kunne gjennomskue karakterenes mentale mål, og i fem års alderen ser det ut til at mange forstår dette på samme nivå som voksne (O’Neill og Shultis 2007). Resultater som dette understreker at det skjer mye mot utvikling av et høyere abstraksjonsnivå i narrativ produksjon når barnet er fire år gammelt. Videre er fire år gamle barn er i stand til å skille mellom bilder som viser beskrivelser av hendelser, og bilder som viser historier med en problemløsningssekvens, og i forbindelse med det siste viser de en noe mer kompleks språkbruk (Hudson og Saphiro 1989). Dette samsvarer med resultater som viser at barn produserer en gjennomsnittlig lengre ordlengde ved friere narrative oppgaver (Botting 2002). Det er også i barnets fjerde år at de begynner å utvikle en bedre global organisering i sine historier (Bamberg 1987).

Peterson & McCabe (1977, 1983) foreslår at barn utvikler seg fra noe de kaller ”leapfrogging”, som vil si å hoppe fra en hendelse til en annen mens de utelater hovedelementer, noe som gjør det vanskelig for lytteren å få et inntrykk av tidslinjen, Deretter begynner de å produsere historier som slutter ved hovedpoenget og til sist til

---

historier med en klassisk narrativ struktur. Undersøkelser viste at tre til fireåringer oftest befinner seg på "leapfrogging" stadiet i narrativ utvikling, mens noen befant seg på et lavere nivå, hvor narrativene er enda kortere og mer uorganiserte. Kronologiske narrativer, der temporaliteten var tydelig, ble også fortalt av fireåringer (ibid). Dette viser at det er store forskjeller i nivå av narrativ produksjon hos fireåringer. Peterson & McCabe (1983) har også undersøkt hvilke narrative elementer fireåringer tok med i sine narrativer. Alle barna hadde med en form for orientering, noe som kan tyde på at de er bevisste om behovet for å etablere en kontekst (ibid.). Det var også en stor grad av evaluerende utsagn. De fant ingen signifikante forskjeller mellom guttenes og jentenes narrativer. Berman og Slobin (1994) undersøkte global struktur og fant ut at hos treåringer var det få som hadde en klar struktur i sine historier. Hos femåringene presenterte de fleste en innledning, mens de i varierende grad strukturerte resten av historien. Ved ni års alder skilte barna seg fortsatt fra voksne når det gjaldt å skape en avslutning på historien

### **2.2.5 Forholdet mellom pragmatikk og narrativer**

Pragmatikken er alltid tilstede i et narrativ, fordi pragmatikk beskriver språkbruk og narrativ produksjon er en måte å bruke språk på. Videre vil situasjonen alltid påvirke hvordan et narrativ blir fremført. Vi benytter pragmatiske virkemidler sammen med lingvistiske, og det vil si at det er både pragmatiske og lingvistiske aspekter som alltid vil være tilstede i en narrativ produksjon. Til tross for dette foregår mye av forskningen omkring språk og språktilegnelse på ord, frase, eller setningsnivå (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001). Men språket består av mer enn det. Vi bruker språket til å delta i forskjellige sosiale sammenhenger, dialoger, lengre monologer og ved historiefortelling. Når vi bruker språk i sosiale sammenhenger og i forbindelse med narrativer må vi dra inn annen viten enn den vi har om språkets form. Når vi bruker språket må vi også støtte oss til pragmatikkens regler, som ofte ikke er like konkrete som språkssystemets er. Samtaler består av dialog, men de inneholder også ofte fortellinger med en narrativ struktur (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001). Narrativ produksjon kan ikke støtte seg til ekstralingvistisk kontekst slik som

dialogen kan, noe som gjør det vanskeligere å fortelle en historie enn å delta i en samtale (ibid.). Når vi snakker med hverandre kan vi høre på samtalepartnerens tonefall, se ansiktsuttrykk, hente informasjon fra de fysiske omgivelsene og lignende, noe som kan gjøre det lettere å følge med. Det vil si at vi kan bruke deler av vår kommunikative kompetanse til å forstå og bli forstått av samtalepartneren. Narrative ferdigheter og kommunikativ kompetanse er altså ikke det samme, selv om det finnes forbindelser mellom de to.

Det har vist seg at selv om narrativ kompetanse skiller seg fra pragmatiske evner ved at narrativer er mer strukturerte, er det allikevel noen likhetstrekk som gjør det mulig å se en sammenheng mellom kompetansen på de to områdene (Botting 2002). Utviklingen av narrativ struktur ser ut til å være en del av barnets voksende kommunikative kompetanse (Bamberg 1987). I narrativet finner vi en del pragmatiske elementer. Forholdet mellom forteller/forfatter og lytter/leser er alltid til stede (Graeser, Bowers & Hu 2001). Dette forholdet vil kunne påvirke utformingen av og innholdet i narrativet. Når det gjelder muntlige narrativer er dette forholdet synligere enn ved skriftlige og man kan lettere se påvirkningen. Det muntlige narrativet er en monolog eller en muntlig tekst der taleren har kommunikasjonsansvaret (Hagtvet 2004). Det å produsere narrativer er med andre ord en større og mer ansvarstung oppgave enn det å delta i en dialog. Når vi deltar i en samtale eller lytter til et narrativ, reagerer vi ikke kun på hver ytring isolert, men vi bygger opp en representasjon av situasjoner, hendelser og objekter og forholdet mellom disse (Bishop 1999). Det å snakke i monolog gir barnet en slags muntlig øvelse til de utfordringene som venter barnet i skriftlig fremstilling (Hagtvet 2004). Det å motivere og forfølge et tema, å skape språklig helhet, struktur og kohesjon i historien er elementer som benyttes både i muntlige og skriftlige narrativer (ibid.). Videre spiller barnets generelle kognitive utvikling en rolle i utviklingen av narrativ struktur, og da spesielt tilstedeværelsen av et ”narrativt skjema” eller et ”historie-skjema” (Bamberg 1987).



---

Narrativet fungerer ikke uavhengig av pragmatikken, fordi sjangeren fordrer at det er en forteller og en lytter, og dermed også et forhold i mellom dem. Selv ved skriftlige narrativer vil man ha en tenkt lytter eller leser som mål, slik at pragmatikken alltid vil være tilstede. Når vi bruker temporale virkemidler, referanser og andre påpekende elementer i narrativet gjør vi bruk av pragmatiske mekanismer. Bamberg (1987) beskriver at i produksjon av narrativer vil de lingvistiske ferdighetene ofte være inkludert i de pragmatiske. Han hevder at vi bruker det vi vet om diskursmessige sammenhenger, sammen med våre leksikalske ferdigheter, ved produksjon av narrativer. Bishop & Norbury (2003) hevder at det er refereringen som har det sterkeste båndet til pragmatikk i narrativet. Innenfor narrativ produksjon er det vanskelig å skille lingvistiske evner fra barnets kommunikative og kognitive ferdigheter (ibid.). Til tross for dette er det studier som viser at narrative ferdigheter hos eldre barn med språkvansker i høyere grad reflekterer språklig enn pragmatisk nivå (Bishop & Norbury 2003).

### **2.2.6 Narrativer som mål på språklig nivå**

De fleste barn lærer å snakke uten store problemer, men ikke alle. Antallet barn med språkvansker varierer mye, noe som gjør det vanskelig å skille mellom de med språkvansker og de med en litt sen språkutviklingen blant førskolebarn. Bishop og Edmundsen (1987) viste gjennom sin forskning at Busshistorien var den testen som alene best predikerte språklig nivå. Barna ble testet når de var fire år. Det viste seg at resultatene på Busshistorien predikerte språklig nivå hos 83 % av barna ved retesting når barna var fem år og seks måneder gamle. En oppfølgingsundersøkelse utført når barna var femten år viste at mange av barna som hadde språkvansker ved fem års alder også hadde det når de var femten (Stothard et al. 1998). Andre studier støtter disse resultatene og viser at Busshistoriens prediktive verdi er høyere enn dens diagnostiske. Pankratz et. al. (2007) undersøkte dette og fant at spesielt setningslengde viste seg å være en god prediktor for språklig nivå tre år senere. I den samme studien fant de i samsvar med tidligere studier (Bishop & Edmundson 1987, Stothard et al. 1998) at Busshistoriens diagnostiske verdien ikke var like høy, da det

var vanskelig å skille barn med spesifikke språkvansker, typisk utviklede barn og minoritetsspråklige barn. Årsaken til Busshistoriens prediktive verdi kan være at den tapper flere områder av språket. Resultatene kan både påvirkes av dårlig språklig forståelse og manglende forståelse for de pragmatiske elementene av historiefortelling (Adams and Gathercole 1996).

Ifølge Botting (2002), er narrative ferdigheter en av de mest valide og interessante måter å måle kommunikativ kompetanse på. Hun har funnet at narrative ferdigheter er knyttet til pragmatiske evner. I motsetning til Pankratz og kollegaer (2007) har hun gjennom studier av narrativ produksjon funnet forskjeller mellom barn som følger en normal språkutvikling, barn med spesifikke språkvansker (SSV) og barn med pragmatiske språkvansker (PSV). Det viser at narrative mål kan være nyttig i forhold til diagnostisering av disse gruppene. Videre understreker Botting viktigheten av måling av narrative ferdigheter som klinisk redskap. Narrative ferdigheter assosieres med lese- og skriveferdigheter, og kan være en hjelp i diagnostisering og i noen tilfeller også i behandling (Miles & Chapman 2002). Andre studier viser at narrative ferdigheter er en av de sterkeste prediktorene for skoleprestasjoner hos barn med generelle lærevansker og barn med språkvansker (Kaderavek og Sulzbys 2000). Dette viser at å undersøke narrative ferdigheter hos barn med og uten språkvansker kan ha prognostisk verdi. En narrativ gjenfortellingsoppgave krever at barnet både forstår og kan organisere et narrativ. Det kan være grunnen til at studier der Busshistorien er brukt sammen med andre tester, viser at den tapper både underliggende reseptivt og ekspressivt språk bedre enn mange andre tester (Pankratz et al. 2007, 398).

### **2.2.7 Bildeserier til testing av narrativ produksjon**

Ifølge Karmaloff & Karmaloff- Smith kan barn fra tre års alder oppmuntres til å produsere narrativer om de får:

- 1) Fortelle noe som har skjedd på skolen, i ferier eller lignende.
- 2) Gjenfortelle et kjent eventyr.

- 
- 3) Gjenfortelle en historie som testleder forteller først.
  - 4) Gi barnet hovedelementene i en historie (karakterer og setting) og be barnet fortelle resten av historien.
  - 5) Fortelle en historie basert på en bildeserie.

Enkelte av metodene gjør det lettere å teste barnet igjen over tid. Testen som benyttes i denne undersøkelsen er en kombinasjon av punkt 3 og 5, en gjenfortellingsoppgave med bildestøtte. Det vil i det følgende bli argumentert for bruk av bildestøtte ved testing av narrativ produksjon og testing av narrativ produksjon generelt.

Det er flere fordeler ved bruk av bildebok-narrativer. Mange barn er vant til formen, fordi de pleier å lese bildebøker sammen med foreldrene. Man kan velge en av de andre formene beskrevet ovenfor, men da mister man den visuelle støtten. To av hovedgrunnene til at bildeserier brukes fremfor spontan tale når barns narrative ferdigheter skal kartlegges, er at vi ønsker å kunne sammenligne data fra forskjellige barn og å kunne sammenligne et barns ferdigheter over tid (BAmberg 1987, Skov 2005). Med en bildeserie som utgangspunkt kan logopeder tilføre en større grad av systematikk i arbeidet med å analysere spontant eller semispontant språk hos barn. Analyser av spontantale er veldig tidkrevende i tillegg til at sammenligningsgrunnlaget blir tynt. Ved å bruke en bildeserie kan vi samtidig få flere forskjellige typer informasjon. Vi kan oppnå en dypere viten om barnets ferdigheter til å strukturere en fortelling, nivået for handlingsbeskrivelse, barnets generelle kognisjon og den gjennomsnittelige setningslengden (Skov 2005). Det store datamaterialet man sitter igjen med etter en narrativ test gjør at man selektivt kan gå inn å se kvalitativt på de delene av et barns språk man er usikker eller nysgjerrig på. Det vil si at hvis man kvalitativt eller kvantitativt går inn i et narrativt materiale kan man få mye mer informasjon enn ved bruk av en mer formell, språklig test. Ved bruk av en narrativ test kan vi for eksempel få informasjon som utdyper og forklarer andre testresultater, eller vi kan få ideer om hvilke andre språklige eller kognitive områder vi bør undersøke nærmere. Materialet kan også brukes til å beskrive andre sider av et

barns språk, så som grammatiske ferdigheter (Skov 2005). Den informasjonen man får om et barns språk gjennom et narrativ kan gi et mer utfyllende bilde av barnets språklige nivå fordi sjangeren fordrer en ramme omkring testingen som i høyere grad ligner en virkelig situasjon enn eksempelvis en grammatisk test.

### 3. Metode

Metoden velges for best mulig å belyse den valgte problemstillingen. I dette kapitlet presenteres valg av design, kartleggingsverktøy, utvalgsprosedyrer og fremgangsmåte for analyse. På bakgrunn av dette vil jeg vurdere validiteten i oppgaven, samt reflektere over de etiske overveielser jeg har hatt gjennom innsamling og bearbeiding av data.

#### 3.1 Design

I min undersøkelse vil jeg bruke et ikke-eksperimentelt/deskriptivt design. Denne typen design brukes hvis man ønsker å studere et fenomen uten å utøve noen påvirkning på det (Kleven 2002). Et annet alternativ ville vært et komparativt design, hvor narrative ferdigheter kunne blitt sammenlignet med resultater fra andre språklige eller kognitive tester. Det er imidlertid ikke dette som er mitt mål med oppgaven, derimot er det å beskrive narrativ produksjon, slik den blir målt med Busshistorien. Undersøkelsen vil vise et tverrsnitt av den narrative produksjonen til populasjonen av norske fireåringer.

Denne undersøkelsen er kvantitativ. Tilnærmingen er valgt, fordi jeg ønsker å beskrive, kartlegge og analysere narrativ produksjon hos norske fireåringer (Befring 2007, 29). Jeg ønsker ikke å gå i dybden i det enkelte narrativ, men jeg vil se på de generelle tendensene som preger fireåringers resultater i Busshistorien. Noe som også påvirket mitt valg av metodisk tilnærming var min deltagelse i innsamling av data i forskningsprosjektet *The nature and development of language and communication skills in pre-school children* (se innledningen), fordi dette gjorde at jeg fikk tilgang til relativt mange informanter. Det store utvalget gjorde at forholdene lå til rette for en kvantitativ undersøkelse. Fordelen med en kvantitativ undersøkelse er, som nevnt ovenfor, at jeg kan beskrive tendenser på tvers av en aldersgruppe. Videre gir en kvantitativ undersøkelse muligheter til statistisk bearbeiding av data, slik at mål som

for eksempel sentral tendens kan tallfestes. En kvantitativ tilnærming fordrer et forholdsvis stort utvalg, noe som kan gjøre det mulig å generalisere resultatene til populasjonen. Ulempen med en slik tilnærming er at individuelle forskjeller ved barna blir borte i tallene. Jeg kommer ikke i dybden av hva det enkelte barnet kan, men reduserer barnets ferdigheter til to skårer (informasjon og setningslengde, se avsnitt 3.3.1). Allikevel er denne forenklingen av et fenomen det som gjør statistisk bearbeiding og sammenligning mulig.

## 3.2 Utvalg

I forbindelse med det tidligere nevnte prosjektet har jeg deltatt i innsamlingen av data fra barn med en typisk språkutvikling. Via den Pedagogisk Psykologiske Tjenesten (PPT) i den valgte kommunen fikk et utvalg familier med barn født i perioden 01.04.03 til 01.07.04 skriftlig informasjon om prosjektet, sammen med en forespørsel om deltagelse. Barna i undersøkelsen er valgt ut etter kriterier satt opp for å utelukke barn som ikke følger et typisk utviklingsmønster. Utvalgskriteriene gikk i første runde ut på å utelukke barn med andre diagnoser enn språkvansker dersom vanskene hadde innvirkning på språket, barn med klart utenlandsk navn og barn henvist til PPT for språkvansker. Denne informasjonen ble gitt videre til barnehagene, slik at de kunne utelukke barn som var tospråklige til tross for et norskklingende navn. Denne populasjonen blir kalt *tilgjengelig populasjon*, det vil si at den er økonomisk og geografisk lett tilgjengelig for forskeren (Lund 2002). Årsaken til at populasjonen er valgt slik er at et utvalg tatt ut i fra målpopulasjonen, det vil si alle fireåringer i Norge med en typisk språkutvikling, ville vært et for omfattende arbeid, både sett i forhold til arbeidsmengde og økonomi. Hvis relevant bakgrunnsinformasjon er relativt lik, vil det være sannsynlig at man kan generalisere til målpopulasjonen (Lund 2002) Fordi min undersøkelse er kvantitativ og mitt mål er å kunne generalisere til målpopulasjonen, ønsket jeg å benytte alle individer som er tilgjengelige i prosjektets utvalg. Det ble imidlertid nødvendig å danne flere utvalgskriterier for å komme fram til det endelige utvalget. Det kan hevdes at utvalgskriteriene er like relevante som

---

utvalgsstørrelsen. Fordi et stort utvalg vil være verdiløst i forhold til generalisering hvis det ikke ligger klare utvalgsriterier til grunn.

