

En fortelling blir til

En studie av fireåringers fortellerkompetanse

Astrid-Tine Bjørvik



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
Udanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

November 2008

Sammendrag

Tittel: En fortelling blir til. - En studie av fireåringers fortellerkompetanse.

Problemstilling: Hvordan gjenforteller normalutviklede fireåringers en historie?

Forskningsspørsmål: (1) Hvordan viser barnas fortellerkompetanse seg i språkets form og funksjon? (2) Hvordan kommer kohesjon og koherens til syne i barnas fortellinger? (3) Hvordan reflekterer barnas syntaks, bruk av sammenbindinger, tempus og deiksis deres fortellerkompetanse? (4) I hvilken grad, og på hvilken måte trenger de hjelp fra en voksen til å komme seg gjennom en historie?

Metode og materiale: Materialet består av transkripsjoner av 30 norske fireåringers gjenfortellinger av narrativoppgaven *Bus Story* (Renfrew 1997). Barna fikk først høre historien fortalt av testlederen, samtidig som de fikk visuell støtte av en bildebok både mens de lyttet til historien, og da de selv skulle gjenfortelle den. Både barnas fortellinger og voksenversjonen ble så analysert i forhold til parametrene syntaks, sammenbindinger (konjunksjoner, subjunksjoner og andre former for konnektorer), tempus, verbal morfologi, deiksis (påpekende i form av stedsadverb, og anaforisk i form av pronomener med tilbakevisende funksjon i forhold til referenter i en tekst), og prompting.

Jeg har i hovedsak benyttet en kvalitativ tilnærming, samtidig som resultatene også delvis er kvantitativt fremstilt for å tydeliggjøre variasjonen blant barna.

Voksenversjonen, samt tidligere forskning, ble brukt som sammenlikningsgrunnlag. Både valg av parametre, innfallsvinkel for analysen og den påfølgende diskusjonen av resultatene, er tilpasset narrativoppgavens spesielle karakter, som fører til at de lingvistiske trekkene må ses i lys av en mer helhetlig kontekst. Språkformenes funksjon er her sentrale, sett i forhold til hvordan de danner sammenheng i en historie, og hvordan de bidrar til en hierarkisk oppbygning av handlingselementene.

Resultater: Samlet viser resultatene stor variasjon. Innen gruppen på 30 normalutviklede fireåringer, ser det ut til at deres språkkompetanse kan ligge både ett år under og over deres egen alder.

Studien viser at det i hovedsak er den funksjonelle siden ved språket som fortsatt trenger modning hos fireåringene. De behersker allerede store deler av det formmessige. Syntaktisk kan de konstruere lengre, sammenhengende setninger med flere ledd. Ved bruk av sammenbindinger kan de også lage bisetninger. Verbbøyningene deres er i overveiende grad riktig. Når de så skal skape en fortelling med disse formene, viser de også at de i en ikke ubetydelig grad er underveis i sin tilegnelse av en mer overordnet struktur. De benytter seg av flere konnektorer, som bidrar til konstruksjonen av større informasjons- og handlingsenheter i en historie. Samtidig fungerer konnektorene fortsatt hovedsakelig som (ytringsinitiale) bindinger mellom setninger, heller enn bindinger som skaper en hierarkisk struktur i større handlingselementer i fortellingen. Tidvis veksler de tilsynelatende mellom en tilstand der de beskriver bilder (deres taletidspunkt), og forteller (fortellingens handlingstidspunkt), noe som blant annet kommer til syne i en blandet tempusbruk. Imidlertid viste to tredjedeler av fortellingene seg å ha en tidsmessig forankring, som bidrar til koherens. Ved barnas bruk av deiktiske pronomen skaper dette også en indre sammenheng, selv om det også her forekommer brudd. Den ytre sammenhengen, som skapes når elementene i historien presenteres i et hierarki, heller enn lineært fra setning til setning, er ikke like tydelig i barnas gjenfortellinger. Men samtidig vitner deres språkbruk om at de også i en viss grad er bevisste på at de formidler et budskap som krever en annerledes struktur enn dagligtalen. Prompting forekommer i varierende grad i 28 av gjenfortellingene. I noen fortellinger er promptingene i flertall i forhold til barnas ytringer. Generelt sett trenger barna en god del hjelp. Forskning viser at prompting, også omtalt som stillasbygging, er viktig i barns utvikling av fortellerkompetanse. Men fireåringene ser ut til å bevege seg bort fra et behov for spesifikke spørsmål for å komme videre i fortellingen, og spørsmålsstillingen viser seg kvalitativt sett å være mer generell.