I den første frekvensfordelingen oppdaget jeg at det var uvanlig mange barn med null poeng på informasjonsskåren. Ut i fra gjennomsnitt (14,99) og standardavvik (6,67) vil man forvente at et fire år gammelt barn med en typisk språkutvikling vil kunne skåre bedre enn null poeng ved gjenfortelling av Busshistorien. I kommentarene testlederne har skrevet knyttet til Busshistoriene oppdaget jeg, som jeg også selv hadde erfart, at mange av barna ikke hadde oppnådd noen skårer fordi de var sjenerte eller introverte. De lave skårene representerte ikke barnas narrative ferdigheter, men var et resultat av usikkerhet i testsituasjonen eller med oppgaveformen. Jeg valgte derfor å lage en nedre grense for informasjonsskåre på 1,5 standardavvik, slik at de som fikk fem poeng eller lavere falt utenfor hvis det også forelå kommentarer om usikkerhet. Pankratz og kollegaer (2007) vurderte mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet som en grense for språkvansker, noe som understreker at min grense fanger opp de med ekstremt lave skårer. Med en informasjonsskåre under fem er det lite sannsynlig at gjennomsnittlig setningslengde er skårbar, da det må foreligge minst fem setninger for å regne ut denne skåren. I kommentarfeltet hadde flere av testlederne også rapportert om mye prompting. Ved forespørsel hadde de forskjellige forklaringer på hva promptingens deres innebar. Denne usikkerheten førte til at jeg fjernet de med kommentarer om mye prompting. Jeg beholdt imidlertid de informantene der det var kommentert om ”mye prompting i starten”. Videre fjernet jeg en informant med kommentar om dårlig uttale. Det kan argumenteres mot denne beslutningen, da det i noe litteratur hevdes at det å mestre språkets system, hvor fonologien er en av komponentene, er en iboende egenskap i narrativ produksjon (Clark 2003). Jeg mener imidlertid at uttalen var skyld i at det ikke ble gitt et riktig bilde av informantens narrative ferdigheter. Videre fjernet jeg de informantene som var utenfor utvalgets aldersomfang (47-59 mnd).

Jeg kunne ha fjernet de barna der det i bakgrunnsopplysningene ble beskrevet at de hadde dårlig hørsel eller at de var tospråklige. Jeg valgte imidlertid å ikke benytte

disse kategoriene som utvalgskriterier, da jeg går ut ifra at barnehagepersonalet hadde luket ut disse hvis de hadde hatt språklige vansker. Hvis utvalget inneholder tospråklige informanter er disse mest sannsynlig fra et annet nordisk land, og risikoen for at det språklige nivået vil påvirke resultatene på Busshistorien er minimal. Enkelte av barna ble hørselsscreenet, men da screeningen kun ble utført på et lite utvalg av barna, samtidig som måleinstrumentet var usikkert, har jeg valgt å heller ikke ta høyde for disse.

Etter denne utvelgelsesprosessen satt jeg igjen med et utvalg på 167 barn. Drøftingen av betydningen av et stort utvalg i det opprinnelige utvalget er også aktuelt for mitt endelige utvalg.

For å undersøke andre narrative mål enn Busshistoriens, ønsket jeg å ta utgangspunkt i et mindre utvalg. Ved forespørsel fikk jeg narrativene til tre andre testledere. Sammen med mine egne ble det til sammen 51 narrativer. En Students t-test, som sammenligner gjennomsnitt i utvalg, viste ingen signifikante forskjeller mellom dette utvalget og det store, noe som øker sannsynligheten for generalisering fra det ene utvalget til det andre.

### **3.2.1 Frafall**

Det er naturlig med et visst frafall i alle undersøkelser, men det er viktig å gjøre seg bevisst hva årsaken til frafallet kan være (Lund 2002, 136). Det kan være et ubevisst valg for mange, de kan for eksempel ha glemt å sende inn svarkonvolutten. En slik type undersøkelse krever et aktivt valg i forhold til om man ønsker å delta eller ikke. Det er også en mulighet at det er et større frafall hos foreldre som har hatt vansker på skolen. Hvis de selv har dårlig erfaring med skolevesenet eller lignende, kan de kanskje være mer skeptiske til denne typen undersøkelser. Et annet spørsmål dreier seg om hvilke foreldrene som ønsker at deres barn ikke skal delta. Er det slik at foreldrene ikke ønsker at barnet skal delta i prosjektet hvis det har språklige vansker, eller er det motsatt: at foreldrene i større grad ønsker at barnet skal delta hvis det har vansker, slik at det eventuelt kan bli oppdaget. Det kan også forekomme frafall hvis



---

barnet ikke ønsker å delta i en av undersøkelsene, det vil si i Busshistorietesten. Det kan være flere grunner til at barnet ikke kan delta. Barnet kan være sjenert og usikkert og derfor trekke seg fra oppgaven, eller oppgaven kan virke for omfattende slik at barnet føler for stor prestasjonsangst eller en kombinasjon av disse to. Det er to barn som ikke har vært mulig å skåre i mitt utvalg, disse er definert som systemmissing i analysene.

### 3.3 Datainnsamling

Data ble samlet inn av tolv masterstudenter i spesialpedagogikk, som testet omkring tjue barn hver. Hvert barn ble testet med tre testbolker som hver tok mellom en halv og en hel time å gjennomføre. Hvert barn fikk hver gang et ark med oversikt over hvilke tester de skulle gjennom, slik at de kunne holde oversikten over hvor de var i programmet. Busshistorien var den tredje deltesten i første testbolke

#### 3.3.1 Instrument: Busshistorien

Testbatteriet omfattet tester som dekker forskjellige sider ved språkforståelse og språkproduksjon, fonologisk bevissthet, hukommelse og nonverbal intelligens. Testen som brukes i min undersøkelse er ”*Renfrews Bus Story Test of narrative speech*” (1997) (se vedlegg 1). Her skal barnet gjenfortelle en historie, som senere transkriberes og skåres med hensyn til informasjonsinnhold og gjennomsnittelig setningslengde, heretter omtalt som ”setningslengde”. Busshistorien blir fulgt av en serie på tolv bilder. Målet for testen er å se på en sammenhengende beskrivelse av hendelser. Det vil si å se forbi ord og setningsnivå, mot en større lingvistisk enhet, som narrativet. Cathrine Renfrew utviklet testen i 1969, etter over tjue års logopedisk arbeid med barn. I 1994 ble det utviklet et amerikansk skåringsskjema til testen, som også brukes i England. Dette skåringsskjemaet er nå oversatt til norsk og vektlegger informasjon og setningslengde. Busshistorien er standardisert på engelsk, men ikke på norsk. Selve testen består av en bildebok med en tilhørende historie. Testlederen forteller historien om den rampete bussen ordrett til barnet, mens de sammen ser på

bilder som illustrerer historien. Videre blir barnet bedt om å gjenfortelle historien med støtte fra bildene. Testen, som er en screening, kan brukes på barn mellom tre til åtte år. Barnets narrativ transkriberes slik at det kan analyseres ut i fra skåringsmanualen. .

### **3.3.2 Gjennomføring av testen**

Før hver testsituasjon startet fikk barnet, som nevnt, et skjema der de ulike testene som skulle gjennomføres var avbildet. Slik fikk barna visualisert hvor mye de skulle gjennom og dermed mer kontroll over situasjonen. Før testingen begynte ble Busshistorien allerede nevnt som ”historien om en buss”, som vi skulle få høre senere. Når vi kom til bildet med bussen husket de fleste av barna at vi skulle høre historien om bussen. Innledningsvis fikk barnet lov til å kikke på bildeboken og bla litt i den. Det å se på bildene først kan føre til et bedre produsert narrativ (Bamberg 1987, Hudson & Saphiro 1989). Testlederen forklarte hva som skulle skje på følgende måte: ”*Nå skal jeg fortelle deg historien om bussen. Når jeg er ferdig med å fortelle vil jeg at du skal fortelle historien om bussen*”. Historien ble fortalt og deretter ble barnet bedt om å fortelle historien. ”*Nå kan du fortelle historien til meg. Det var en gang....?*”. Prompting og feedback var i form av for eksempel ”*jaa, også..? kan du fortelle mer?*”, dersom barnet stoppet opp i historien. Det vil si at det ble ikke gitt mye hjelp til barna og den hjelpen som ble gitt var kun i form av oppmuntrende ord. Hvis barnet ikke sa noe, ble det bare fortsatt å vise bildene uten kommentarer.

### **3.3.3 Skåring**

I forbindelse med oversettelsen av Busshistorien til norsk er det laget retningslinjer for skåring. Disse retningslinjene ble fulgt for å sikre at skåringene ble foretatt på samme grunnlag. Barnets gjenfortelling transkriberes og skåres med hensyn til informasjon og setningslengde. Det er kun de ytringer barnet får informasjonsskåre for, som telles med når det skal gis poeng for setningslengde. Skåring av informasjon

---

ble utført etter en skåringsguide der det ble gitt poengsummene to poeng, ett poeng eller null poeng. Topoengsvarene kunne halveres ved ufullstendig respons. Hvis barnet begynte å fortelle om det som skjedde sist i historien ble det ikke gitt poeng for det, med mindre barnet gjentok det på rett sted i historien. Hvis referenten ikke ble spesifisert ved aktørskifte, ble det trukket ett poeng fra informasjonsskåren. Hvis referenten ikke ble spesifisert nærmere i neste ytring, ble det imidlertid ikke trukket poeng igjen. Det vil si at det ble trukket ett poeng for hver gang en aktør ikke ble introdusert, og videre ble refereringen regnet som følgefeil.

Ytringslengde ble regnet ut ved at hvert ord ble gitt ett poeng og de 5 lengste setningene ble lagt sammen og det ble regnet gjennomsnitt av på bakgrunn av dem. Dette skapte en skåre som kalles A5LS. Tallene ble rundet av til hele tall etter alminnelig avrundingstradisjon. Innledende småord som *så*, *og også*, *da* ble ikke medregnet og gjentakelser av samme ord, uttrykk eller setning ble bare skåret en gang.

### 3.3.3 Oppmerksomhet og emosjonalitet

Etter hver testsituasjon fylte testlederne ut ett skjema som gikk på oppmerksomhet og ett som gikk på emosjonalitet i testsituasjonen. Utfylling av oppmerksomhetsskjemaet var basert på observasjoner av barnets atferd i testsituasjonen. Sjekklisten er tatt fra The Leiter-R Examiner Rating Scale (Roid & Miller 1997). Skjemaene er organisert som skalaer med svaralternativer hvor atferden forekommer: sjeldent eller aldri = 0, noen ganger = 1, ofte = 2 og vanligvis eller alltid = 3 (ibid.).

Sjekklisten for emosjonalitet i testsituasjonen består av 16 atferdsbeskrivende ledd hvor man ønsker å registrere i hvilken grad barnet i løpet av undersøkelsen viser atferd som ifølge klinisk erfaring og forskning forbindes med indre emosjonell ubalanse (Hagtvet 1996). Verdiene går fra 0= forekommer ikke, 1= forekommer en sjeldent gang, 2= forekommer ganske ofte, 3= forekommer ofte, og 4= forekommer veldig ofte. For å se oppmerksomhets- og emosjonalitetsskjemaene se vedlegg 2 og 3.

## 3.4 Narrativt skjema og kausalitet

Det som skåres gjennom Busshistorien samsvarer ikke med hvordan narrativer beskrives i litteraturen. Av den grunn har jeg sett på andre mål for narrativ produksjon (jf. avsnitt 3.6: Begrepsoperasjonalisering).

### 3.4.1 Busshistoriens makrostruktur

For å få et bilde av barnas tilegnelse av det narrative skjema har jeg sett på makrostrukturen i 51 av Busshistoriene. Vagle, Sandvig og Svennevik (2003) beskriver det narrative skjemaet som inneholder en orientering, en komplikasjonsdel, en evalueringsdel og en løsning eller avslutning. Sammendraget og oppsummeringen er ikke tilstede i Busshistorien. Evalueringen ser jeg som lite viktig i denne sammenheng, først og fremst fordi Busshistorien er en gjenfortellingsoppgave, noe som gir fortelleren få muligheter til å gi uttrykk for egne holdninger.

Orienteringsfasen i Busshistorien (*”det var en gang en rampete buss”*) henger tett sammen med den første komplikasjon (*bussen rømmer*). Dette har ført til at jeg har slått sammen orienteringen og den første komplikasjonen, til noe jeg har kalt innledning. Dette har jeg gjort fordi det har vist seg vanskelig for barna å skille mellom disse to elementene. I det følgende har jeg valgt ut hva jeg mener er de viktigste hendelsene innenfor Busshistoriens makrostruktur. Det finnes andre komplikasjoner i historien, men ved å unnlate noen av elementene nedenfor vil historien miste sin sammenheng og blir vanskelig å forstå for lytteren. Dette ser jeg som et tegn på at de er viktigere for historiens makrostruktur.

1. Innledning: en rampete buss/buss som rømmer
2. Komplikasjoner:
  - a. bussen hopper over et gjerde
  - b. bussen kan ikke bremse/stoppe
  - c. bussen faller i vannet faller i vannet/gjørma
3. Løsning: bussen blir hjulpet opp og tilbake på veien igjen.

For at barnet skal få poeng for innledning må det ha med enten at det handler om en rampete buss, en buss som rømmer eller kjører sin vei. Dette er viktig for å presentere historien til lytteren. Karmiloff & Karmiloff-Smith kaller dette ”grounding of information”. Barnet får ett poeng for hver del i komplikasjonsdelen. Løsningen er at bussen får hjelp slik at den kommer opp og tilbake på veien igjen. For at barnet skal få poeng for avslutningen må de ha med dette aspektet. Jeg har ikke lagt vekt på hvem bussen får hjelp av eller hvordan, da dette blir sekundært til det faktum at bussen faktisk får hjelp og kommer seg opp av vannet. Det vil si at barnet kan oppnå til sammen fem poeng ved å nevne alle delene jeg har vektlagt i Busshistoriens semantiske makrostruktur.

### 3.4.2 Kausalitet

Kausalitet hører innunder historiens lokale forhold eller kohesjon (Karmiloff-Kamiloff-Smith 2001). Kausalitets eller årsaksforhold betyr at en hendelse logisk følger en annen. Min første hensikt var å kartlegge de kausale forholdene i historien ved å se hvor mange eksplisitte kausalitetsmarkører jeg fant i Busshistorien, for deretter å undersøke om barnas narrativer også inneholdt disse markørene. Slike kausalitetsmarkører kan være, *så, da, fordi, derfor* og lignende, det vil si ord som eksplisitt forklarer at den ene hendelsen står i et årsaksforhold til den andre. Det skal bemerkes at flere av disse markørene (*og, så, også*) ikke er med i utregningen av busshistorieskårene, der de er omtalt som småord (jf avsnitt 3.3.3). Da jeg gikk gjennom Busshistorien, fant jeg kun en slik markør:

- 1) *Men bussen måtte fortsette alene, for toget kjørte inn i en tunnel.*

Her ser vi et tydelig kausalt forhold understreket med konjunksjonen for. Fordi ett enkelt tilfelle er for lite å måle ut i fra, valgte jeg å ta med tre andre kausale forhold i historien:

- 2) *Den sa: ” Jeg er lei av å kjøre på veien”. Så hoppet den over et gjerde.*

I dette tilfellet blir forbindelsen beskrevet med et temporalt *så*, men man kunne like gjerne ha sagt: derfor hoppet den over gjerdet. Jeg vil derfor hevde at ”derfor”, og da

også kausaliteten, ligger implisitt mellom disse to setningene. Bussen hoppet over gjerdet *fordi* den var lei av å kjøre på veien.

3) *Den forsøkte å stoppe, da den så et vann i bunnen av bakken.*

*Fordi* bussen ser et vann, forsøker den å stoppe. Det er her en klar kausal forbindelse mellom at bussen forsøkte å stoppe og hvorfor den gjorde det. *Da* kan forstås som en litt gammeldags måte å si *fordi* på, eller det kan forstås som en temporal forbindelse.

4) *Men den visste ikke hvordan den skulle sette på bremsene. Så falt den i vanndammen med et plask.*

Bussen vet ikke hvordan den skal bremse, derfor faller den i vanndammen. Hvis vi bytter om på ordstilling og skriver ”så den falt i vannet” i stedet for ”så falt den i vannet” blir forbindelsen kausal, fordi det temporale *så* blir til et kausalt *så*. Selv om *så* er temporalt i punkt 4, er det allikevel en semantisk kausalitet mellom de to setningene.

Mellom de tre siste punktene eksiterer det en kausalitet. Den er tilstede, selv om den ikke blir uttrykt eksplisitt. Jeg har valgt å kalle dette forholdet for semantisk kausalitet med umiddelbar nærhet i tid. Grunnen til det er, som nevnt, at kausaliteten er tydelig tilstedet. Videre er årsaken til at jeg har valgt å kalle det semantisk kausalitet at den ikke uttrykkes gjennom kausalitetsmarkører, men gjennom sin semantiske betydning. Da det er andre kausale forhold i historien, har jeg valgt de som følger umiddelbart etter hverandre tidsmessig. På den måten blir det tydeligere om barnet har oppdaget kausaliteten eller ei. Det er også mulig at barnet uttrykker denne kausaliteten med en kausalitetsmarkør, selv om den ikke blir det i den opprinnelige historien. Enkelte av de kausale forbindelsene inneholder også komplikasjoner.

### 3.5 Analysen

For å analysere dataene vil jeg bruke SPSS, et dataprogram som brukes til statistisk analyse og bearbeiding av kvantitative data. Data blir ordnet slik at man lettere kan se

---

tendenser, korrelasjoner og se om resultatene er signifikante. God statistisk validitet forutsetter at sammenhengen er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund 2002).

Av deskriptiv statistikk har jeg benyttet frekvensfordelinger og krysstabeller. Frekvenstabeller har jeg brukt for å få et overblikk over fordelingen av skårer fra de testene jeg har benyttet, samt alders- og kjønnsfordelingen. Dette har ført til at jeg har oppdaget verdier som ikke passet inn i utvalget.

Der det er brukt krysstabeller, er Chi-skåren benyttet for å se om sammenhengen i tabellen er signifikant og Phi-koeffisienten eller Cramers V er brukt for å se hvor sterk sammenhengen er. I noen tilfeller har jeg benyttet krysstabeller i stedet for korrelasjoner. Det er hvis korrelasjonen har vist en svak sammenheng og jeg har ønsket å se nærmere på hva som utgjorde sammenhengen. Krysstabeller er benyttet for å finne sammenhenger der en eller flere av variablene har vært på ordinalnivå det vil si i forbindelse med alle fordelingene som er delt i grupper: informasjon, setningslengde, alder, emosjonalitet og oppmerksomhet. Grunnen til at jeg har brukt gruppeinndelingen i krysstabellene er at dette gjorde resultatene og tendensene mer synlige fordi tabellene ble mer oversiktlige. Det kan tenkes at dette førte til noen andre resultater enn hvis hele fordelingen var benyttet, men da sammenhengen mellom de opprinnelige skårene og den nye inndelingen var sterk har jeg allikevel valgt å benytte dem. Krysstabeller er også brukt hvis en av variablene er på nominalnivå, noe som kun gjaldt kjønn.

Av parametriske analyser har jeg brukt korrelasjonsanalyser og Students t-test for sammenligning av to utvalgs gjennomsnitt. Korrelasjonsanalyser og t-tester er brukt der data er på intervall/forholdstallsnivå, det vil si skårene fra Busshistorien, alder, oppmerksomhets- og emosjonalitetsskårene, og de narrative målene. Resultatene fra t-testen ligger i vedlegg 4. I korrelasjonsanalysene har jeg benyttet Pearsons produkt-moment-korrelasjons-koeffisient, og der det har vært mulig har jeg benyttet en p-verdi på 0,01. Dette for å minimere sannsynligheten for at sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Problemet med å bruke Pearsons korrelasjonskoeffisient er at uteliggere eller stor spredning i verdiene kan den gi usikre mål. Jeg har vært bevisst på dette og i

flere tilfeller vurdert å benytte nonparametriske mål, men det har ikke blitt aktuelt. Når det gjelder det narrative skjema og antall kausale forbindelser var jeg i tvil om jeg skulle bruke korrelasjonsanalyse eller krysstabeller, men valgte det første, da dette er et mer sofistikert statistisk mål.

## 3.6 Validitet

Jeg har tatt utgangspunkt i validitetssystemet beskrevet av Shadish, Cook og Campbell (2002). Validiteten reiser spørsmål om hvor gyldige målingsresultatene er, men det refererer til de slutningene som blir tatt, ikke til design eller metode (ibid.). Det er et tett forhold mellom begrepsvaliditet, generaliserbarhet og reliabilitet. Hvis begrepsvaliditeten er dårlig, vil generaliserbarheten også svekkes. Hvis reliabiliteten i måleinstrumentet er dårlig vil det gå ut over begrepsvaliditeten. På denne måten vil de truslene som er nevnt innunder de forskjellige formene for validitet ofte i virkeligheten være en trussel mot flere av validitetsformene. Det vil si at hvis noe er beskrevet som en trussel mot begrepsvaliditeten er det ofte også en trussel mot for eksempel reliabiliteten. Til tross for dette er ofte noen trusler større i forhold til enkelte validitetsformer enn andre.

Mine målingsresultater er et resultat av kvantifisering av narrative ferdigheter. Enkelte aspekter er valgt ut og brukt som beskrivende for hele ferdigheten, slik som forskning alltid vil være et kompromiss mellom det ideelle og det mulige (Befring 2007). For å oppnå best mulig validitet må de systematiske og de tilfeldige målefeilene reduseres i høyest mulig grad (Kleven 2002, 153). Dette vil jeg komme inne på i avsnitt 3.6.2 om reliabilitet. I de følgende kapitler vil jeg drøfte begrepsvaliditet, reliabilitet og generaliserbarhet i forbindelse med min oppgave.

### 3.6.1 Begrepsvaliditet

I dette avsnittet vil jeg først drøfte hvordan busshistorieskårene står i samsvar med hvordan litteraturen beskriver narrativ produksjon. Deretter vil jeg diskutere det opp



---

mot hvordan tidligere forskning har valgt å se på Busshistorien, og til sist vil jeg nevne truslene mot begrepsvaliditeten. Aller først kommer en beskrivelse av hva som ligger i begrepene begrepsoperasjonalisering og begrepsvaliditet.

Begrepsoperasjonalisering beskriver i hvilken grad slutninger står i forhold til de begrepene de representerer (Shadish, Cook & Campbell 2002). Kleven (2002, 150) definerer begrepsvaliditet som ”*grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*”. Det vil si at vi må operasjonalisere et begrep før vi tar stilling til begrepsvaliditeten. Spørsmålet blir da om Busshistorien, det vil si min operasjonalisering, reflekterer hvordan narrativ produksjon er beskrevet i litteraturen.

Selv om narrativ produksjon observeres når barn forteller historier, er det et komplekst fenomen. For at det skal måles må det velges ut noen kvantifiserbare egenskaper ved sjangeren. Målet med å operasjonalisere et begrep er å gjøre begrepet tilgjengelig for empirisk forskning (Kleven 2002). I Busshistorien er informasjon og setningslengde valgt ut som beskrivende for den narrative produksjon. Spørsmålet videre blir da om de egenskapene som er valgt ut virkelig er indikasjoner på den atferden vi ønsker å måle, det vil her si den narrative atferden (Befring 2007).

Oppsummerende for litteraturen jeg har brukt for å beskrive narrativer er at narrative må ha sammenheng, og må stå i et temporalt og kausalt forhold til hverandre (Vagle, Sandvig og Svennevig 1993, Roe 1995). Sammenhengen blir målt gjennom koherens og kohesjon. Det blir beskrevet at det er viktig med god kjennskap til språkets struktur (Pankratz et al. 2007, Clark 2003, Bishop & Norbury 2003). Pragmatiske vurderinger blir også nevnt som viktig for å tilpasse narrativet til lytteren (Pankratz et al. 2007). Til sist blir tilstedeværelsen av et narrativt skjema fremhevet (Bamberg 1987). I hvilken grad setningslengde og informasjon samsvarer med disse beskrivelsene vil bli diskutert i to følgende avsnittene.

Setningsskåren i Busshistorien kan hevdes å være et mål på barnets språklige nivå og til en viss grad et mål på kohesjonen i historien. Kohesjonen er beskrevet som

innholdende den eksplisitt markerte sammenhengen i historien, som for eksempel bruk av pronomen (Mey 2001). Bruk av pronomen, som nok er det som flest forbinder med kohesjon (Wigglesworth 1997, Berman & Slobin 1994) blir ikke målt gjennom setningslengden. Hvis man derimot ser syntaktisk kompleksitet og setningsproduktet som en form for kohesjon (Bishop & Norbury 2003), måles kohesjon gjennom setningsskåren.

Informasjonsskåren beskriver hvor mye av historiens innhold eller hendelser som barnet gjenforteller. Skåren avspeiler temporaliteten i historien i noe grad, da barna må presentere hendelsene i riktig rekkefølge. Utover dette krever ikke skåren noen sammenheng i fortellingen. Ved å hoppe over hendelser, og ha liten til ingen grad av sammenheng i historien, kan barnet allikevel skåre poeng. Kort sagt ser det ikke ut til at informasjonsskåren er et godt mål for narrativets koherens.

De pragmatiske vurderingene blir vanskelige å måle, da testen går ut på å gjenfortelle et narrativ. Busshistorien har en form som gjør at barnet ikke trenger å ta avgjørelser når det gjelder hvordan narrativet skal presenteres på bakgrunn av konteksten.

Min undersøkelse bygger på ”*Bus Story Test. A Test of Narrative Speech, 4. utgave 1997*”. Det skal altså være en test til kartlegging av narrativ produksjon. I forskningsartikler er den referert til som: “*The Bus Story Test: A test of Continuous Speech, 1967, 1969, 1977, 1991*” (Rhea & Smith 1993, Pankratz et al 2007, Bishop & Edmundsen 1987, Adams & Gathercole 1996). Bishop og Norbury (2003) referer til den som “*Bus Story Test, 2<sup>nd</sup> edn 1991*”. I de tidligere utgavene beskrives altså Busshistorien som en test som måler sammenhengende tale. Det er stor forskjell på sammenhengende tale og narrativ tale. En narrativ produksjon må inneholde visse trekk som er typisk for sjangeren, i sammenhengende tale er det ingen klare regler for hvordan historien skal fremføres. Det eneste som kreves for en produksjon av sammenhengende tale er at det blir presentert i sammenheng. Spørsmålet er om sammenhengende tale refererer til innholdsmessig sammenheng, eller en sammenheng i talestrømmen. Ved produksjon av sammenhengende tale kan man for eksempel unnlate å fortelle om innledingen og løsningen. Dette ville gå sterkt ut over

---

den narrative strukturen, men talen kunne like fullt være sammenhengende. Det har ikke vært mulig å få svar på hvorfor historien har skiftet navn. En forklaring kan være at skårene i Busshistorien i høyere grad beskriver narrative elementer enn det beskriver sammenhengende tale, og at navnet ble forandret av den grunn.

I studier der Busshistorien er brukt, er den beskrevet på forskjellige måter. Bishop & Edmundsen (1987) beskriver Busshistorien som en narrativ test, der barnet skal uttrykke semantiske innhold. Rhea og Smith (1993) og Pankratz og kollegaer (2007) mener at Busshistorien er en gjenfortellingsoppgave, som danner grunnlaget for den narrative analyse. Det ser ut til at det er enighet om at det er en narrativ komponent i Busshistorien, selv om er noe uklarhet om den ligger i historien eller analysen. Videre er det enkelte som unngår å beskrive den, som Botting (2002).

Den nåværende forhandleren (Winslow Press): beskriver busshistorien på sine hjemmesider som:

*“Expressive language. The age level of consecutive speech used in retelling a story can be assessed from the information content, sentence length and grammatical usage of this test”.*

De nevner ikke noe om narrative produksjon, bare hvilke mål testen bruker, selv om det faktisk står i tittelen på produktet de beskriver.

Det finnes ulike trusler mot begrepsvaliditet, som beskrevet av Shadish, Cook og Campbell 2002. Feilkilder som kommer til under selve datainnsamlingen reduserer begrepsvaliditeten, fordi de reduserer samsvaret mellom begrepsvaliditeten og begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven 2002, 151). Jeg har valgt ut de truslene som jeg ser som relevante for min undersøkelse, da trusler mot begrepsvaliditet vil variere fra undersøkelse til undersøkelse (Lund 2002). De truslene jeg ser som størst er barnas oppfattelse av testsituasjonen og nøyaktighet i begrepsoperasjonaliseringen.

Det at barnet vet at det testes kan påvirke resultatene ved at barnet får prestasjonsangst, men det kan også føre til at barnet viser mer oppmerksomhet i testsituasjonen Hvis barnets skårer påvirkes av andre forhold enn de som ønskes målt,

vil ikke skårene måle narrativ produksjon, noe som vil utgjøre en trussel mot begrepsvaliditeten. Videre kan et barns språklige nivå påvirke resultatene. Hvis barnet har et generelt dårlig språklig nivå, vil ikke resultatene være et bilde av barnets narrative produksjon, men et bilde av dets språklige ferdigheter.

Videre er det viktig med nøyaktighet i begrepsoperasjonaliseringen. Det vil alltid være elementer ved et begrep som ikke blir beskrevet, og noen elementer som blir beskrevet som tilhørende et begrep, men som ikke hører til det (Shadish, Cook & Campbell 2002). Hvis man ikke klarer å definere et begrep godt i henhold til det man ønsker å måle kan det føre til feilaktige slutninger om forholdet mellom hva som ønskes målt og hva som måles (ibid.). I mitt tilfelle er det en risiko for at det jeg operasjonaliserer som narrativ produksjon også kan tilhøre en annen sjanger. Siden informasjon og gjennomsnittelig setningslengde kan brukes som skårer innenfor andre sjangere, kan et mål som det narrative skjema gjøre skårene mer sjangerspesifikke. Det er likevel lite sannsynlig at skårene kan beskrive en annen sjanger, nettopp fordi Busshistorien er en gjenfortellingsoppgave

Oppsummerende i forhold til teoridelen i denne oppgaven, ser det ut til at tilstedeværelsen av et narrativt skjema, temporalitet og kausalitet bør være tilstede i et narrativ. Det kan argumenteres for at temporaliteten blir målt indirekte gjennom informasjonsskåren på bakgrunn av retningslinjene satt for skåring og fordi innholdet eller informasjonen nødvendigvis må presenteres i en rekkefølge. Kohesjonen måles til en viss grad gjennom setningslengde, men det gir ingen dyp forståelse av barnas forståelse av kohesjon eller de redskapene som benyttes for å oppnå kohesjon. Mestring av narrativt skjema og kausalitet kan jeg vanskelig se hvordan Busshistorien måler. For å forsvare Busshistorien som en narrativ test, mener jeg at en undersøkelse av hvordan andre narrative mål samsvarer med Busshistoriens mål ville være interessant.

---

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitetsspørsmålet omhandler spørsmålet om tilfeldige målefeil. (Kleven 2002). Det uttrykker hvor nøyaktig testen måler det den er ment å måle. Målingsfeil, eller tilfeldige feil, går ut over oppgavens validitet (Lund 2002). Det er derfor viktig å gjøre seg bevisst de tilfeldige målefeilene slik at de i størst mulig grad kan unngås. Et av de sterkeste argumentene mot Busshistoriens reliabilitet i denne undersøkelsen, er at det er så mange forskjellige personer som har testet, transkribert og skåret data fra testene i dette prosjektet. Dette er en type vurderereliabilitet som kan føre til at dataene blir preget av individuelle forskjeller eller vurderinger hos testlederne, noe som kan føre til at resultatene blir usikre (Kleven 2002). Dette vil jeg, sammen med andre trusler mot testens reliabilitet, gå inn på i de følgende avsnitt.

Flere av barna virket sjenerte og preget av prestasjonsangst i testsituasjonen. I testbatteriet ligger Busshistorien som deltest tre under den første testingen. Barna blir først testet med *British Picture Vocabulary Scale* (BPVS) og *Initial stavelse*<sup>4</sup>, det vil si to pekeoppgaver, der de ikke må produsere noe verbalt. Etter disse kommer Busshistorien, hvor barna skal gjenfortelle en historie. Min opplevelse er at mange av dem hemmes av at de er beskjedne/sjenerte. De har ikke vært språklig aktive før denne testen, utenom litt innledende samtale. At de plutselig blir bedt om å fortelle en hel historie kan virke som noe overveldende for enkelte av barna og gjør dem usikre. Det er mulig at resultatene hadde blitt bedre hvis Busshistorien kom i testing to eller tre, slik at barna var tryggere på testleder og testsituasjonen innen de ble bedt om å fortelle historien. Disse faktorene vil også gå ut over begrepsvaliditeten, som nevnt ovenfor.

Det er utarbeidet et sett retningslinjer for testing med Busshistorien. Hvor tro testleder er mot disse retningslinjene kan i høy grad påvirke resultatene. Den eneste måten å kontrollere dette på er å lytte til båndopptakene fra testsituasjonene. En slik

---

<sup>4</sup> BPVS er en reseptiv ordførrådtest. Initial Stavelse er en test som tester fonologisk bevissthet på initial stavelsesnivå.

jobb vil være omfattende og vanskelig å gjennomføre innefor tidsrammen for denne oppgaven, det vil si at det er usikkert i hvilken grad de forholdene som blir presentert er reelle trusler.

Testlederen kan tenkes å påvirke resultatene i høyere grad ved testing med Busshistorien enn enkelte andre tester, fordi den har en mindre klar struktur og krever vurderinger underveis, for eksempel i forbindelse med grad av prompting. Først kan testlederens presentasjon av oppgaven tenkes å påvirke barna. Hvis barnet synes det høres ut som om det er en stor og vanskelig oppgave, kan de begynne å grue seg eller føle prestasjonsangst. Videre kan måten Busshistorien fortelles påvirke hva barna senere husker av historien. Hvis historien fortelles med et opplesningspreg vil den virke kjedelig og det kan bli vanskeligere for barnet å holde motivasjonen oppe og få med seg detaljene i historien. Hvor mye prosodi, intonasjon og innlevelse testleder legger i fremførelsen av historien vil etter all sannsynlighet påvirke barnets resultater fordi det kan påvirke barnets oppmerksomhet. Eksempel fra egen erfaring med dette er en gutt som da jeg bad ham om å fortelle historien, sa ” *men jeg kan ikke lese enda, jeg er ikke seks år engang*”. Han hadde fått inntrykk av at han skulle lese en historie. Grunnen til dette kan ha vært at min fremførelse lød teknisk og opplesningspreget. Videre kan det også hende at han vant til å bli lest for og ikke selv har ”lest” bøker. Et siste alternativ er at min presentasjon av oppgaven kan ha vært uklar. Resultatet ble i hvert fall en usikker gutt, som spesielt på de første sidene vegret seg for å si noe.

I gjennomføring av testen bør testlederens fortellertempo tilpasses barnet, slik at barnet klarer å oppfatte detaljene i historien (Renfrew 1997). Hvilket tempo som er ideelt for barnets forståelse er etter mine erfaringer, individuelt. Noen barn trenger mye tid til å se på bildene og forstå hva som skjer, mens andre barn krever et visst tempo og driv i historien for at de skal klare å fastholde oppmerksomheten mot det som fortelles. Testleders erfaring med barn kan også påvirke resultatene. En testleder med mye erfaring kan hurtigere se om barnet er med i historien, om det trenger mer oppmuntring eller om det kan presses hardere. Personlig er min erfaring med barn liten. Jeg utviklet mine testferdigheter gjennom de 17 barna jeg testet, noe som gjorde

---

at jeg etter hvert følte meg mer sikker på hvilken type tilbakemelding barna hadde behov for. Tilsvarende gjelder nok for flere av de som testet. Videre gir noen mer eller annerledes feedback enn andre. Det kan virke urettferdig at noen barn får mer respons enn andre, men av etiske hensyn bør dette vurderes individuelt.

De fysiske omgivelsene kan påvirke testresultatet ved all testing. Noen mener at omgivelsene for testing bør være så naturalistiske som mulig, mens andre mener at dette gir for mange overflødige detaljer å forholde seg til (Bennet- Kastor 1988). Min erfaring at barna virket tryggere i de barnehagene der de var kjent i testrommet fra før. Dette gjaldt ofte de mindre barnehagene. I en av barnehagene foregikk testingen i et slags møterom, med et stort, rundt bord og høye stoler. Barna som jeg testet i dette rommet virket generelt sett mer usikre når de kom inn, enn i en annen barnehage der testingen foregikk i et kjent rom med møbler tilpasset barna.

Transkripsjonen er en ufullstendig versjon av båndopptaket og spesielt av situasjonen. Man går glipp av nonlingvistisk kommunikasjon, men når man har et klart mål med transkripsjonen kan den være meget informasjonsrik, noe som er tilfelle for Busshistorien (Bennet-Kastor 1988).

Siden det er mange forskjellige som gjennomførte testingen er det også mange forskjellige som skåret. For å redusere målefeilene er det viktig med en grundig opplæring av den som skal samle inn data (Kleven 2002). Det ble derfor holdt et informasjonsmøte der testen ble gjennomgått sammen med eksempler på skårede historier. På møtet ble det utdelt en oversikt over betingelsene for skåringen, sammen med seks eksempler på skårede tester. Selv om dette skulle bidra til å sikre at alle skåret etter de samme betingelsene, er det ikke til å unngå at skåringen i mange tilfeller må bli en individuell tolkning. Eksemplene kan ikke være så omfattende at de illustrerer alle mulige variasjoner av historien. Det vil derfor alltid være tvilstilfeller der den som skårer må ta et valg i forhold til om det svaret barnet gir er ett poeng, to poeng null poeng. Man kan allikevel håpe at denne forskjellen ikke vil gi så store utslag, siden alle har gjennomgått en felles opplæring og har gått ut i fra de samme skåringsbetingelsene.