Forord

Innledningen til denne oppgaven starter med et sitat av Finn Alnæs, som skriver om språket som stykker opp våre tanker og erfaringer. I prosessen med å skrive oppgaven har også mine analyser stykket opp språket i små segmenter, og det har tidvis følt sårt fordi det jeg har stykket opp er fireåringers fortellinger. Men mest av alt har denne prosessen vært utrolig spennende, og gjort meg imponert over hvor mye disse fireåringene allerede kan om språk. Jeg ville ikke ha oppdaget dette om jeg ikke også hadde sett på de små bitene. Barna fikk heller ikke sjansen til å redigere opptakene som ble tatt av fortellingene deres. Selv har jeg redigert og omskrevet min egen ”fortelling” utallige ganger. Nå leverer jeg omsider fra meg produktet, selv om det ville være fullt mulig å fortsatt finne alternative formuleringer og innhold. Denne tanken gjør meg enda mer ydmyk overfor barna, som med sine korte, muntlige historier fikk sagt så mye. De kan også mye mer enn det jeg har presentert her. Den første takken går derfor til fireåringene som har gjort denne studien mulig.

Takk til min veileder, Anne Berit Andreassen, for troen på oppgaven, for alle konstruktive tilbakemeldinger, verdifull faglig kunnskap og erfaring, oppmuntring, og for hyggelige møter på Røros. En takk også til forskergruppen Child Language and Learning for at jeg fikk muligheten til å bli involvert i deres prosjekt, og til å benytte meg av deler av datamaterialet. Jeg har også satt pris på deres imøtekommenhet under skriveprosessen. Takknemligheten strekker seg til familie og venner for tålmodighet og moralsk støtte, samt til to spesielle og kjære venner, Ashley og Pia, som har ligget ved min side på skrivebordet, eller i fanget, og gitt meg ro.

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 FORMÅL MED ARBEIDET	9
2. SPRÅK	11
2.1 BARNES SPRÅKUTVIKLING.....	11
2.2 KOMMUNIKASJON	13
2.3 FORM OG FUNKSJON	15
3. NARRATIVER	17
3.1 BILDEBOKNARRATIVER	17
3.2 NARRATIVER I FORSKNING OG KARTLEGGING	18
4. FORTELLERKOMPETANSE	20
4.1 INTRODUKSJON	20
4.2 SYNTAKS.....	24
4.3 SAMMENBINDINGER	26
4.4 TEMPUS.....	29
4.4.1 <i>Morfologi</i>	32
4.5 DEIKSIS	33
4.6 PROMPTING.....	35
5. METODE OG MATERIALE.....	38
5.1 VALG AV METODE	38
5.2 ANALYSE AV NARRATIVER	39
5.3 MATERIALE FOR ANALYSE.....	41
5.4 UTVALG AV BARN	44

5.5	BEARBEIDING AV DATA: TRANSKRIPSJON	45
5.6	BEARBEIDING AV DATA: ANALYSEENHETER	46
5.6.1	<i>Syntaks</i>	47
5.6.2	<i>Sammenbindinger</i>	49
5.6.3	<i>Tempus</i>	50
5.6.4	<i>Deiksis</i>	52
5.6.5	<i>Prompting</i>	52
5.7	VALIDITET	53
5.8	RELIABILITET.....	55
5.9	ETISKE REFLEKSJONER	56
5.9.1	<i>Personvern og formaliteter</i>	56
5.9.2	<i>Barn i forskning</i>	56
6.	PRESENTASJON OG DISKUSJON AV RESULTATER.....	58
6.1	SYNTAKS	58
6.1.1	<i>Diskusjon</i>	61
6.2	SAMMENBINDINGER	63
6.2.1	<i>Diskusjon</i>	67
6.3	TEMPUS.....	70
6.3.1	<i>Diskusjon</i>	74
6.4	MORFOLOGI.....	78
6.4.1	<i>Diskusjon</i>	79
6.5	DEIKSIS	80
6.5.1	<i>Diskusjon</i>	81
6.6	PROMPTING	84
6.6.1	<i>Diskusjon</i>	87
7.	OPPSUMMERING OG VIDERE PERSPEKTIV	90
	KILDELISTE	92
	VEDLEGG.....	96