For å kunne si noe om reliabiliteten i barnas narrative produksjon må det foreligge minst to observasjoner (Kleven 2002). Derfor ble 24 av Busshistoriene skåret to ganger, det vil si at jeg skåret narrativer som andre testledere også hadde skåret. Analyse viste en signifikant korrelasjon på  $p = 0,01$ ,  $r = ,804$ . Dette viser at det er en sterk sammenheng mellom hvordan testene ble skåret, det vil si at risikoene for at de forskjellige testlederne skåret testene veldig forskjellig er liten. En god skåringsreliabilitet minsker trusselen mot statistisk validitet, fordi det er konsistens i skåringen, samtidig som det minsker risikoen for tilfeldige målefeil (Lund 2002).

### **3.6.3 Generaliserbarhet**

Ytre validitet omhandler i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan overføres til og over individer, situasjoner og tider (Lund 2002), det vil si i hvilken grad de kan generaliseres til populasjonen. I min oppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i 167 informanter, en utvalgsstørrelse jeg mener er stor nok til at jeg kan generalisere ut i fra den og trekke statistisk signifikante slutninger. Et stort utvalg er viktig fordi det er ønskelig at resultatene fra barna i utvalget kan generaliseres over til målpopulasjonen.

Med et utvalg av betydelig størrelse øker sannsynligheten for at utvalget er representativt og at det er nok heterogenitet i gruppen. For høy grad av individhomogenitet er en trussel mot ytre validitet, fordi en ensartet gruppe vanskeliggjør generalisering til populasjonen (Lund 2002). For høy grad av heterogenitet i gruppen er derimot en trussel mot statistisk validitet, siden for store forskjeller gjør det vanskelig å se en klar tendens i utvalget (ibid.). Utvalget mitt er så stort at jeg ser det som sannsynlig at forskjeller mellom individene vil jevne seg ut. Andre fordeler med store utvalgsstørrelser er at det egner seg bedre for statistisk bearbeiding av data og det kan gi innblikk i fenomener som er interessante for videre forskning (Bennet-Kastor 1988). Et lite utvalg øker risikoen for at tendensen skyldes tilfeldige feil, eller at tendensene er svake.

En annen trussel mot generaliserbarheten er et ikke representativt utvalg (Lund 2002). Kommunen som utvalget er hentet fra regnes som en gjennomsnittskommune



---

når det gjelder sosioøkonomisk nivå blant innbyggerne. Dette gjør en generalisering til fireåringer i andre områder av Norge sannsynlig. Det er usikkert om Busshistoriens resultater kan generaliseres til tospråklige, fordi det ikke er noen kjente tospråklige i mitt utvalg. Ved bruk av Busshistorien i USA ble noen tospråklige feildiagnostisert med spesifikke språkvansker. Det var imidlertid flere som hadde spesifikke språkvansker som ble feilidentifisert som minoritetsspråklige (Pankratz et al. 2007). Tospråklige er ikke en del av utvalget og det er derfor usannsynlig at det kan generaliseres over til denne gruppen i populasjonen. Peterson & McCabe (1983) setter lys på kulturelle forhold som preger det narrative testredskapet de benytter. De poengterer at både måten historien er bygd opp på og hvilke elementer som er med i den er preget av en vestlig måte å tenke på. Det er sannsynlig at det samme gjelder for Busshistorien, noe som er enda et argument mot å bruke en eventuell fremtidig normering på tospråklige barn.

### 3.7 Etiske betraktninger

Siden jeg samarbeider med en forskergruppe blir de etiske hensynene ivaretatt gjennom dem. Undersøkelsen er tilrådd av Personvernforbundet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Forskningsgruppens ansvar innebærer å innhente samtykkeerklæringer fra foreldrene, vern av personopplysninger og anonymisering. Jeg vil ikke få tilgang til personopplysninger utover hos de barna jeg selv tester. Barnas foreldre hadde skrevet under på et informert samtykke med informasjon om undersøkelsen. Barna fikk informasjon om prosjektet ved at testlederne fortalte dem hva slags tester de skulle gjennom. Informasjonen ble gitt på en måte som gjorde den tilgjengelig for fireåringer, det vil si at det ble fokusert mer på hva de skulle gjøre i oppgavene enn hva som var meningen med dem. (*”jeg skal komme hit tre ganger hvor vi skal gjøre oppgaver sammen”* eller *”nå skal vi se på noen bilder sammen og så skal jeg si noen ord og så skal du peke på det jeg sier”*) Særlig viktig er det at barnet får informasjon

om at det er frivillig å delta, og at det kan trekke seg ut når det vil. Informasjonen må tilpasses barnets alder og behov (NESH 2006). Det er imidlertid viktig å understreke at de aller fleste barna i undersøkelsen syntes oppgavene var morsomme.

Når man bruker barn som informanter bør man være oppmerksom på at barn lettere adlyder autoriteter enn voksne, man bør være oppmerksom på barnets signaler, slik at det ikke deltar i undersøkelsen mot sin vilje (NESH 2006). Når jeg testet opplevde jeg flere ganger barn som var usikre i testsituasjonen. Disse barna fikk lov til å ha med seg en de kjente godt fra barnehagen som de kunne sitte sammen med under testingen. Et annet barn viste tegn på at han ble veldig sliten av testingen, og jeg valgte da å dele testingen opp i flere mindre økter. Dette gjorde at han kunne forlate hver testing med en god følelse, og at han gjerne ville komme tilbake ved neste testing.

Det er viktig at de som skal teste barn har særlig kunnskap om barn (Befring 2007). I denne undersøkelsen var det masterstudenter i spesialpedagogikk som stod for innsamlingen av data, noe som gjør at det kan forventes at de har nok kunnskap om barn.

Til sist er det viktig å være oppmerksom på at forhold som kommer fram under undersøkelsen er konfidensielle, men man har allikevel en juridisk og etisk forpliktelse hvis det for eksempel er mistanke om overgrep (NESH 2006).

## 4. Resultater og diskusjon

Narrative ferdigheter har vist seg å ha gode prediktive verdier for videre språkutvikling (Bishop & Edmundson 1983, Pankratz et al. 2007, Kaderavek & Sulzby, 2000). I Norge finnes det ingen normering av Busshistorien, noe som gjør det vanskeligere å vite om et barn får en forholdsmessig god eller dårlig skåre. Denne undersøkelsen ser på 167 narrativer fra norske fireåringer og i det følgende vil resultatene presenteres og drøftes. I teoridelen er kjennetegn ved narrativ produksjon beskrevet, og dette har inspirert meg til den videre analysen, der jeg ser nærmere på enkelte narrative strukturer i et mindre utvalg. Disse resultatene vil bli sett i sammenheng med Busshistoriens tradisjonelle mål, for å se om de kan supplere den eksisterende informasjon eller om de eventuelt måler andre sider av narrativ produksjon. Jeg har valgt å presentere de fleste av resultatene i tabeller, da jeg mener det gir en god oversikt over resultatene. Fordelingen av informasjonsskårene og setningslengdeskårer er illustrert ved bruk av histogrammer.

### 4.1 Kjønn og aldersfordeling

Utvalgets alders- og kjønnsfordeling viser en relativt jevn fordeling, uten store forskjeller verken mellom kjønnene eller aldersgruppene.

*Tabell 1. Alders og kjønnsfordeling*

	Jenter		Gutter		N= 169*
	N	%	N	%	Tilsammen
Alder ≥ 51	41	42	56	60	97
Alder ≤ 52	33	46	39	54	72
<b>Tilsammen</b>	74	44	95	56	169

\* Inkludert to systemmissing

Som det vises i tabell 1 er kjønnsfordelingen likevel noe skjev. Det er 13,6 % flere gutter enn jenter, men med det relativt store utvalget tatt i betraktning er ikke denne forskjellen så stor at den er en trussel mot undersøkelsens validitet.

Aldersfordelingen går fra tre år og elleve måneder (47 måneder) til fire år og åtte måneder (56 måneder). Den gjennomsnittlige alderen er fire år og tre måneder (51 måneder), noe som forteller at de fleste barna er under fire og et halvt år. For å bedre kunne se forskjeller og å gjøre analysen lettere ble barna delt i to grupper etter 50 % percentilen. Den første gruppen omfatter de barna som var 51 måneder og yngre, mens de som var 52 måneder og eldre utgjorde gruppe to. Den yngste gruppen ble da den største gruppen med 97 barn, fremfor den eldste gruppens 72 barn. Grunnen til at jeg valgte en slik inndeling er at det er flest barn som er under fire og et halvt år, noe som gjorde at ved andre inndelinger ble gruppen med de eldste barna forholdsvis liten. Ved korrelasjonsanalyser er hele aldersspekteret uten gruppeinndelingen benyttet.

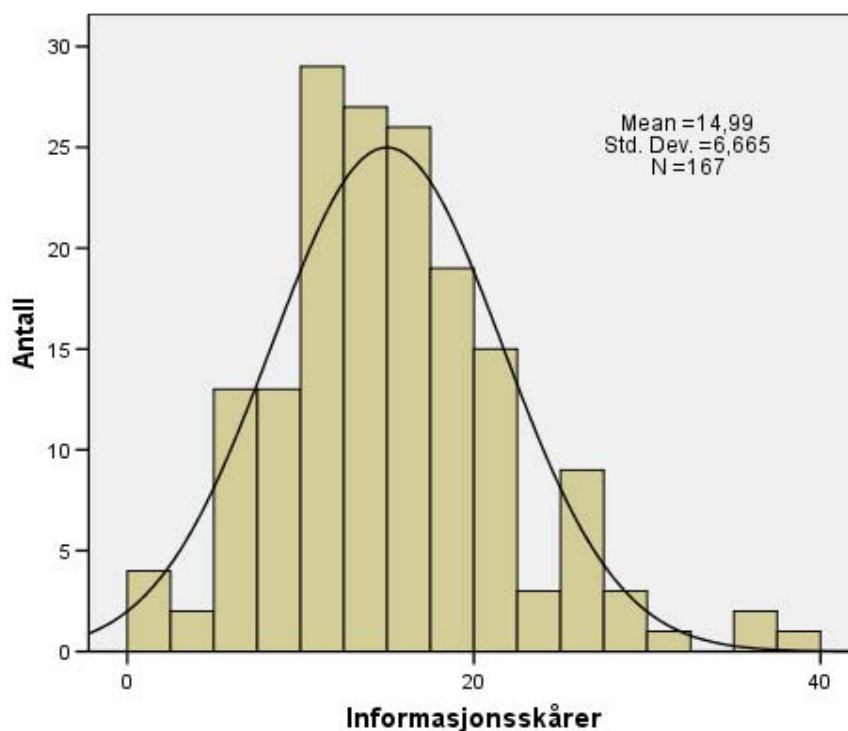
## 4.2 Busshistoriens skårer

Busshistorien blir skåret etter informasjonsinnhold og gjennomsnittelig setningslengde for de fem lengste setningene. For å gjøre bearbeidingen av data mer oversiktlig er det i enkelte av analysene benyttet en firedeling av skårene. Dette gjelder både skårene fra informasjonsinnhold og setningslengde. Gruppene er delt etter 25 % percentilene, det vil si at de laveste 25 % av skårene er gruppe 1, de neste 25 % er gruppe 2 og så videre. Inndelingen av setningslengde resulterte i noe ujevne gruppestørrelser på grunn av få verdier i fordelingen. Fordi så mange barn fikk den samme skåren (5), er nesten halvparten havnet i gruppe 1. Korrelasjonsanalyser viser likevel en sterk sammenheng mellom firedelingen av skårene og hele fordelingen, både i forhold til setningslengde og informasjon. Den sterke sammenhengen er en indikasjon på at inndelingen i grupper fordeler seg på samme måte som hele fordelingen. Dette har virket til at jeg beholdt inndeling. Gruppene er brukt der

høyeste analysenivå, det vil si analyser på intervall/forholdstallsnivå, ikke har vært mulig eller ønskelig av praktiske eller analysemessige årsaker.

### 4.2.1 Informasjonsskåren

Informasjonsskåren gir et bilde av hvor mye informasjon barna har tatt med i historien. Den kan ses som et mål på narrativets semantiske komponent, samtidig som enkelte av de pragmatiske elementene nevnt i teorien kan påvirke skåren. De pragmatiske komponentene vil i hovedsak være narrativets struktur og organisering. Skåren kan komme opp på en maksimumsskåre på 52 poeng, hvis barnet har med alle elementene fra historien.



Figur 4-1. Busshistoriens informasjonsskårer

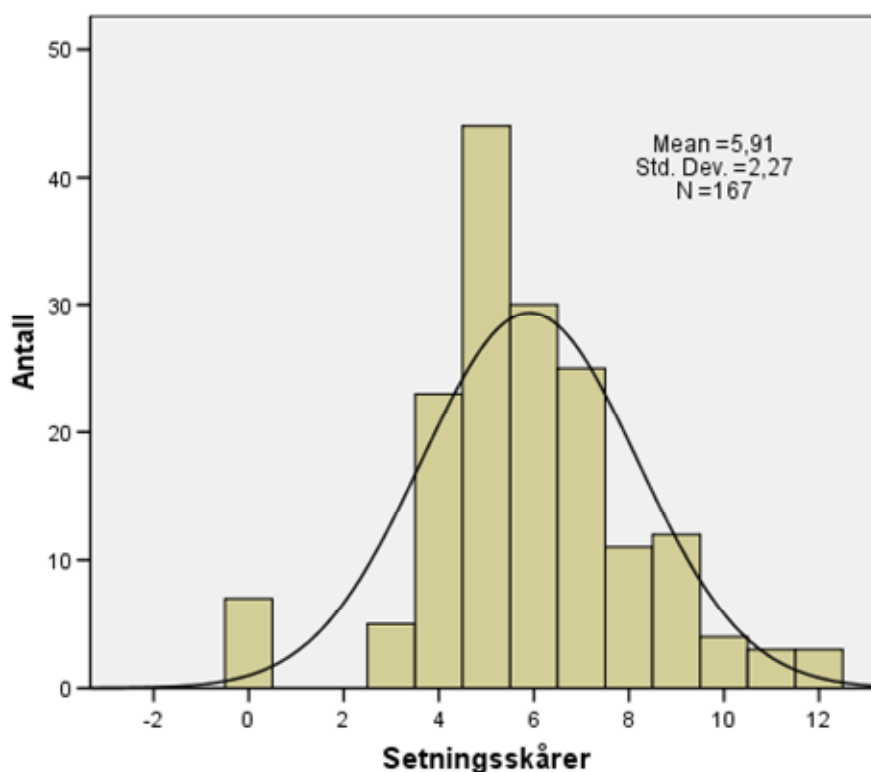
Informasjonsskårene fordeler seg mellom 0 og 38 poeng. Den er tilnærmet normalfordelt og noe venstreskjev, da spredningen er større i den øvre halvdel av

frekvensfordelingen. Den gjennomsnittlige informasjonsskåren er på nesten 15 poeng med et standardavvik på 6,67, noe som understreker den store spredningen. Dette samsvarer med litteraturen som viser til at det skjer mye i barns narrative utvikling i fireårsalderen (Hagtvet 2004, Bamberg 1987, O'Neill & Shultis 2007, Peterson & McCabe 1977, 1983). Noe av årsaken til den store spredningen kan derfor være at barna ikke utvikler seg helt likt. Narrativ produksjon krever et relativt høyt språklig og kognitivt nivå, samt en integrering av disse ferdighetene (Clark 2003). Derfor vil det ikke være usannsynlig med en stor spredning i en tilegnelses- eller utviklingsfase. Noen har tilegnet seg bedre narrative produksjonsferdigheter enn andre. Videre er det mulig at det generelt sett er stor spredning i barns narrative produksjon, og at vi også ville sett en tilsvarende tendens hos eldre barn.

De ferdighetene som i høyest grad vil påvirke informasjonsskåren kan tenkes å være hukommelse og planleggingsevne (Clark 2003). Selv om kravene til hukommelse ikke er så høye i Busshistorien på grunn av bildestøtten, kan det tenkes at skårene likevel påvirkes i noe grad. Siden hukommelse spiller en rolle for å kunne gjenfortelle, kan det tenkes at informasjonsskåren i høyere grad enn setningslengde, vil bli påvirket. Bildene gir en ufullstendig forklaring på hendelsene i historien, noe som gjør det sannsynlig at hukommelsen vil hjelpe barnet til å gjenkalle informasjonen fra de forskjellige bildene. Det vil uansett være vanskelig å måle hvor mye barna benytter hukommelsen og hvor mye informasjon de henter fra bildene. Til tross for at bildene gir en ufullstendig beskrivelse av hva som skjer, gir de likevel mye informasjon om historien. Hvis det er tilfelle at hukommelsen er viktig i gjenfortellingen, vil en svak hukommelse gjøre gjenfortellingen vanskeligere. Informasjonsskåren kan også tenkes å påvirkes av planleggingsevne og mestring av det narrative skjema. Disse to er knyttet sammen, fordi det narrative skjema gjør planlegging av fremførelsen lettere. Hvis barnet har tilegnet seg det narrative skjema, kan historien bli mer oversiktlig, slik at det blir lettere for barnet å plassere informasjonen på riktig sted i historien.

## 4.2.2 Gjennomsnittelig setningslengde

Setningslengden viser et gjennomsnitt av barnas fem lengste setninger, blant de setningene som har fått skåre for informasjon. Fordi antall setninger potensielt sett kan variere mye er det ingen fast maksimumsskåre.



Figur 4-2. Busshistoriens setningsskårer

Den gjennomsnittelige setningslengden viser en tilnærmet normalfordeling, med en spredning fra 0 til 12 poeng. Fordelingen er noe venstreskjev og har et gjennomsnitt i underkant av 6 ord og et standardavvik på 2,27.

Det er stor variasjon i måten barna uttrykker seg på og at noen benytter et mer avansert språk og lengre setninger i større grad enn andre. Dette støttes av litteraturen som sier at barn begynner å bruke et mer avansert språk med hierarki av setninger i

fireårsalderen (Hagtvatn 2004). Eksempler på dette ses i ulikheten i ytringene nedenfor der barna skal fortelle at bussen må fortsette alene fordi toget kjører inn i en tunnel.

1. ”og så bare gikk den inn der” (53 mnd, jente)
2. ”for toget kjørte der” (52 mnd, gutt)
3. ”toget kjørte alene inn i tunnelen” (49 mnd, jente)
4. ”også toget den kjørte inn i en tunnel” (54 mnd, jente)
5. ”så måtte toget kjøre alene fordi toget kjørte inn i en tunnel” (54 mnd, gutt)
6. ”og han måtte kjøre alene fordi at toget kj... (mumler) en tunnel” (51 mnd, gutt)

I eksempel 1 beskriver barnet hva den ser på bildet uten å forklare hva pronomenene viser til. Det gjør at setningen blir upresis, og hvis man ikke ser på bildene eller kjenner historien gir den liten mening. I setning 2, som består av fire ord, benytter barnet en setningsstruktur hvor det ikke spesifiserer hvor toget kjører. I setning 3 og 4 er språket noe mer avansert, da barna gjør bruk av preposisjoner og den ene benytter seg av et adverb. Setning 3 og 4 er på seks ord, som er den gjennomsnittelige setningslengde i mine studier. Setning 5 og 6 er mest komplekse, fordi barna bruker et setningshierarki. Setningene er på henholdsvis ni og elleve ord, og begge består av en hovedsetning og en leddsetning. Videre er leddsetningen bundet til helsetningen med en kausalitetsmarkør som understreker at det ene forholdet står i forbindelse med det andre gjennom et årsaksforhold. Setning 5 har også et modalt hjelpeverb. Det er ingen sammenheng mellom alder og utviklingsnivå i eksemplene, noe som igjen understreker variasjonen mellom barna.

Disse eksemplene er ment til å konkretisere hva som ligger i spredningen og variasjonen i fireåringers språklige nivå. Denne variasjonen vil mest sannsynlig minske etter hvert som barna blir eldre. Hvis setningslengden ble undersøkt på nytt



når barna er fem eller seks år gamle, kan det hende at gruppen viser seg som mer heterogen når det gjelder setningslengde enn det vi ser i denne gruppen.

### 4.2.3 Resultatene fordelt på alder

Tabell 2. Skårene fordelt på alder og kjønn

N= 167	Informasjon	SD	Setningslengde	SD
Gutter	15,80	6,97	6,10	2,10
Jenter	14,00	6,17	5,70	2,46
Alder ≤ 51	13,34	5,82	5,37	2,18
Alder ≥ 52	17,17	7,16	6,63	2,20

Tabell 2 viser at det de eldste barna ( $\geq 52$ ) skårer klart høyere på både informasjon og setningslengde. Forskjellen på den gjennomsnittelige informasjonsskåren er på nesten fire poeng og setningslengde har økt med mer enn et ord fra den yngste ( $\leq 51$ ) til den eldste gruppen ( $\geq 52$ ). For kommentarer om kjønnsfordelingen se avsnitt 4.2.4.

Tabell 3. Sammenheng mellom alder og skårer

N =167	Alder i mnd.	Lavest	Under middels	Over middels	Høyest
		%	%	%	%
Informasjon	≤51	40	21	<b>23</b>	17
	≥52	18	22	32	28
Setningslengde	≤51	59	19	<b>7</b>	16
	≥52	31	16	24	29

Sammenhengen mellom alder og setningsskåren er signifikant, med en svak korrelasjon ( $p = 0,01$ ,  $r = ,243$ ). Den samme tendensen ses i forhold til informasjonsskåren, som viser en noe sterkere sammenheng ( $p = 0,01$ ,  $r = ,274$ ). En Students t-test av de to aldersgruppene viser derimot ingen signifikante forskjeller i gruppens gjennomsnitt, grunne til det kan være at korrelasjonene er så svak. Tabell 3 viser at den sterkeste tendensen når det gjelder forskjeller mellom de to gruppene, er at det er en stor andel av de yngste barna ( $\leq 51$ ) som ligger i gruppen med de laveste skårene. Når det gjelder informasjonsskårene er det litt under halvdel av de yngste barna som får poeng som ligger innen de laveste 25 % av skårene (skrift i kursiv), og når det gjelder setningslengde er det litt over halvdel av barna som havner i den

gruppen. Det er over dobbel å mange av de yngste barna som havner i gruppen med de laveste skårene sett i forhold til de eldste, både når det gjelder informasjon og setningslengde. Disse tallene kan være et resultat av en del av de yngste barna ikke har tilegnet seg de ferdigheter de trenger for å mestre denne typen narrativ gjenfortellingsoppgave ennå. Forskjellen på skårene mellom de to gruppene kan tenkes å illustrere den narrative og språklige utvikling som barna går gjennom i fireårsalderen.

Videre viser tabell 3 en tendens i forhold til de to høyeste skåregruppene på setningslengde (kursivert skrift). Blant de eldste barna ( $\geq 52$ ) ligger mer en halve gruppen i de øvre 50 % av skårene, mens under en fjerdedel av de yngste ( $\leq 51$ ) skårer like høyt. Disse resultatene kan tyde på at det er i forhold til setningslengde og setningskompleksitet vi ser de tydeligste tegnene på språklig utvikling blant fireåringene.

#### **4.2.4 Resultatene sett i forhold til kjønn**

Guttenes gjennomsnitt er noe høyere enn jentenes (se tabell 2). Da jeg fjernet de informantene der testleder hadde rapportert om usikkerhet i forhold til oppgaven, ble fordelingen enda skjevare. Andelen av jenter gikk ned fra 47,8 % til 42,3 %. Dette tyder på at det var flere jenter enn gutter i det opprinnelige utvalget som var utrygge ved oppgaveformen og situasjonen. Forskjellen i opprinnelig og endelig kjønnsfordeling er imidlertid så liten at den kan være et utslag av tilfeldigheter.

Til tross for forskjellene mellom guttenes og jentenes gjennomsnitt vist i Tabell 2, finnes det ingen signifikante sammenhenger mellom kjønn og resultat på informasjons- eller setningsskåren. Det vil si at de forskjellene som kan leses ut av tabellen høyst sannsynlig er et utslag av tilfeldigheter. En Students T-test mellom guttenes og jentenes gjennomsnitt understøtter dette og viser ingen signifikante forskjeller. I Pankratz og kollegaer (2007) sine undersøkelser var det en noe lavere andel jenter enn gutter som fikk diagnosen spesifikke språkvansker som ikke hadde det. I mine undersøkelser er det motsatt, noe som ikke støtter antagelsen om at jenter

---

er tidligere ute enn gutter i forhold til språkutvikling (Basbøl og Bleses, 2004). Den støtter imidlertid andre undersøkelser, som viser at kjønnsforskjeller innenfor språkutvikling sjeldent er signifikante (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001, Peterson & McCabe 1983).

#### **4.2.5 De laveste informasjonsskårene**

En del av barna skårer relativt lavt på informasjoninnhold i Busshistorien. Med lave skårer mener jeg de som skårer mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet. Dette samsvarer med hva Pankratz og kollegaer (2007), brukte som øvre grense for språkvansker. Jeg vil imidlertid ikke forsøke å identifisere barn med språkvansker, men drøfte hvorfor noen av resultatene er så lave. Grunnen til at jeg i har valgt å se på informasjonsskåren fremfor setningsskåren, er at det ser ut til at den ofte har en sammenheng med setningslengdeskåren. De med lave setningsskårer er de som også har lav skåre på informasjon. I dette tilfelle ser det ut til at de som skårer mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet på informasjonsskåren, også ligger omkring et standardavvik under på gjennomsnittelig setningslengde. Fordi disse skårene er ekstremt lave vil det være interessant å undersøke om det har vært forhold under testingen som har påvirket de lave skårene. Det vil også være interessant å se nærmere på hvem disse barna er.

Det er 24 narrativer med skårer mer enn et standardavvik under gjennomsnittet, det vil si cirka 15 % av utvalget. Disse har en spredning fra ett til åtte poeng. For å produsere et narrativ må man kjenne til de kulturelle konvensjonene som styrer hvordan informasjon bør organiseres og presenteres (Pankratz et al. 2007). Er det det som mangler i de 24 narrativene? Hvis barna har vanskelig med å forstå historiens struktur og organisering, vil det være vanskelig for dem å forstå historien i første omgang og dernest å reprodusere den. Ifølge Hagtvat (2004) skal barna ha utviklet en normal makrobevissthet i forhold til en histories struktur innen de er fem år gamle. Med makrobevissthet forstår jeg en bevissthet om det enkelte narrativs struktur. En årsak til at enkelte av barna har lave skårer kan være at de ikke fullt ut har tilegnet seg

en makrobevissthet eller en bevissthet om det narrative skjema. Det er mulig at de barna som får lave resultater i denne undersøkelsen befinner seg på "leapfrogging"-nivået i narrativ utvikling (Peterson & McCabe 1977, 1983). Dette vil sannsynligvis gå ut over informasjonsskåren, fordi barnet utelater informasjon, mens det hopper fra hendelse til hendelse. Det vil ikke nødvendigvis gå ut over setningsskåren i samme grad, selv om denne også vil påvirkes da barnet kun får poeng for de setningene som har et godkjent informasjonsinnhold. Barn som produserer denne typen narrativer har mest sannsynlig ikke tilegnet seg bevissthet om historiens globale struktur.

Hukommelse og planleggingsevne vil også spille en rolle i gjenfortellingen av Busshistorien. Adams og Gathercole (1996) fant sammenheng mellom nonordsrepetisjon og skårene på Busshistorien hos fire- og femåringer, men de fant ingen sammenheng mellom Busshistorien og andre hukommelsesmål. Resultatene tyder på at nonordsrepetisjon er et bedre mål for språklig nivå enn andre hukommelsesmål, men det er vanskelig å si hva dette forteller om hukommelsens innvirkning på Busshistorien. Utviklingen av en makrobevissthet om den narrative strukturen gjør at barna ikke vil være like avhengige av hukommelse i sin gjenfortelling. Barna vil da allikevel kunne fortelle historien og skåre poeng ved å se på bildene. Problemet kan tenkes å være størst for de barna som ikke har tilegnet seg en forståelse av den narrative strukturen, samtidig som de har et begrenset fonologisk arbeidsminne (Adams and Gathercole 1996).

De redskapene vi bruker for å skape sammenheng i historien er i hovedsak pronomen og tempusformer. De fleste barna bruker refererende pronomen i gjenfortellingen av Busshistorien. Problemet er at noen ikke introduserer karakteren de referer til, og det kan påvirke resultatene deres på informasjonsskåren. Det er vanskelig å forstå hvem "den" er, hvis det ikke er spesifisert. Hvis ikke karakterene som det refereres til introduseres, kan det være et tegn på at barna ikke har forstått pronomenenes funksjon til fulle. Et argument mot dette kan være at barnet faktisk refererer til noe, nemlig bildet av for eksempel bussjåføren. Testlederen og barnet deler opplevelsen av bildene og barnet tar det kanskje som en selvfølge at de også deler

---

oppmerksomheten mot samme bilde, hendelse eller karakter (jf. felles oppmerksomhet avsnitt 2.1.1). Det vil altså si at det er en mulighet at barnet er vant til å ha felles oppmerksomhet med foreldre og andre nære relasjoner (Bruner 1983). Den felles oppmerksomheten kan da være tilstrekkelig som referansepunkt. Dette kan gjøre at de ikke føler at de eksplisitt trenger å referere til karakterene fordi de ennå ikke forstår at ved å introdusere karakterene gjør de det lettere for lytterren å forstå historien. Et annet alternativ er at barnet ikke har nådd et høyt nok språklig og kognitivt nivå, der det kan abstrahere fra billedserien. Dette kan føre til at de trenger så mye støtte i bildene at det ikke kommer opp på et høyt nok abstraksjonsplan.

Jo tryggere barna er på handlingsgangen i en historie, jo bedre narrativer og høyere abstraksjonsnivå er de i stand til å oppnå (Stabler og Ward 2005). Busshistorien var ny for barna og kanskje det fikk større konsekvenser for enkelte barn enn for andre. Det ville vært interessant å se hvordan de hadde produsert et kjent eventyr som Bukkene Bruse. Barna som var usikre i testsituasjonen, ville kanskje følt seg tryggere med et kjent eventyr. Bruk av kjente eventyr til testing av narrativ produksjon ville imidlertid ikke være et godt mål alene, da vi ikke kan garantere for hvor mange ganger barna har hørt historien tidligere.

En annen årsak til barnas lave skårer kan være usikkerhet i testsituasjonen. Dette er beskrevet i metodekapittelet og avsnitt 4.3.

Jeg har sett nærmere på testleders kommentarer til de som har skåret mer enn ett standardavvik under gjennomsnitt på informasjonsskåren, for å se om det her finnes forklaringer på de lave skårene. Det var 16 av de 24 hvor testeleder hadde kommentert. Syv gikk på usikkerhet i forhold til oppgaveformen ("ukomfortabel med oppgaveform", "begynner nesten å gråte"). To gikk på dårlig uttale, noe som i følge Renfrew (1997), kan være årsaken til lave skårer. Tre av barna syntes ikke å forstå oppgaven, og valgte å synge/tulle, kommentere ansiktsuttrykk eller å fortelle andre historier. Fire av barna fikk andre kommentarer som ikke passet inn i disse kategoriene. For eksempel var det ett barn uten poeng på verken informasjon eller setningslengde som fikk kommentaren "ekspressivt svak". Det er usikkert om det

viser til barnets uttale eller dets evne til å uttrykke seg språklig forståelig, det vil si om det er uttalen eller språket det vises til.

eller mumler, eller snakker med hånden foran munnen, vil det bli vanskelig for testleder å oppfatte hva barna sier.

#### **4.2.6 Egne resultater sett i forhold til tidligere forskning**

Bishop and Edmundsens (1987) benyttet blant annet Busshistorien i sin studie av forsinket og avvikende språkutvikling. Rhea & Smith (1993) benyttet også Busshistorien i en studie av narrative evner blant fire- til femåringer med typisk, forsinket og avvikende språkutvikling. På informasjonsskåren er mitt gjennomsnitt 15 poeng, Bishop & Edmundsens er 16,7 og Rhea og Smiths er 22,3. Det vil si at informasjonsskårene min undersøkelse har det laveste gjennomsnittet av de tre. Bishop og Edmundsens resultater er imidlertid ganske like mine, mens Rhea og Smiths resultater ligger klart høyere. Deres standardavvik er på 8,8, noe som vil si at gjennomsnittsskåren fra min undersøkelse (15) ligger akkurat innenfor. Det er mulig at resultatene fra Bishop og Edmundsens (1987) studie bedre kan sammenlignes med mine resultater, da barna er i samme aldersgruppe. Rhea og Smith sier ikke nøyaktig hvor gamle barna i deres utvalg er. Hvis mange av barna mellom fire og et halvt og fem år, noe som gjør dem en del eldre enn barna i mitt utvalg kan et være årsaken til en betydelig høyere gjennomsnittsskåre. Videre kan språklig forskjeller være en faktor som spiller inn. En annen grunn til forskjellene i gjennomsnitt kan være at Rhea og Smith er amerikanere og Bishop og Edmundsen er fra Storbritannia. Jeg har ikke noe kjennskap til den amerikanske ugaven av busshistorien, men siden forskjellen i resultater er så stor, kan det tenkes at det er forskjeller i forhold til gjennomførelse eller skåring av testen.

Bishop & Edmundsen (1987) hevder at noen av årsakene til lave skårer kan komme av uforståelig tale fremfor faktiske språklige vansker. Ifølge litteraturen (Hagtvet 2004, Tethzner 2004) er barn ferdige med den første fasen av språkutviklingen når de er fire år, og har da det meste av språkets struktur på plass. Hvis dette er tilfelle også

for engelske barn, er det et spørsmål hva som da gjør talen uforståelig. I min undersøkelsens har tre barn fått kommentarer om utydelig tale. Hvis barna hvisker eller mumler, eller snakker med hånden foran munnen, vil det bli vanskelig for testleder å oppfatte hva barna sier.

#### 4.2.7 Resultatene sett i forhold til engelsk normering

For å kunne sammenligne mine resultater med engelske normer er barna delt inn i to grupper, de som er fra 48 til 53 måneder og de som er fra 54 til 59 måneder.

*Tabell 4. Skårer sammenlignet med engelsk normering*

	Norske resultater		Engelsk norm	
	48-53	54-59	48-53	54-59
Alder i måneder	48-53	54-59	48-53	54-59
Informasjon	14,63	17,22	18,29	22,11
Setningslengde	6	7	8*	7

\*I Renfrews normering er barn på 4,0 satt til en setningslengde på 7 ord, resten i gruppen til 8

Det norske utvalgets resultater ligger under den engelske normeringen. Gruppen med barn under fire år (47 mnd.) består av to barn, som ligger klart under engelsk normering både i forhold til informasjon (3,1 skåre under) og setningslengde (3,5 ord under). Siden denne gruppen kun omfatter to barn, er det ikke grunnlag for å si i hvilken grad dette er representativt for andre norske barn på samme alder. Gruppen av barn mellom fire og fire og et halvt år (48–53 mnd.) ligger cirka tre og et halvt poeng under den engelske normeringen på informasjonsskåren og to ord under på den gjennomsnittelige setningslengden.

De eldste barna ligger nesten fem poengskårer under på informasjonsskåren og et ord under når det gjelder gjennomsnittelig setningslengde. Det ser derfor ut til at det er en tendens til at forskjellen mellom de norske resultatene og de engelske blir mindre ved høyere alder for setningslengde. Når det gjelder informasjonsskåren blir derimot forskjellen større.

Hvis man ser på standardavviket i den engelske normeringen ligger alle de norske gjennomsnittene per måned, innenfor ett standardavvik av de engelske. Mange av

skårene ligger imidlertid under det engelske gjennomsnittet, og ikke så mange ligger over. Av informasjonsskåren hos den yngste gruppen (48-53 mnd.) ligger 19,6 % på samme gjennomsnitt eller over, og i den eldste gruppen (54-59 mnd.) ligger 18,5 % høyere eller på samme gjennomsnitt. Når det gjelder setningslengde er tallene noe høyere. Her ligger 31,2 % på samme eller høyere setningslengde enn den engelske normeringen hos de yngste, mens 25,9 % av den eldste gruppen gjør det samme.