1. Innledning

... og språket er ikke villig til å fange opp samtidigheten, skjønt ånden er det. I ånden opplever jeg samtidigheten - ordløst står den der og er tanker og bilder som ikke noe jordisk språk klarer å formidle. Språket vil oppdele, gå stykkevis til verks - herregud - i årtusener har mennesket eksistert, og ennå har det ikke utviklet et middel som tilnæringsvis spiller opp til den menneskelige hjernes kapasitet. (Alnæs 1968, s. 218)

Siden dette sitatet ble skrevet, for 40 år siden, er menneskets muntlige kommunikasjonsmiddel fortsatt det samme talespråket, med de begrensninger og muligheter det gir. Rommetveit (2005), som var den som førte meg til ordene fra Alnæs (1968), ser på språket fra et kommunikativt ståsted. Han skriver at han selv opplever, som voksen, '*språkets vanmakt*' (Rommetveit 2005, s. 11), samtidig som han også omtaler språket som en brobygger.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dette masteroppgaveprosjektet har sitt utspring i et større, longitudinelt forskningsprosjekt, som omhandler språkutvikling hos barn fra de er fire år gamle. Prosjektet ga meg muligheten til å bli involvert som forskningsassistent, og dermed til å forme mitt eget prosjekt basert på de innhentede dataene. I tillegg til å undersøke språkutvikling hos barn i risikogrupper, som barn med Downs syndrom, cochleaimplantat og spesifikke språkvansker, vil forskerne også parallelt kartlegge språkutviklingen i en normgruppe over flere år. Forskningsgruppens hensikt er blant annet å finne indikatorer som i en tidlig alder kan forutsi barns språkutvikling, og få en dypere forståelse for mekanismene som både letter og hemmer utviklingen. Barnas utvikling innen områdene grammatikk, fonologi, minne og ordforråd vil til dette formålet bli kartlagt ved hjelp av et utvalgt testbatteri.

Fra dette testbatteriet har jeg valgt narrativen *Bus Story*, en gjenfortellingsoppgave som vil bli beskrevet i kapittel 5.3. Barnas fortellinger blir her, slik den normalt er brukt i kartlegging, skåret for innhold av fastsatte informasjonsenheter i handlingen, samt for gjennomsnittlig setningslengde. Sistnevnte er en parameter som jeg har tatt med i denne oppgaven. Men for å kunne gi et noe mer nyansert og helhetlig bilde av det barn gjør når de forteller og hvordan de bruker språket, fant jeg det også interessant å se på flere språklige elementer slik de kommer til uttrykk i en fortelling som *Bus Story*. På et personlig plan har også språkbruk og kommunikasjon lenge vært et interesseområde. I løpet av logopedistudiet ble jeg spesielt oppmerksom på konsekvensene for både barn og voksne når språket ikke fungerer. Både i skolehverdagen, akademisk sett, sosialt og i yrkeslivet, vil språkvansker kunne føre til store utfordringer (Leonard 2000). Da er det også interessant å se på spekteret av språkbruk hos barn som ikke er diagnostisert med noen form for språkvansker.

1.2 Problemstilling

Barns språkutvikling er stadig gjenstand for forskning blant psykologer, lingvister og psykolingvister. Selv hvis man er tilhenger av teorien om en medfødt språkevne, er det likevel fortsatt i stor grad et mysterium hvordan språkutviklingen skjer (Lust 2006). Clark (2003, s. 1) sier at 'babies are not born talking'. Men likevel, ved fylte tre år er den store bragden med å tilegne seg sitt førstespråk på flere områder allerede fullendt (Lust 2006, s. 1). Samtidig skjer det fortsatt mye i barnets språkutvikling også frem til de er åtte til ni år gamle (Tetzchner et al. 2006, s. 302).