Det ser ut til at norske barn har noe lavere skårer enn de engelske barna. Dette kan ha forskjellige årsaker. Hvis vi ser på engelsk og norsk har de en relativt lik språkstruktur. I forhold til setningslengde bruker man på engelsk en løs artikkel foran et subjekt som i *"the bus"* i forhold til *"bussen"* på norsk. Da det bare er et ord som skiller det engelske fra det norske gjennomsnittet, er det usikkert i hvilken grad dette påvirker på skårene.

Den engelske og den norske versjonen av Busshistorien fremstår som relativt like. Antall morfemer er omtrent det samme og historien er i det store og det hele ordrett oversatt. Det finnes imidlertid noen forskjeller som kan være med å bidra til at de engelske barna får høyere skårer enn de norske. Det mest generelle trekket, som er gjennomgående i hele historien er personifiseringen av bussen på engelsk. Den blir kalt *"he"*, der den på norsk blir kalt *"den"*. Personifiseringen gir bussen menneskelige egenskaper, for eksempel *"he ran along beside a train"*. Busser løper ikke, de kjører. Ved å gjøre bussen mer menneskelig kan den bli lettere for et barn å huske. Videre er det to tilfeller der en hendelse er beskrevet med en kausal markør i den engelske utgaven og med en temporal markør i den norske.

1. **Engelsk:** *"So he jumped over a fence"*, **norsk:** *"så hoppet han over et gjerde"*
2. **Engelsk:** *"So he fell in the pond..."*, **norsk:** *"så falt han i vanndammen"*

En eksplisitt markert kausalitet kan gjøre det lettere for barna å se sammenhengen. I et tilfelle: *"as soon as he saw there was water at the bottom he tried to stop"* (eng.)- *"den forsøkte å stoppe da den så at det var vann i bunnen av bakken"*(no.). Her er det en leddsetning og en helsetning satt sammen i forskjellig rekkefølge i den norske



---

og den engelske utgaven. I den engelske skjer det i en logisk temporal rekkefølge: bussen ser vannet og forsøker å stoppe. I den norske utgaven er rekkefølgen snudd slik den ikke blir presentert i den rekkefølgen det ville skjedd naturlig. Det gjør ytringen mer abstrakt og det kan tenkes at det gjør det vanskeligere for et barn å forstå.

Uttrykkene ”*kjøre om kapp*” og ”*jeg tror ikke mine egne øyne*” virker etter min erfaring til å være relativt ukjente for norske fireåringer. Mange av barna sier at bussen og toget ”*kjører om kamp*” eller ”*kjører en kamp/gjør en kamp*”. ”*Jeg tror ikke mine egne øyne*” har mange variasjoner i barnas narrativer, som for eksempel ”*jeg kan ikke se noen øyne på sa kua*” eller ”*så sa en ku / det ligner på mine øyne*”. Det er uvisst om uttrykkene ”*raced each other*” og ”*I can't believe my eyes*” er mer frekvente uttrykk i engelsk enn i norsk, men det ser i hvert fall ut til disse uttrykkene er relativt ukjente for mange norske barn. På en annen side kan disse uttrykkene være med til å skille ut de barna som er på et høyere språklig og kanskje også narrativt nivå. Spørsmålet er da om det er hukommelse, forståelse eller narrative ferdigheter som blir målt.

Heisekran er oversatt fra engelske ”*crane*”. Heisekran er et mye lengre ord enn ”*crane*”, men jeg vil allikevel hevde at oversetteren har tatt et riktig valg ved å bruke ”heisekran” fremfor ”kran”. En kran kan på norsk også være en vannkran, så det kan føre til forvirring. Videre er ”kran” et mer abstrakt overbegrep. Min erfaring tilsier at en fireåring vet hva en heisekran er, men det er mer usikkert om de vet hva en ”kran” er.

Oppsummerende viser tabell 4 at de norske skårene ligger under de engelske. Det kan ha noe med både språkets struktur og med formuleringen av historien å gjøre, men det er usikkert i hvilken grad dette kan ha påvirket resultatene.

### 4.3 Testsituasjonen

Som nevnt tidligere opplevde jeg at enkelte av barna var så preget av testsituasjonen at dette påvirket resultatene. Å produsere narrativer en stor oppgave med mye ansvar (Hagtvet 2004). For å undersøke dette har jeg sett nærmere på skjemaene testlederne skulle fylle ut i forhold til emosjonalitet og oppmerksomhet i testsituasjonen.

Korrelasjonene mellom emosjonalitet i testsituasjonen og resultatene på Busshistorien viser signifikante, men svake, negative sammenhenger både i forhold til informasjonsskåren ( $p = 0,01$ ,  $r = -,201$ ) og setningsskåren ( $p = 0,05$ ,  $r = -,186$ ).

Tabell 5. SAMmenhengen mellom emosjonalitet og informasjon

Informasjons skårer	Emosjonalitetsskårer <b>N = 167</b>			
	Høy grad	Over middels grad	Under middels grad	Lav grad
	%	%	%	%
Laveste skårer	37	30	19	14
Under middels	13	23	30	34
Over middels	23	14	33	30
Høyeste skårer	11	19	<b>47</b>	<b>22</b>

Tabell 5 viser at nesten 70 % (37+30) av de som ligger i de to gruppene med høyest grad av emosjonalitet er dermed lavest skårer på informasjon (skrift i kursiv). Dette synliggjør en tendens til at barn som får lave skårer viser tegn på emosjonalitet i testsituasjonen. Årsaken til dette kan være at de ikke mestrer oppgaven, og derfor blir usikre eller ukonsentrerte. Det kan også være at de skårer lavt fordi de føler seg ukomfortabel med oppgaveformen. Videre ses en omvendt tendens blant de med de høyeste skårene (fet skrift). Cirka 70 % av disse blir rapportert om ”under middels” eller ”lav grad” av emosjonalitet i testsituasjonen. Dette kan tyde på at det er en sammenheng mellom informasjonsskåren og emosjonaliteten i testsituasjonen. Til tross for at sammenhengen mellom setningsskårene og emosjonalitet også er signifikant er den meget svak og den tendensen som ses i forhold til informasjonsskåren ses ikke i forhold til setningslengde.

Videre har jeg sett på sammenhengen mellom oppmerksomhet i testsituasjonen og busshistorieskårene. Selv om et av itemene er fjernet fra oppmerksomhetsskalaen har

---

jeg valgt å bruke denne, siden reliabilitetstester viser at sumskåren likevel har en høy reliabilitet. Korrelasjonsanalyser viser svake, men signifikante sammenhenger mellom busshistorieskårene og barnas oppmerksomhet i testsituasjonen. Ved å undersøke sammenhengen mellom oppmerksomhet og informasjonsskåren ( $p = 0,01$ ,  $r = ,287$ ) og oppmerksomhet og setningsskåren ( $p = 0,01$ ,  $r = ,279$ ), ses den samme tendensen som er beskrevet i forhold til emosjonalitet og busshistorieskårene. I krysstabeller er det vanskelig å se en tendens når det gjelder setningslengde. Informasjons og oppmerksomhet derimot viser en noe svakere, men likevel den samme tendensen, som informasjon og emosjonalitet (se vedlegg 4).

I hvilken grad emosjonalitet og oppmerksomhet kan bidra til å forklare resultatene vil jeg ikke komme nærmere inn på. Sammenhengene er svake, og kan sannsynligvis forklares med hvordan enhver testsituasjon vil påvirke et barn. Til tross for at de barna med den mest utpregede usikkerheten er fjernet fra utvalget, ser det ut til at noen av de resterende barna også påvirkes av testsituasjonen. Det bør imidlertid bemerkes at skårings skjemaene for oppmerksomhet og emosjonalitet i testsituasjonen er sterkt preget av testleders subjektive oppfatning. Et grundigere målingsinstrument kunne muligens fanget opp om sammenhengen som finnes er sterkere eller ikke er tilstede overhodet.

#### 4.4 Busshistoriens narrative elementer

Årsaken til at jeg ønsker å se på det narrative skjema, kausalitet og indirekte kausalitet i barnas narrativer, er at jeg har funnet lite samsvar mellom Busshistoriens mål og hvordan narrativ produksjon beskrives i litteraturen. I gjennomgang av litteratur om narrativer er sjangeren beskrevet på forskjellige måter.

Det ene synet på narrativer er preget av at det er lagt vekt på historiens sammenheng, det vil si dens koherens og kohesjon, samt temporalitet og kausalitet. (Bamberg 1987, Rhea & Smith 1993, Vagle Sandvig og Svennevik 1993). Koherensen omfatter

narrativets makrostruktur. Den lokale struktur, eller kohesjon, beskriver referanser og temporale og kausale sammenbindinger.

Det andre synet på narrativer vektlegger evaluerende utsagn (Labov og Waletzky 1967, Peterson & McCabe 1983). Jeg mener at evaluerende utsagn i liten grad er et godt mål i forbindelse med Busshistorien, derfor har jeg valgt å støtte meg til de som ikke vektlegger dette elementet. Videre er ikke evaluering vektlagt i Busshistoriens manual. Busshistoriens formål er: ”*to give a coherent description of a continuous series of events*” (Renfrew, 1997, 4). Er Busshistorien virkelig et mål for en sammenhengende beskrivelse av hendelser eller måler den bare opplisting av hendelser, uten å se på sammenhengen? I det følgende vil jeg argumentere for at Busshistoriens skårer gir et indirekte mål for narrativ produksjon og at det kan være interessant å se på noen mer direkte måter å måle dette på.

Informasjonsskåren beskriver mengden av informasjon som barnet har med når det gjenforteller et narrativ. Informasjonen er nært knyttet til de semantiske aspektene ved historien, dermed kan makrostrukturen eller koherensen hevdes å bli målt indirekte gjennom informasjonsskåren. For å fortelle en sammenhengende historie må barnet forstå at karakterene vi møter i slutten av historien er de samme som vi møter i starten av historien (Bishop & Norbury 2003). Barnet må forstå at mannen som kommer løpende på siste side er den samme mannen som forsøkte å reparere bussen på første side. At dette er et relevant mål vises ved at man ikke gir poeng hvis ikke barnet forteller historien i den riktige rekkefølge. Hvis barnet begynner med å fortelle at bussen falt i vannet får det ikke poeng for det, fordi det hører med til historiens avslutning. Dette kan være påvirket av barnets forståelse av narrativets sjangerskjema (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993). De komponentene som er viktige for sjangerskjemaets struktur, vil også påvirke makrostrukturen. Det kan hevdes at rekkefølgen som historien må presenteres i er med til å måle narrativets koherens på en indirekte måte. En svakhet er imidlertid at barnet kan få relativt mange poeng, selv om det bare beskriver det som det ser på bildene, eller om det kun beskriver

---

annenhver hendelse. Det vil si at et barn kan få en grei skåre uten å ha forstått sammenhengen i historien.

Den gjennomsnittlige setningslengden kan ses som et mål for lokal struktur, eller kohesjon, samtidig som den måler den grammatiske kompleksiteten i barnas ytringer. Både gjennom informasjonskåren og setningslengden vil den lokale strukturen til en viss grad bli målt, fordi barna må vise hvilken karakter de referer til.

I det følgende vil jeg gi et forslag til hvordan man kan se på koherensen i Busshistorien ved å følge teori om narrativer som omhandler makrostrukturen, og kohesjonen ved å se på de kausale forbindelsene i historien. Jeg har sett på et utvalg bestående av 51 av Busshistoriene for å få et innblikk i hvilken grad disse forholdene blir uttrykt, og for å kunne sammenligne dem med Busshistoriens skårer. Grunnen til at jeg har valgt å se på makrostrukturen i historiene er at jeg i tråd med Bamberg (1987), Vagle, Sandvig og Svennevik (1993) og Bishop & Norbury (2003) ser strukturen som spesielt viktig i fremførelsen av et narrativ. Forståelse og bruk av kausale forbindelser vitner om et høyere abstraksjonsnivå, og et høyere nivå i produksjon av narrativer. Jeg ønsker derfor å undersøke i hvilken grad norske fireåringer uttrykker dette i sine narrativer.

#### **4.4.1 Det narrative skjema**

Jeg har valgt å dele narrativet inn i tre deler bestående av en innledning en komplikasjonsdel og en løsningsdel (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993). Disse er ment å beskrive makrostrukturen i Busshistorien (se avnitt 3.4.1).

Tabell 6. Busshistoriens makrostruktur

<b>N= 51</b>		
	Antall	%
Innledning: <i>En rampete buss /buss som rømmer</i>	38	72 %
Hoveddel 1: <i>Bussen hopper over gjerdet</i>	47	89 %
Hoveddel 2: <i>Bussen kan ikke bremse</i>	32	60 %
Hoveddel 3: <i>Bussen faller i vannet</i>	45	85 %
Avslutning: <i>Bussen blir hjulpet opp av vannet/kommer tilbake på veien igjen</i>	36	68 %
Alle	18	34 %

Som tabellen viser er det cirka en tredjedel (35 %) av de til sammen 51 barna som har med alle elementene i det Busshistoriens skjema. Det er færrest barn som har med hoveddel 2 (60 %). Det vil si at det av uviss årsak, ikke er så mange barn som oppfatter at bussen ikke kan bremse, eller ser den som like viktig som de andre elementene. Løsningen er det også forholdsvis sjeldent referert til (68 %).

Komplikasjon 1 og 3 har flest av barna med, noe som tyder på at de ser disse hendelsene som meget relevante for historien. Flere av barna forteller av bussen faller i gjørma, og dette har jeg godtatt som at den faller i vannet, da det i originalhistorien heter at den ”faller i vannet med et plask og setter seg fast i gjørma”.

Etter oversikten i Tabell 6 over hvor mange av barna som hadde med de forskjellige elementene i makrostrukturen, syntes jeg det ville være interessant å se hvordan fordelingen av antall elementer så ut. I tabell 7 har jeg talt opp hvor mange elementer fra det narrative skjema hvert av barna hadde med i sine historier. Det er ikke spesifisert hvilke elementer de hadde med, bare hvor mange.

Tabell 7. Antall elementer i makrostrukturen

<b>N = 51</b>	Antall	%
1 del	3	6
2 deler	10	20
3 deler	10	20
4 deler	15	29
5 deler	18	35

Når det gjelder hvor mange av elementene i Busshistoriens skjema som barna har

---

med, viser Tabell 7 at det sprer seg fra en del til fem deler. Det er tre barn som bare har en del. Deretter utvikler det seg, og det øker til at det er flere som har med fire eller fem deler enn en, to eller tre deler. Dette kan tyde på at barn på fire år ikke har tilegnet seg det narrative sjangerskjemaet enda. Over en tredjedel av barna ser ut til å mestre dette og videre har de fleste tatt med en eller flere av de tre delene det narrative skjemaet består av. Dette kan være et tegn på at det narrative skjemaet er under utvikling, og siden det er cirka 25 % som ser ut til å ha tilegnet seg skjemaet kan det tyde på at det er under utvikling for de andre også. Det er 22 av barna som har med to av hovedelementene i komplikasjonsdelen og litt over en tredjedel har med alle elementene i hoveddelen, noe som kan være et ytterligere tegn på at det narrative skjemaet er under utvikling.

Tabell 6 viser forekomsten av elementer fra Busshistoriens skjema. Det er ingen av hendelsene som peker seg ut, men det er tendenser til at innledningen *bussen rømmer* og komplikasjon 1: *bussen hopper over gjerdet* og 3: *bussen faller i vannet* er mest frekvente i gjenfortellingene. Det vil da si at avslutningen og komplikasjon 2: *bussen kan ikke bremse*, i noe mindre grad blir beskrevet. Den største forskjellen er den mellom komplikasjon 2 og komplikasjon 1 og 3. Det er usikkert hvorfor komplikasjon 2 blir beskrevet i betydelig mindre grad. Et alternativ er at den blir fortalt like før en dramatisk hendelse (*bussen faller i vannet*), og at den derfor kan bli oversett eller glemt..

Hvis vi sammenligner med Berman og Slobins resultater (1994) som viste at mindre enn 20 % av treåringene har med innledning, har langt flere av barna i mitt utvalg med en innledning (72 %). Årsakene til dette kan være mange, men en av grunnene kan være at Berman og Slobin kanskje hadde strengere kriterier for hva innledningen måtte inneholde. I deres studie måtte barna ha med: *gutt finner tom krukke*. I min undersøkelse består innledningen av to elementer: *rampete buss/buss rømmer*, det vil si at i min studie er det færre elementer barna må ha med for å få poeng for innledningen. En annen årsak kan være at jeg valgte å slå sammen orientering og den første komplikasjonen, noe som kan ha gjort det lettere for barna å få poeng for

innledningen. Videre viste undersøkelsen at 50 % av femåringene hadde med en innledning, ca 20 % en avslutning. Dette ligger også langt under det jeg har funnet i min undersøkelse.

#### 4.4.2 Kausalitet i Busshistorien

Kausaliteten i historien uttrykkes på flere nivåer, men jeg har valgt ut den ene kausale forbindelsen som er uttrykt med en kausal markør, samt de tre som følger hverandre med umiddelbar nærhet i tid. I utgangspunktet ble kausaliteten uttrykt i fire forhold. To av forbindelsene: ”*Den forsøkte å stoppe da den så et vann i bunnen av bakken*” og ”*men den visste ikke hvordan den skulle bremse. Så falt den i vanddammen med et plask*” har jeg valgt å slå sammen. Grunnen til det er at de uttrykker mye av det samme semantisk, og fordi det ofte var tvil i forhold til hvilken kausal forbindelse barna siktet til. Dette førte til at jeg satt igjen med tre kausale forhold i busshistorien. Forholdene ble uttrykt 27 ganger i de 51 narrativene jeg har sett på.

Tabell 8. Kausale forbindelser

	N = 27
Bussen må fortsette alene, for toget kjører inn i en tunnel	5
Bussen er lei av å kjøre på veien og hopper over et gjerde	6
Bussen vet ikke hvordan den skal bremse og faller i vannet	16

Blant narrativene, er det ikke så mange barn som har uttrykt kausalitet. Indirekte kausalitet i forbindelsen: ”*bussen vet ikke hvordan den skal bremse og faller i vannet*” er den forbindelsen flest barn har fått med seg. Seks barn har fått det med seg ”*Jeg er lei av å kjøre på veien. Så hoppet den over et gjerde*”. Den eksplisitt markerte kausale forbindelsen er nevnt av fem barn ved bruk av markør (*men bussen måtte fortsett alene, for toget kjørte inn i en tunnel*). Videre er det vist til forholdet i tre andre tilfeller, men her er det brukt temporal markør.

Av de kausale forholdene har flest fått med seg at bussen faller i vannet fordi den ikke kan stoppe (punkt 3). Muligvis er det den av forbindelsene som er mest relevant



---

i forhold til historiens globale struktur. Dette er og interessant i forhold til historiens makrostruktur. Siden færrest barn nevnte at bussen ikke kunne bremse, kan dette virke som en motsigelse. Årsaken kan imidlertid skyldes at de barna som benytter seg av kausalitet i høy grad har tilegnet seg det narrative skjema. Det vil si at barna som har tilegnet seg det narrative skjema har kommet til et relativt høyt nivå i narrativ utvikling, slik at de også kan forstå og benytte kausalitet. En annen faktor som kan være med å virke til at denne forbindelsen blir nevnt flest ganger er det egentlig er to forskjellige forhold som jeg valgte å slå sammen til ett. Denne forbindelsen kan derfor refereres til fra to forskjellige kausale forhold, det vil at det er de har to sjanser til å få poeng for forbindelsen.

At bussen hopper over gjerdet er også relevant for historiens struktur, men bussen kan kjøre av veien uten å hoppe over et gjerde, dermed kan historien fortsatt gi mening uten denne hendelsen. Det er færrest som har fått med seg forbindelsen ”*bussen må fortsette alene, for toget kjører inn i en tunnel*”. Rekkefølgen av hendelsenes presentasjon kan være en grunn til det. De presenteres i en omvendt rekkefølge av hva som er logisk, fordi det at toget kjører inn i en tunnel kommer forut for, eller er grunnen til, at bussen må kjøre alene. Kanskje blir dermed oppbygningen abstrakt for noen barn. Videre er ikke hendelsen viktig for historiens makrostruktur.

I forhold til koding av historiens sammenbindende elementer har jeg valgt følgende inndeling av kohesjonsmarkører (Hudson og Saphiros 1989):

1. Enkel konjunksjon: *og*
2. Temporal konjunksjon: *nå, da, først, neste, så snart som*
3. Kausal og adversiv konjunksjon: *så, fordi, hvis, men, eller*
4. Sammensatte konjunksjoner: *og da, og så*

Punkt 1-3 er fra Hudson og Saphiros inndeling og punkt 4 har jeg selv lagt til. Jeg har imidlertid ikke undersøkt forekomsten av *hvis, men og eller*, da jeg ønsket å se på de kausale og ikke de adversive konjunksjonene.

Sammensatte konjunksjoner beskriver når barnet både benytter en enkel konjunksjon og en temporal eller kausal markør. Både ”så” og ”da” kan virke både kausalt og temporalt, alt etter hvordan setningsoppbygningen og prosodien lyder, og jeg har tolket de som temporale i tvilstilfeller.

Tabell 9. Kausale forhold med markør

	N= 27
Enkel sammenbinding	2
Temporal konjunksjon	8
Kausal og adversiv konjunksjon	7
Sammensatte konjunksjoner	11

Det er 51 barn i utvalget og disse barna har til sammen uttrykt 27 ulike markører. Det ses ingen signifikant sammenheng mellom alder og antall kausale forbindelser. Det er allikevel sannsynlig at barna utvikler seg fra å ikke bruke konjunksjoner til å uttrykke sammenhenger, noe som kan sammenlignes med Peterson and McCabes ”leapfrogging”. Når barna begynner å binde hendelsene sammen vil de gjøre det gjennom bruk av forskjellige typer konjunksjoner. I mitt utvalg er det imidlertid få uttrykte kausale sammenhenger, noe som kan tyde på at mange av barna ikke har kommet lenger enn til dette stadiet i utviklingen. Da det bare er tre barn som benytter den enkle sammenbinding ”og” i utvalget, kan dette være tilfeldigheter så vel som det kan være tegn på at barna ligger på et treårsnivå i forhold til sammenheng mellom hendelser (Hagtvatn 2004). Det skal imidlertid bemerkes at voksne også benyttes seg av enkle sammenbindinger, og at det er når de benyttes uten annen variasjon eller for å uttrykke tid at de blir umodne.

Peterson og McCabes (1983) resultater viser at kronologiske narrativer, der historien blir knyttet opp mot en tidsakse også var relativt hyppige hos fireåringer. Hvis de sammensatte konjunksjonen deles opp til tre tilfeller av ”og da” og åtte tilfeller av ”også”. Hvis da ”så” og ”og så”, som kan ses som en mer avansert form av ”så”, blir slått sammen, er det seksten temporale sammenbindinger, noe som viser at temporalitet er den sterkeste tendensen blant de til sammen 27 kausale forbindelsene. I følge Vagle, Sandvig og Svennevik (1993) vil yngre barn fortrinnsvis produsere enkle narrativer som etter hvert vil bli organisert i forhold til temporalitet og

---

kausaltet.. Mine resultater kan sammenlignes med resultatene som Peterson og McCabe (1983) fikk, fordi nesten halvparten (24 stk) av barna hadde ikke uttrykt kausalitet overhodet, det vil si at de er på ”leap-frogging” stadiet i narrativ utvikling. Videre var den nest største gruppen de som brukte temporale sammenbindinger. .

Oppsummerende for Busshistoriens kausale forhold ses det at det at bussen faller i vannet fordi den ikke kan bremse, er den kausale forbindelsen som flest barn har nevnt i sine narrativer. Grunnen til det kan være at det er det mest ”dramatiske” som skjer i historien. Overvekten av kausale forbindelser er beskrevet med en form for temporal konjunksjon, noe som kan virke naturlig da Busshistorien er en relativt enkel form for narrativ og barna i undersøkelsen er på et tidlig stadiet i narrativ utvikling det vil si der de bruker ”leap-frogging” og kronologiske narrativer.

#### **4.4.3 Sammenhengen mellom Busshistoriens skårer og de narrative elementene**

I det følgende er en oversikt over hvordan Busshistoriens skårer henger sammen med historiens makrostruktur og kausale forbindelser. Det er signifikante og sterke korrelasjoner mellom de to skårene i Busshistorien ( $p = 0,01$ ,  $r = ,715$ ).

Sammenhengen mellom makrostrukturen og kausaliteten er også signifikant og moderat til rimelig sterk ( $p = 0,01$ ,  $r = ,547$ ). Sammenhengen mellom busshistorieskårene viser at det er en samvarians mellom skårene på informasjon og skårene på setningslengde, det vil si at det er mange av de samme barna som får høye skårer på setningslengde som også får høye skårer på informasjon. Årsaken til dette bør ikke være at informasjon og setningslengde måler det samme, men kan være et resultat av at informasjonsskåren bestemmer hvilke setninger som det skåres setningslengde for. Sammenhengen mellom de narrative elementene derimot, er ikke like sterk. Det er en moderat sammenheng mellom de to skårene, det vil si at det er noen av de samme barna som skårer høyt på makrostrukturen som også skårer høyt i forhold til antall kausale forbindelser i historien.

Tabell 10. Sammenhengen mellom skårer og narrative elementer

	N = 51	
	Informasjon	Setningslengde
Narrativt skjema	,598*	,500*
Kausalitet	,541*	,321**

\* p = ,01

\*\* p = ,05

Korrelasjonsanalyser mellom de narrative elementene og skårene fra Busshistorien viser signifikante sammenhenger, men ingen av disse er sterke. Sterkest er sammenhengen mellom informasjonsskåren og det narrative skjema (, 598), fulgt av sammenhengen mellom informasjon og kausalitet (, 541). Tabellen viser en moderat til sterk sammenheng mellom informasjon og de to narrative målene. Informasjonens sammenheng med makrostrukturen er som nevnt sterkest. Det kan forklares med at for å få en høy skåre på maktstruktur, er det nødvendig med en viss mengde informasjon. Samtidig, hvis barnet får høye skårer på informasjon vil det mest sannsynlig også ha med flere av elementene som er viktige for makrostrukturen. Den noe svakere sammenhengen mellom informasjonsskåren og kausaliteten kan forklares med at barna ikke trenger å ha en høy informasjonsskåre i like stor grad, for å få en høy kausalitetsskåre. Det er fordi denne kun består av tre forhold. Dette er også et kritisk punkt ved kausaliteten, i og med at den har så få rangeringspunkter er det nødvendig å stille spørsmålsteget ved resultatenes gyldighet. Barna har med andre ord relativt få muligheter til å demonstrere sin kausale forståelse. Det burde imidlertid allikevel være mulig å se om det er de samme som for eksempel får lave skårer fra Busshistorien som ikke har med noen kausale forbindelser. Dette fører meg til et annet svakt punkt ved antall kausale forbindelser. Det er bare litt over halvparten av barna som har med en eller flere kausale forbindelser. Det er vanskelig å si om grunnen til at så mange barn ikke har med kausale forhold er fordi de ikke har tilegnet seg en forståelse av det enda, eller om det finnes andre grunner. Kanskje er antall kausale forbindelser et bedre mål når barna blir eldre.

Setningslengde viser svakere sammenhenger med begge de narrative skårene enn det informasjonsskåren gjør. Sammenhengen med det narrative skjema er moderat, mens sammenhengen med kausaliteten er svak. Grunnen til at sammenhengen med

---

makrostrukturen er sterkest kan være at det er de samme barna som har et vel utviklet narrativt skjema som også er langt framme i utvikling av språklig kompleksitet. Setningslengdens sammenheng med kausaliteten er imidlertid svak. Det vil si at det er en sammenheng mellom skårene i disse to målene, men sannsynligheten for at det samme barnet får en høy skåre på begge er relativt liten. Det at setningsskåren har sammenheng med de andre skårene kan være en følge av at informasjonsskåren er bestemmende for hvilken hvilke setninger som skåres. Videre kan det være et resultat av sammenheng mellom språklig nivå og narrativt nivå.

Disse resultatene kan tyde på at informasjon er et bedre mål for narrativ produksjon enn det setningslengde er. Setningslengde viser en høy sammenheng med informasjonsinnhold, men kun moderate og svake sammenhenger med de andre narrative målene. De moderate til sterke sammenhengene som informasjon viser i forhold til de narrative målene, og den sammenhengen som de narrative målene viser seg i mellom tyder på at de hver i sær måler en del av det samme. Da ingen av sammenhengene er sterke, kan det tenkes at de også måler noe eksklusivt, det vil si, noe som ikke de andre målene registrerer.

Fordi det er varierende grad av sammenheng mellom setningslengde og de andre målene, kan det tenkes at setningslengden måler noe annet enn narrativ produksjon. Det setningslengde måler går muligvis mer i retning av grammatisk kompleksitet og et mer generelt språklig nivå, enn av narrativ produksjon. Setninger trenger ikke å presenteres i sammenheng for å være lange (jf. kohesjon). Samtidig er det informasjonsskårene som bestemmer hvilke setninger som blir skåret for setningslengde. Det vil si at hvis informasjon er et godt mål for narrativ produksjon så er kanskje setningslengde det også. På en annen side kan man argumentere for at grunnen til at de henger sammen er fordi det er lettere å uttrykke noe, som for eksempel en historie, hvis man er i stand til å benytte en kompleks setningsstruktur. Kort sagt vil skårene på informasjon og setningslengde ha sammenheng fordi informasjonsskåren bestemmer hvilke setninger som skal skåres for setningslengde.

Så selv om setningslengde ikke direkte måler narrativ produksjon, har det likevel en sammenheng med de narrative skårene i Busshistorien.

Disse resultatene forteller at det til en viss grad er samsvar mellom de forskjellige målene. Samtidig ser det ut til at de måler forskjellige sider ved den narrative produksjon. Dette viser at det kunne vært interessant å også måle barnas forståelse av historiens makrostruktur ved testing med Busshistorien. Jeg vil ikke foreslå å benytte kausalitetsmålet, da det er så få kausale forbindelser at det blir et noe usikkert mål..

## 4.5 Kartlegging av narrativ produksjon

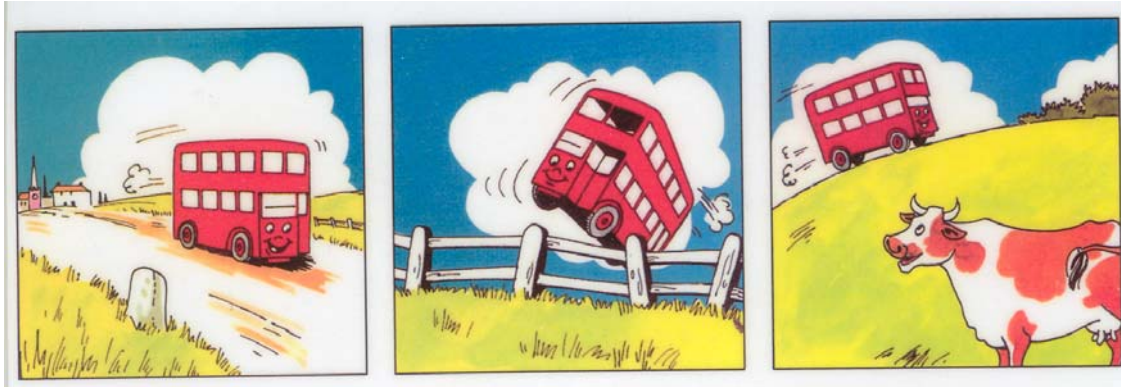
I det følgende vil jeg vurdere Busshistorien som narrativt testverktøy, samt sammenligne den med andre metoder å måle narrativ produksjon.

### 4.5.1 Busshistorien

Busshistorien handler om en rampete buss. Det er en enkel historie med tilhørende enkle fargebilder. Barna får en språklig og narrativ modell, fordi testleder forteller historien først. Fortellingen har tolv bilder som skal støtte historien, men i enkelte tilfeller kan disse virke forvirrende. Noe som kan virket forvirrende er at bussen ikke kjører konsekvent i en retning. Den kjører fra høyre til venstre på det ene bildet og fra venstre til høyre på det neste. Et barn jeg testet registrerte dette:

*”og så kjøre rampete bussen den veien. Og så den. Og så den”*

Barnet beskriver at bussen kjører i forskjellige retninger. Dette illustreres i bildeserien nedenfor der bussen hopper over et gjerde og møter en ku (bilde 7-9):



Historien ville kanskje ha vært enklere å fortelle for noen barn, spesielt de som ikke har en fullt tilegnet narrativ struktur, hvis bussen hele tiden kjørte fra venstre mot høyre.

I historien finnes det et sceneskifte som ikke fremkommer naturlig, det vil si uten en logisk overgang, og som heller ikke blir forklart av bildene. ”Den møtte en ku som sa mø, jeg tror ikke mine egne øyne. Bussen raste nedover bakken..”. Bakken har ikke blitt introdusert tidligere, den bare plutselig er der. Man sitter igjen med en følelse av at det er en setning som har blitt borte. Dette ser ikke ut til å være noe problem for hoveddelen av barn, men det kan tenkes at for de barna som strever, kan det være vanskelig å oppfatte detaljene i et brått sceneskiftet.

Videre stiller Busshistorien krav til hukommelsen, siden det er en gjenfortellingsoppgave. Dette kravet forminskes, fordi det er bildestøtte til historien, men det er fortsatt til stede. Fordelen med Busshistorien er at den har et skåringsskjema, noe som gjør beregning av barns narrative produksjon enklere.

#### 4.5.2 Historien om en frosk

Frog, where are you? av Mercer Mayer fra 1969 (Wigglesworth 1997), heretter Froskehistorien, er en narrativ oppgave der barnet skal fortelle en historie om en frosk som rømmer fra en gutt og hunden hans. Mens de leter etter frosken møter de forskjellige dyr og opplever mye, til de til sist finner frosken og familien hans. Det vil si at denne historien har en mer kompleks makrostruktur enn Busshistorien med flere aktører. Barnet blir ikke fortalt en historie først, men skal fortelle historien ut i fra de

24 bildene. Det vil si at denne historien i mindre grad setter krav til hukommelsen, men setter desto høyere krav til barnets evne til å skape narrativ struktur og organisering. Froskehistorien er mye brukt i tidligere forskning på flere forskjellige språk og det er derfor et bredt grunnlag for sammenligning (Berman & Slobin 1994, Botting 2002, Bamberg 1987, Bishop & Norbury 2003, Wigglesworth 1997). Botting (2002) har undersøkt narrativ produksjon hos åtte år gamle barn med språkvansker med både Busshistorien og Froskehistorien. Hun fant at i gjenfortelling av Busshistorien produserte barna kortere gjennomsnittslengde på ord enn med Froskehistorien. En grunn til det kan være at Busshistorien har et sett med ord, fordi den allerede er fortalt, slik at det blir mindre frihet til å velge alternative ord. Videre så det ut til at det var en sammenheng mellom historiene, slik at jo bedre barna kunne gjenfortelle Busshistorien, jo færre feil hadde de gjennom Froskehistorien. Dette viser at til tross for forskjellene i de to testene, har de en viss sammenheng.

### **4.5.3 Personlige narrativer**

En annen måte å måle narrative ferdigheter på er å spørre om barnet kan fortelle om en opplevelse eller hendelse, en dag i barnehagen eller lignende. Dette stiller enda større krav til barnets ferdigheter i forhold til å skape struktur, fordi barnet ikke har noen støtte fra bilder eller fra en tidligere hørt historie. Det negative med denne måten å undersøke narrative ferdigheter på er at det er vanskelig å sammenligne forskjellige barn og det er vanskelig å sammenligne et barns utvikling, da personlige narrativer i høy grad vil være forskjellige (Bamberg 1987, Skov 2001).

### **4.5.4 Hvordan måle barns narrative ferdigheter**

Oppsummerende kan det sies at ved å bruke personlig narrativer for å kartlegge barns narrative produksjon vil man få det mest riktige bilde av barnas narrative ferdigheter. Denne typen narrativer er imidlertid vanskelig å sammenligne med andre narrativer. Ved å be barnet fortelle om en opplevelse eller lignende vil det spesifikk ved testsituasjonen og hendelsen det fortelles om gjøre det vanskelig å sammenligne med



---

senere narrativer. Bildene vil konkretisere historien og skape en ”her og nå” status, slik at ganske unge barn kan delta (ibid.). Dette kan også oppmuntre barnet til å produsere lengre setninger. Bishop and Norbury (2003) hevder at ved å oppmuntre et barn til å produsere og organisere et narrativ uten en voksen modell, vil gi et mer realistisk bilde av barnets planlegging og ekspressive språklige nivå. Dette gjør Froskehistorien i større grad enn Busshistorien, da denne ikke er basert på gjenfortelling. Bishop og Norbury har også laget et skåringsskjema for informasjon til Froskehistorien, tilsvarende den i Busshistorien. På bakgrunn av dette viser Froskehistorien seg som en oppgave hvor barna har mer frihet i forhold til hvordan de vil utrykke seg. Dette kan tyde på at Froskehistorien måler narrative ferdigheter bedre enn det Busshistorien gjør. Grunnen til det er at i Busshistorien skal barnet gjenfortelle en historie, noe som gjør det vanskelig å vite hvor mye av gjenfortellingen som er hukommelse og hvor mye som er narrativ forståelse.