Fireåringene har fortsatt mye å lære, men kan likevel allerede utføre mange språklige handlinger. I en barnehage, som jeg i forbindelse med dette prosjektet har fått erfare som forskningsassistent, er støynivået til tider høyt: barna der gir ikke inntrykk av å være hemmet av at de ikke har nådd voksnes språknivå. Kartlegging i form av en gjenfortellingsoppgave som handler om en rampete buss, ga meg et lite utsnitt bestående av 'stykker' av fireåringers språk. Det er dette utsnittet som jeg selv fikk i

barnehagen, sammen med andre forskningsassistenters datamateriale, som danner grunnlaget for denne oppgaven.

Gitt dette materialet og et ønske om å se nærmere på fireåringers språkbruk, er problemstillingen som følger:

Hvordan gjenforteller normalutviklede fireåringer en historie?

For å belyse dette, stiller jeg følgende underspørsmål:

1. Hvordan viser barnas fortellerkompetanse seg i språkets form og funksjon?
2. Hvordan kommer kohesjon og koherens til syne i barnas fortellinger?
3. Hvordan reflekterer barnas syntaks, bruk av sammenbindinger, tempus og deiksis deres fortellerkompetanse?
4. I hvilken grad, og på hvilken måte trenger de hjelp fra en voksen til å komme seg gjennom en historie?

1.3 Formål med arbeidet

Forskere selv har, på internasjonalt plan, understreket at kunnskapen om barns språkutvikling er mangelfull. Longitudinelle studier er få, og studiene som finnes har ofte små utvalg som ikke tillater en generalisering av funnene (Child Language and Learning prosjektsøknad 2007). Siden studien som omtales som 'Trondheimsundersøkelsen', er det i Norge ikke blitt utgitt noen større rapporter som viser normalspråket til barn med norsk som morsmål. I den nevnte undersøkelsen ble språket til 73 norske fireåringer (Fintoft et al. 1983, s. 8), med antatt normal språkutvikling, analysert i forhold til artikulasjon, syntaks, språkbruk til kommunikative handlinger. I skolepolitikken har kartlegging av barns språkerfardigheter i førskolealder kommet stadig mer i søkelyset de siste årene. Dette har vist seg i en utvidet bruk av blant annet SATS 2 og Språk 4. I følge rammeplanen

er språk et kjerneområde for barnehagen med tanke på langsiktige følger av språkstimulering akademisk, sosialt og yrkesmessig sett (Utdanning 2008). Grunnet for lese- og skriveferdigheter dannes i førskolealderen. Ofte tas språkutviklingen for gitt, men den skjer ikke alltid av seg selv og studier viser at bevisst språkstimulering har en positiv effekt (Leonard 2002).

Når jeg i mitt prosjekt tar utgangspunkt i en narrativoppgave som *Bus Story* er det, i tillegg til ovennevnte, også motivert av forskning som viser at barns mestring av en slik oppgave i høy grad kan knyttes til senere språkferdigheter (Botting 2002). I en fortelling er det videre mulig å avdekke språkferdigheter på flere nivåer. Språk er multifunksjonelt. Dets diverse former kan ha flere funksjoner i varierte språklige kontekster, som for eksempel i daglig kommunikasjon, i en samtale, og i lek (Hickmann 2003). I en fortelling kommer også former til syne som, lingvistisk sett, kan ha flere funksjoner på lokalt plan, i ord og setninger, og på et globalt plan, for eksempel i formidlingen av en hendelsesutvikling. Med bakgrunn i dette, er det i min egen studie derfor et formål å belyse hvilke former og funksjoner som en narrativ test kan avdekke hos norske fireåringer.

2. Språk

De lingvistiske trekkene som kommer til syne i fireåringenes ytringer i dette prosjektet, eksisterer ikke i et vakuum. Barna har selv gitt ytringene en form som også har en funksjon både gitt av barnet og av sammenhengen. I et psykolingvistisk perspektiv skaper barna mening med ord og utvikler stadig denne evnen. I de neste underpunktene vil jeg først gi et generelt overblikk over barns språkutvikling, dernest komme nærmere inn på språkets kommunikative aspekt, samt dets form og funksjon.

2.1 Barns språkutvikling

Fra barn er to og et halvt til fem år skjer det en signifikant utvikling i barns språklige mestring, og de nærmer seg i denne perioden voksnes språkbruk (von Tetzchner et al. 2006, s. 206). Fireåringers språk er blant annet situasjonsuavhengig, de bøyer ord, og kan aktivt bruke ca. 2000 ord (Sosial- og helsedirektoratets 2006, s. 33).

Undersøkelser på engelskspråklige barn, viser at de fleste fireåringer kan konstruere både underordnede og sideordnede setninger. Innen de har fylt fem år, behersker de fullt ut de fleste basiskonstruksjoner (Bishop & Mogford 2004, s. 16). Imidlertid finnes det variasjon innen barns normalutvikling, selv om det innen forskning tas utgangspunkt i teorier om en uniform språktilegnelse. En longitudinell undersøkelse av britiske barn viser at en av seks fireåringer har språkferdigheter som ligger ett år eller mer under aldersnivået deres (Bishop & Mogford 2004, s. 22-23). Slik jeg ser det kunne man kanskje tenke seg, ut fra normalfordelingen i befolkningen, at dette i teorien også kan bety det samme motsatt vei og at en av seks av fireåringene ville oppnå en skåre som tilsvarte femåringers normalspråk.

Clark EV (2006) nevner to forskjellige tilnæringsmåter til språktilegnelsen. Den ene ser på tilegnelsen som et produkt i forhold til sin endelige, modne form. Den andre ser på tilegnelsen som en prosess i forhold til hvordan og når språkbrukeren benytter seg av de forskjellige språkformene. Førstnevnte er ofte en lingvistisk tilnæringsmåte,

der man ser på språkstrukturer fra en analytisk vinkel. Et eksempel på en slik produktorientert tilnæringsmåte går ut på at man forutsetter iboende parametere hos barn, for alle språklige dimensjoner. I et slikt syn vil kun det korrekte, voksne språket betraktes som gyldig, og barns forsøk på veien mot de voksnes nivå, blir ikke ansett som viktig (Clark EV 2006).

Det produktorienterte synet kan knyttes til Chomskys (2002) universalgrammatikk, der teorien går ut på at alle har en medfødt språkevne lokalisert i hjernen, som utvikles og modnes ved språklig stimulus. I denne teorien finnes et begrenset antall språklige parametere, det vil si definisjoner på hva som er korrekt, men som samtidig gir rom for et ubegrenset antall kombinasjoner, gitt reglene som utgangspunkt (Briscoe 2002, Hickmann 2003). Hickmanns (2003) argument er her at man i en slik teori vil kunne overse regelmessighetene i språkutviklingen med hensyn til barns tilsynelatende felles stadier, der de også gjør typiske feil underveis. Hun spør i hvilken grad deres kognitive utvikling og sosiale interaksjon er medvirkende faktorer i tilegnelsen. Bamberg (1987) skriver også at avvik fra språket som barnet hører, antas å vise en viss systematikk i forhold til den lingvistiske utviklingen. Likeså skriver Valvatne og Sandvik (2007, s. 24) at '... avvikene fra voksenspråket (...) er det sikreste tegnet på læring'. De sier videre at når barnet følger de språklige konvensjonene kan dette være imitasjon. Men hvis for eksempel ordstillingen hos barnet er feil, er det barnet selv som har funnet på å si det slik.

Relatert til fireåringenes språkbruk i mitt eget prosjekt, kan et spørsmål fra en produktorientert vinkel, være om deres språkkompetanse er et mål på hvilke regler de har tilegnet seg, som følge av deres medfødte språkevne og den ytre språkstimuleringen, og om feilene viser manglende modning. Et spørsmål fra en mer funksjonell vinkel, kunne være i hvilken grad fireåringenes språk er et mål på hvilke kommunikative redskaper de har utviklet, med tanke på språkets mange kommunikative funksjoner, og om feilene viser at deres språkevne er på vei til å modnes. Dette kan også ses i sammenheng med hva Valvatne og Sandvik (2007) skriver om en balanse mellom voksnes forventninger til barnas språk, og en

verdsetting av barnas egen språklige verden, der de til enhver tid befinner seg i utviklingen. Fordi barn også skal fungere i et samfunn, og i flere år i en skolehverdag, er det viktig både at voksne har forventninger, og at barnas egen måte å bruke språket og fungere på, blir verdsatt.