Til tross for argumentasjonen ovenfor har Busshistorien vist seg å ha gode prediktive verdier (Bishop & Edmundson 1987, Stothard et al. 1995, Pankratz et al. 2007, Kaderavek og Sulzby 2000). Videre gjør den narrative modellen som barna får, at det er lettere å fortelle historien. Det settes ikke så store krav til barna i form av egen produksjon, noe som kan passe for yngre barn og barn som har språklige vansker. Det er færre bilder i Busshistorien enn i Froskehistorien og disse er fargelagte, noe ikke Froskebildene er. Froskehistorien er imidlertid benyttet ved testing av fireåringer med gode resultater (Bamberg 1987, Bernard og Slobin 1994, Botting 2002). Bildene og lengden på Busshistorien er tilpasset barn mellom tre og åtte år (Renfrew 1997). Med en normering av testen, ville sammenligning i mye høyere grad vært mulig, og ved å kunne sammenligne med en normalfordeling, ville det umiddelbart etter skåring være tydelig om barnet lå innefor en normalvariasjon eller i faresonen for språkvansker.

Et alternativ, hvis man ønsker et bilde av et barns narrative produksjon er å la Froskehistorien og Busshistorien supplere hverandre, da de måler litt forskjellige sider ved den narrative produksjon. Ved å bruke to narrative testredskaper vil man få et sikrere bilde av barnets narrative nivå.

## 5. Avslutning

### 5.1 Sammenfatning av diskusjon og resultater

Fireåringenes busshistorieskårer viser en stor spredning, med et gjennomsnitt noe under den engelske normeringen. Informasjonsskåren har et gjennomsnitt på 15 (SD: 6,67) og den gjennomsnittelige setningslengde ligger på 6 ord (SD: 2,27). Resultatene viser at barna får høyere skårer jo eldre de er, men det er ingen signifikante forskjeller mellom kjønn. Av barna som skåret under ett standardavvik fra gjennomsnittet var det noen som hadde kommentarer fra testlederne som gjaldt usikkerhet i testsituasjonen, men det er usikkert hvorfor og i hvilken grad dette har påvirket resultatene. Ved å se på skjemaer utfylt etter observasjon av barnets oppmerksomhet og emosjonalitet i testsituasjonen, viste det seg at noe av den samme tendensen ble tydelig. Denne tendensen var imidlertid svak og det er en del usikkerhet knyttet til den.

Av andre metoder for måling av narrativ produksjon er Froskehistorien og personlige narrativer blitt nevnt, men ingen av disse dokumentert med den samme prediktive verdien som Busshistorien har.

Ved å sammenligne Busshistoriens skårer med hvordan barna skåret i forhold til Busshistoriens makrostruktur og kausalitet, ser vi svake eller moderate sammenhenger mellom alle skårene. Svakest sammenheng var det mellom setningsskåren og kausalitet. Ved å undersøke Busshistoriens makrostruktur og kausalitet, vil man få et mer utdypende bilde av barnas narrative produksjon. Grunnen til at jeg mener at Busshistorien kan behøve et utdypende narrativt mål, er at det ikke kommer klart fram, verken i litteraturen eller i testmanualen, i hvilken grad de tradisjonelle Busshistoriemålene er et godt mål på narrativ produksjon. Resultatene viser at skårene har forbindelser med den narrative produksjonen og reflekterer det narrative nivået. Men ved å måle narrative elementer mer direkte vil

---

bildet av barnas narrative produksjon bli mer detaljert og utfyllende. Spesielt egnet er makrostrukturen eller det narrative skjema, da det er noe av det mest grunnleggende ved et narrativ.

Med en mer teoretisk forankring av narrative mål, har jeg kommet fram til at Busshistoriens skårer til en viss grad har en sammenheng med narrative mål. Det vil si at til tross for at informasjonsskåren ikke samsvarer med hvordan narrativer beskrives i litteraturen ser det ut til å være et akseptabelt mål for narrativ produksjon. Videre kan makrostrukturen i det enkelte narrativ gi et utdypende bilde av et barns narrative produksjon. Fordi jeg bare har hatt tre mål for kausalitet i historien er det et usikkert mål i denne sammenheng. Setningslengde derimot ser ut til å være et mål som i høyere grad beskriver språklig nivå, men for å stadfeste dette er det behov for mer forskning omkring emnet. Setningslengde vil allikevel være et nyttig redskap i kartlegging av barns språk og dens prediktive verdi har i enkelte studier vist seg høyere enn det informasjonsskåren (Pankratz et al. 2007).

## 5.2 Avsluttende refleksjoner

Med denne oppgaven har jeg ønsket å sette fokus på et mer helhetlig syn på barns språk. Testing av narrativ produksjon er i høyere grad benyttet i forskning enn i praktisk pedagogisk arbeid. Sammen med forskningen innenfor området, håper jeg at mine resultater kan inspirere til et videre fokus på narrativ produksjon. Kartlegging av barns narrativer burde i høyere grad være et anvendt redskap i en praktisk logopedisk eller spesialpedagogisk hverdag, fordi narrativ produksjon gir et helhetlig bilde av barnets språklige og kognitive ferdigheter. Ved å bruke Busshistorien, og samtidig undersøke makrostrukturen i narrativet, vil spesialpedagogen også få et bilde av barnets tilegnelse av det narrative skjema. Sammen med busshistorieskårene vil det gi et helhetlig bilde av barnets narrative produksjon.

## Kildeliste

Adams , AM & Gathercole, SE, 1996, 'Phonological Working memory and spoken language development in young children', *The Quarterly journal of Experimental Psychology*, 49A, 1, 216-233.

Bamberg, MGW, 1987, *The acquisition of narratives-learning to use language*, Walter de Gruyter & Co, Berlin.

Befring, E, 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.

Bennet-Kastor, T, 1988, *Analysing childrens language. Methods and theories*, Basil Blackwell Ltd, Oxford & New York.

Berman, RA & Slobin, DI, 1994, *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*, Lawrence Erlbaum Associate Publishers, Hillsdale.

Bishop, DVM & Norbury, CF, 2003, 'Narrative skills in children with communication impairments', *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 3, 287-313.

Bishop, DVM, 1997, *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*, Psychology Press, Hove & New York

Bishop, DVM & Edmundson, A, 1987, 'Language impaired 4-year olds: Distinguishing transient from persistent impairment', *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 52, 156-173.

Botting, N, 2002, 'Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments', *Child, Language, Teaching and Therapy*, 18, 1, lesedato: 03.02.08, <http://clt.sagepub/cgi/content/abstract/18/1/1>.

---

Bleses, D & Basbøl, H, 2004, 'I begyndelsen var det ordet- eller var det? Om Danske barns tiglige tilegnesle av orforråd', *Carlsbergfondets Årstedsskrift 2004*,  
[http://www.sdu.dk/Om\\_SDU/Institutter\\_centre/C\\_Boernesprog/Forskningsprojekter/Forskningspublikationer/Aeldrepubl.aspx](http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Boernesprog/Forskningsprojekter/Forskningspublikationer/Aeldrepubl.aspx).

Bruner, J, 1983, *Childs talk. Learning to use language*, Oxford University Press, Oxford.

Carpenter, M, Nagell, K & Tomasello, M, 1998. 'Sosial cognition, joint attention and communiactive competance from 9 to 15 mounths of age', *Monographs of the Society for Research in child Development*, 63, 4, 255.

Chapman, R & Miles, S, 2002, 'Narrative content as described by induividuals with Down syndrome and typically developing children', *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 175-186.

Child, Language and Learning prosjektsøknad, 2007, *The nature and development of language and communication skills in pre- school children*, Søknad om midler til frittstående frosjekter, Samfunnsvetenskap (FRISAM), Norges Forskningsråd.

Clark, EV, 2003, *First language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Graeser, AC, Bowers, C & Hu, UJ, 2001, 'Who said what? Who knows what? Tracking speakers and knowledge in narratives', in *New perspectives on narrative perrpective*, ed. Chatman, S & van Peer, W, 2001, State University og New York Press, New York.

Hagtvet, BE, 2004, *Språkstimulering. Tale og skrift I førskolealder*, Cappelen akademiske forlag, Oslo

Hudson, J & Saphiro, L, 1989, 'Cohesion and coherens in preschool childrens picture-elicited narratives', *Paper presented at the 1989 Nathional Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Kansas City, April 27, 30.

Kaderavek, JM & Sulzby, E, 2000, 'Narrative production by children with or without specific language impairment: Oral narratives and emergent reading', *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-49.

Karmiloff, K & Karmiloff-Smith, A, 2001, *Pathways to language. From fetus to adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London.

Kellogg, R, Phelan, J & Sholes, R, 2006, *The nature of narrative*, Oxford University Press, New York.

Kleven, TA, 2002. 'Begrepsoperasjonelisering', i *Innføring I forskningsmetodologi*, ed. Lund, T, 2002, Unipub forlag og forfatteren, Oslo.

Labov, W & Waletzky, J, 'Narrative analysis: Oral versions of personal experience', i *Sociolinguistics, The essential readings*, ed. Paulston, BC & Tucker, RG, 2003, Blackwell Publishing, Oxford.

Lund, T, 2002, 'Metodologiske prinsipper og referanserammer', i *Innføring I forskningsmetodologi*, ed. Lund, T, 2002, Unipub forlag og forfatteren, Oslo.

Lund, T, 2002, 'Generaliseringsproblematikk', i *Innføring I forskningsmetodologi*, ed. Lund, T, 2002, Unipub forlag og forfatteren, Oslo.

Mey, JL, 2001, *Pragmatics: an Introduction*, 2th ed, Blackwell Publishers, Oxford.

O'Neill, DK & Shultis, RM, 2007, 'The emergence of the ability to track characters mental perspective in narrative', *Developmental Psychology*, 43, no. 4, 1032-1037.

Pankratz, ME, Plante, E, Vance, R & Insalaco, DM, 2007, 'The diagnostic and predictive validity of The Renfrew Bus Story', *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 390-399.

Peterson, C & McCabe, A, 1983, *Developing narrative structure*, ed. Peterson C & McCabe, A, 1983, Erlbaum, Hillsdale.

- 
- Peterson, C & McCabe, A, 1977, 'The structure of childrens narratives', *Papers presented at the 1977 Biennial Meeting of the Society for research in Child Development*, New Orleans, Louisiana, March 17-22.
- Renfrew, C, 1997, *Bus Story Test. A Test of Narrative Speech*, 4. ed, Bicester Winslow Press. Bearbeidet til norsk for forskningsmål ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitet I Oslo.
- Roid, GH & Miller, LJ, 1997, 'Leiter International Performance Scale-REvised: Examiners Manual' i Roid, GH & Miller, LJ, *Leiter International Performance Scale- Revised*, Wodd dale, II, Stolting Co.
- Rommetveit, R, 1979, *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*, Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø.
- Saussure, F, 1970, *Kurs i allmän lingvistikk*, Bo Cavefors Bokforlag, Solna.
- Shadish, WR, Cook, TD & Campbell DT, 2002, *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*, Houghton Mufflin Company, New York-Boston.
- Skov, L, 2005, 'Måske skal vi fremover have en frø med i tasken...', *Dansk Audiologopædi*, desember 2005, 9-18.
- Stabler, MA & Ward, GC, 2005, 'Supporting narrative development in young children', *Early Childhood Education Journal*, 33, no. 2, 73-80.
- Stothard, SE, Bishop, DMW, Chipshase, BB; Kaplan, CA & Snowling, MJ, 1998, 'Language-impaired preschoolers': A followup into adolecence', *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, no. 2, 401-418.
- Tetzner, S, Feilberg, J, Hagtvet, B, Martinsen, H, Mjaavatn, PE, Simonsen, HG & Smith, L, 2004, *Barns språk*, 2 ed, 4 utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Vagle, W, Sandvig, M & Svennevig, J, 1993, *Tekst og kontekst. En innføring tekstlingvistikk og pragmatikk*, J.W Cappelens forlag, Oslo

Wigglesworth, G, 1997, 'Childrens individual approuches to the organization of narrative', *Journal of Child Language*, 34, 279-309.

Winslow Press, lesedato: 10.05.08, <http://www.winslow-press.co.uk/cgi-bin/Winslow.storefront>



## Vedleggsoversikt

1. Busshistorien
2. Emosjonalitetsskjema
3. Oppmerksomhetsskjema
4. Tabeller

**Vedlegg 1: Historien om en buss**

*(The bus story: The Renfrew Language Scales. Referanse: Renfrew, C. (1997). Bus story test. A test of narrative speech. (4. ed.) Bicester: Winslow press. Bearbeidet til norsk for forskningsformål ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.)*

## Side 1.

Det var en gang en veldig rampete buss. Mens sjåføren prøvde å reparere bussen, bestemte den seg for å rømme.

## Side 2.

Den kjørte langs veien ved siden av et tog. De laget rare grimaser til hverandre og kjørte om kapp. Men bussen måtte fortsette alene, fordi toget kjørte inn i en tunnel.

Bussen skyndte seg inn i byen hvor den møtte en politimann som blåste i fløyten sin og ropte: ”Stopp buss!”

## Side 3.

Men den rampete bussen brydde seg ikke om det og kjørte videre ut på landet.

Den sa: Jeg er lei av å kjøre på veien”

Så hoppet den over et gjerde.

Den møtte en ku som sa: ”Mø, jeg tror ikke mine egne øyne”.

## Side 4.

Bussen raste nedover bakken.

Den forsøkte å stoppe, da den så at det var et vann i bunnen av bakken. Men den visste ikke hvordan den skulle sette på bremsene. Så falt den i vanddammen med et plask og satt fast i gjørma.

Da sjåføren fant ut hvor bussen var, ringte han etter en heisekran som kunne dra bussen opp og få den tilbake på veien igjen.

*Instruksjon:*

- *Se i boka sammen med barnet*
- *La barnet se på bildene litt før du forteller historien til bildene*
- *Si: ”Nå skal jeg fortelle en historie om denne bussen (pause - pek på bildene i rekkefølge). Når jeg er ferdig med å fortelle, vil jeg at du skal fortelle denne historien om bussen”. (fortell historien til bildene)*
- *Sett på lydopptaker*
- *Si: ”Nå kan du fortelle historien om bussen til meg. Det var en ...?”*
- *Snu sidene etter hvert som barnet forteller. Kan indirekte prompte barnet ved å si ”jaa...?”, ”og så...?” eller ”hva skjedde da...?”, dersom det stopper opp i historien. Fortsett med å vise bildene uten å kommentere, selv om barnet ikke sier noe.*

## Vedlegg 2: EMOSJONALITET I TESTSITUASJONEN

Hagtvet, B.E. (1996): *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen.*  
 Oslo: Cappelen Akademisk Bearbeidet etter Wine (1980): *Cognitive-attentional theory of test anxiety.* I I.G.  
 Sarason (red): *Test anxiety: Theory, Research and applications.* Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum, 349-385.

Observert atferd	Verdi (0 - 5)
Rynker pannen	
Rister på hodet/tics	
Ser på testleder for feedback	
Ser på irrelevante ting	
Neglebiting	
Sitter urolig på stolen	
Drar i håret	
Fikler/leker med hendene	
Tygger på leppen/klærne	
Positiv selvorientert prestasjonsevaluering (eks. "jeg er flink, jeg")	
Negativ selvorientert prestasjonsevaluering (eks. "jeg er dum, jeg", "kan ikke sånt, jeg")	
Kommentarer som uttrykk for fysisk ubehag (eks. vondt i magen, kvalm osv.)	
Latenstid (nøler med å svare, tør ikke)	
Snakker om irrelevante ting	
Kremter (nervøst)	
Kommentar/annet (eks. unngår blikkontakt, introvert, gjetter lite målrettet, søker hjelp "gjør det du/hjelp meg, da"): _____ _____	

SKÅRE: \_\_\_\_\_

- Verdi 0: Forekommer ikke  
 Verdi 1: Forekommer en sjelden gang  
 Verdi 2: Forekommer noen ganger  
 Verdi 3: Forekommer ganske ofte  
 Verdi 4: Forekommer ofte  
 Verdi 5: Forekommer veldig ofte

### Vedlegg 3: Oppmerksomhet i testsituasjonen Tatt fra Leiter-R Examiners rating scale "Attention"

Skåre Oppmerksomhetsatferd	0 Sjelden/aldri	1 Iblant	2 Ofte	3 Vanligvis/alltid
Er oppmerksom på detaljer i oppgavene				
Er oppmerksom under instruksjoner og demonstrasjoner				
Nøye, interessert i at det blir riktig; ikke slurv				
Opprettholder konsentrasjonen; villig til å forsøke å løse ensformige oppgaver				
Holder seg til oppgaven med minimal oppmuntring				
Mer interessert i pågående oppgave enn å begynne med neste oppgave				
Husker informasjon; glemmer ikke detaljene fra øvingsoppgavene				
Er fokusert på oppgaven; dagdrømmer eksempelvis ikke under vurderingen				
Er fokusert på oppgaven til tross for eksterne lyder og synsinntrykk				
Iherdig; kroppslig urolighet forstyrrer ikke prestasjonene				

**RÅSKÅRE:** \_\_\_\_\_

## Vedlegg 4: Tabeller

Tabell over informasjon og oppmerksomhet i testsituasjonen

Informasjons skårer	Oppmerksomhetsskårer <b>N = 167</b>			
	Høy grad %	Over middels grad %	Under middels grad %	Lav grad %
Høysteskårer	28	36	22	14
Over middels	21	28	28	23
Under middels	26	21	26	28
Laveste skårer	16	21	19	44

Students t-tester

	Stort-lite utvalg	Aldersgrupper	Kjønn
Informasjon	,094	,377	,487
Setningslengde	,525	,731	,516