Med hensyn til å kunne få innsikt i hva barnet faktisk mestrer selv på et gitt stadium i utviklingen, via en narrativoppgave, kan spørsmålet om hvorvidt man tester barnets hukommelse eller språkkompetanse være relevant å stille. Berman og Slobin (1994, s. 22) skriver at de i sin bruk av *Frog, where are you?*, var bevisste på å belaste hukommelsen minst mulig, og sa fra til barna på forhånd at de selv skulle fortelle en historie. Akkurat nevnte narrativ er kun basert på bilder, og barna får ikke høre en voksen fortelle den først. Med *Bus Story* får barna både se i bildeboken og høre en voksen fortelle historien. Når de selv forteller historien får de også se på bildene. Men kan vi vite om barnas språkforståelse ikke bare gjelder akkurat denne situasjonen, eller om de kun eller delvis gjentar det den voksne sa (Sandvik & Valvatne 2007)?

2.2 Kommunikasjon

I analyser av barns narrativer for kartlegging, ser man på hva barnet produserer (kapittel 3). Imidlertid er ikke narrativen, i følge Clark HH (1996), utelukkende egenprodusert. Som diskursform er den en felles aktivitet med lytteren som deltaker sammen med fortelleren. (Diskurser er muntlige eller skriftlige tekster skapt i og med en kontekst. De kan eksempelvis ta form som dialoger, taler og skolestiler.) Ved å se nærmere på hvordan felles aktiviteter fungerer, kan man dermed forstå diskursformen narrativer (Clark HH 1996). Clark HH (1996, s. 29) sier videre: 'And just as language use arises in joint activities, these are impossible without using language.' Slik jeg tolker dette, er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom språkbruk og felles aktiviteter. Han konkluderer så med at man derfor må ta en '*action approach*' (Clark HH1996, s. 29) til språkbruk, fremfor den mer tradisjonelle '*product approach*' (Clark HH 1996, s. 29). Å *fortelle* er i et slikt syn ikke en autonom aktivitet, eller et ferdig,

uavhengig produkt. Den som forteller koordinerer sin aktivitet med publikum, i forhold til blant annet presentasjonsmåte, mening og forståelse (Clark HH 1996). Det er derfor både en individuell og en sosial prosess der deltakerne har utfyllende roller. Dette vil illustreres i kapittel 4.6 og 6.6 om promptinger.

En annen måte å se kommunikasjonsprosessen på, er gjennom Bloom og Laheys (1978) språkmodell *Innhold - Form - Bruk*. Modellen viser hvordan (1) semantikk (språkets *innhold*); (2) de tre elementene som representerer formen på språket: fonologi, morfologi og syntaks (språkets *form*); og (3) språkets funksjon og formål, samt den lingvistiske og ikke-lingvistiske konteksten som avgjør forståelse og valg av form (språket i *bruk*), alle henger sammen og er avhengige av hverandre for at kommunikasjonsprosessen skal fungere (Bloom & Lahey 1978). Ved normal språkutvikling vil dette være tilfelle. Etter hvert som barna lærer seg ord, setninger og diskurs, og de dermed begynner å forstå de konvensjonelle kodene som de tre komponentene er organisert etter, vil de gradvis integreres. Dette skjer i løpet av barnets andre leveår (Bloom & Lahey 1978, s. 70).

I praksis vil integreringen vise seg i forhold til hvordan barn beveger seg ut over stadiet der deres ytringer meddeler en bevissthet i dem selv om at de ønsker noe, til et stadium der de viser innsikt i at det i språket finnes representasjon for det de ønsker. Ved hjelp av språket kan de dermed uttrykke en målrettet intensjon overfor en annen person. Denne overgangen viser at de har kunnskap om språkets både lingvistiske og pragmatiske strukturer. Videre demonstrerer disse to typene kunnskap henholdsvis språkets *form* og *bruk*, samtidig som de begge viser språkets *innhold* (Bloom & Lahey 1978). Når for eksempel barna i mitt eget prosjekt korrigerer seg selv i det de forteller *Bus Story*, ser jeg det som en mulig indikasjon på at de er blitt bevisste på at språket er et formidlingsredskap. Et eksempel fra en av transkripsjonene er som følger: '... og så sa den... og så sa den... og så at det var et vann nedafor'. Det kan se ut til at barnet her søker etter riktig ordvalg (*innhold*), med riktig syntaks (*form*), med en hensikt om å fortelle noe bestemt til den som lytter (*bruk*).

2.3 Form og funksjon

Dimensjonene i språkets form ble allerede belyst i Bloom og Laheys (1978) språkmodell, der man ser på ordenes lydbilde og deres sammensetning både isolert og i en syntaktisk sammenheng. Sammen med innholdet får ordene en funksjon når de tas i bruk. Det er dette som også danner utgangspunktet for den senere analysen av fireåringenes språkbruk i sine gjenfortellinger av *Bus Story*. Det er i min studie et poeng at form ikke studeres isolert, men at analyseparametrene ses som deler av et hele. Eksempelvis vil jeg i min analyse ta nærbilder av barnas tempusbruk. Men det interessante er å vise hvordan tempusformene er med på å skape en fortelling, og hva dette sier om barnas språkkompetanse.

Berman og Slobin (1994) ser på form og funksjon som to ulike nivåer å betrakte språkproduksjon på. I sin studie av barns fortellinger tar de utgangspunkt i at form og funksjon har innvirkning på hverandre i språkutviklingen (Berman & Slobin 1994). Form, i henhold til deres bruk av ordet, viser til forskjellige lingvistiske strukturer som grammatiske morfemer, sammenbindinger og syntaks. Visse former kan skape dynamikk og nyanser i en fortelling ved at de for eksempel viser kausalitet og beskriver handlinger. Dette kan blant annet spores i bruken av sammenbindinger. Funksjon viser til hensikten som de nevnte lingvistiske formene har i en narrativ. På dette nivået konstrueres en tekst som gjennomgående både har indre og ytre sammenheng. Sammenhengen befinner seg ikke bare på setningsnivå (som vises i lokal kohesjon), men også på tekstnivå (som vises i graden av koherens), i større segmenter som for eksempel episoder (Berman & Slobin 1994). I likhet med Berman og Slobin (1994), ser Hickmann (2003) det som barnets hovedoppgave i løpet av språkutviklingen, uansett morsmål, å relatere språkets form og funksjon. Etter hvert som barnets kompetanse på formnivået utvikles, vil man parallelt oppnå, som funksjon, en større grad av sammenheng på setningsnivå (kohesjon) i språket. For eksempel vil bruk av deiktisk pronomen (kapittel 4.5), som *den*, være en kohesjonsmarkør når man tidligere har omtalt *bussen* og det er en tydelig referanse mellom disse. På et høyere nivå inngår større enheter, som handlingssekvenser, der

den tematiske sammenhengen kommer til uttrykk. Samlet gir disse enhetene i språket et vidt spekter av kommunikative muligheter og funksjoner (Hickmann 2003).

En produktorientert og prosessorientert retning, eller henholdsvis et strukturelt og et funksjonelt syn i forhold til barns språkutvikling, ble omtalt i kapittel 2.1. Relatert til dette skriver Hickmann (2003) om barnets språkutvikling og tilegnelse av lingvistiske strukturer innen de funksjonelle teoriene, der dette er motivert av barnets kommunikative mål. I et slikt syn skjer barnets språktilegnelse derfor ikke uavhengig av språkets funksjon, og de lingvistiske formene læres ikke kun for sin egen del. Via funksjonen som de lingvistiske formene har, kan man blant annet få innsikt i det semantiske forholdet mellom aktørene i en historie, og i de kontekstuelle faktorene som viser hva som er felles kunnskap (Hickmann 2003). Når et barn i min studie omtaler bussjåføren som 'mannen til bussen', har barnet her med valg av ord og form, uttrykt et innhold som forklarer hvem den omtalte personen er i fortellingen. Når det i gjenfortellingene forekommer bruk av deiksis, som *der*, kan det i lys av det Hickmann (2003) sier, også blant annet være et uttrykk for barnas ytringer er tilpasset fortellersituasjonen (konteksten), og aktiviteten.

3. Narrativer

Narrativen som fortellingssjanger er av McCabe og Peterson (1991, s. ix) definert som: 'the oral sequencing of temporarily successive events, real or imaginary.' Gjems (2007) supplerer dette med å sammenfatte de mange definisjonene, i følgende: 'narrativer omfatter *to eller flere hendelser som er tidsmessig relatert*' (Gjems 2007, s. 51). Bamberg (1987) ser i sin studie på forskjellene mellom barns tidlige produksjon av narrativer og voksnes produksjon av narrativer. Dette med utgangspunkt i den som en fortelling barn først hører via voksne, og som de etter hvert selv utvikler kompetanse i å utføre. Med hensyn til krav til fortelleren, vil Bamberg (1987) forene lingvistiske ferdigheter og fortellerferdigheter, som viser at form og funksjon er gjensidig avhengige av hverandre. Dette er også i samsvar med det som sies i kapittel 2.3 om form og funksjon. Kapittel 4 om fortellerkompetanse vil videre belyse ferdighetene som en narrativ krever.

Med hensyn til min egen studie, er ovenstående også betegnende for fortellingen *Bus Story* i det den er fiktiv, muntlig fortalt og inneholder en serie med tidsrelaterte hendelser. Videre bruker jeg den også som et forskningsredskap, og vil i kapittel 3.2 gå nærmere inn på denne bruken av narrativer.

3.1 Bildeboknarrativer

Betegnelsen narrativ, slik den er brukt her med *Bus Story* som utgangspunkt, refererer som nettopp nevnt til en fiktiv fortellingssjanger. Den er videre basert på bilder i kombinasjon med en muntlig versjon. Den har dermed et gitt innhold, samtidig som den også gir fortelleren rom for individuelle assosiasjoner. Når barna så selv skal fortelle historien, pålegger dette dem likevel en kognitiv oppgave der de må oversette statiske, visuelle bildesekvenser til flyktige og dynamiske, verbale konstruksjoner. (Berman & Slobin 1994, s. 41). Berman og Slobin (1994) sier imidlertid videre at selv små barn forstår at når de får presentert en serie av kun bilder, skal disse 'leses', eller

danner en historie bestående av hendelsessekvenser. Slik jeg forstår Berman og Slobin (1994), er barna derfor forberedt på at deres egen versjon skal formes etter et visst mønster. Kapittel 4 om fortellerkompetanse vil gi innblikk i hvordan barns erfaring med fortellinger sammen med en voksen, gir dem en basis når de selv skal utføre oppgaven. Jeg vil også allerede komme inn på dette nedenfor.

Narrativoppgaven er en kjent aktivitet for barna også fordi den bygger på noe som de har felles i den tidlige fasen der de blir lest for. I en slik fortellersituasjon ser de på bildene i boken sammen med foreldrene, der de peker og beskriver dem som mer eller mindre dekontekstualiserte enheter (Bamberg 1987). I en studie av Ninio og Bruner (1978, s. 1) viste det seg at barn på åtte måneder til ett år og seks måneder, så ut til å peke på og benevne ting uten at dette var motivert av noe i situasjonen som stimulerte dem til for eksempel å be om noe. De så ut til å gjøre dette av egen vilje fordi de moret seg over aktiviteten. Den tidlige turtakingen mellom mor og barn, før benevning, fungerer som en slags 'stillasbyggende dialog' (Ninio & Bruner 1978, s. 3, min oversettelse). Denne dialogen, der barnet ser på konkrete ting, blir senere benyttet når det går over til å lese bøker og se på bilder - noe abstrakt - sammen med en voksen. De konkluderer med at et barn lærer seg å benevne via mestringen av reglene for dialogen mellom seg selv og den voksne (som i deres studie er moren).

3.2 Narrativer i forskning og kartlegging

Narrativer som tar utgangspunkt i en bok eller bilder, gir forskeren eller terapeuten en strukturert ramme rundt barnets språkbruk, samt at det letter behandlingen av datamaterialet. Dette til forskjell fra om man utelukkende hentet sine data fra barns spontantale, som ikke desto mindre i følge Botting (2002), er utbredt innen språk- og taleterapi. Botting (2002) sier videre at *Bus Story* i så måte er et unntak og blir regelmessig brukt i Storbritannia. De teoretiske grunnene for å bruke narrativer er både for å vise lingvistiske og pragmatiske vansker. Botting (2002) sier videre at man i barns narrativer har sett tydelige mønstre i deres utvikling. Fortellingene til svært

unge barn er kortere, inneholder færre forskjellige ord, mindre fullstendig syntaks og mindre kompleks grammatisk struktur. Studier viser at narrativer har gitt gode indikasjoner på barns språkferdigheter. Med basis i slike gjenfortellingsoppgaver, som er kilder til normative data, er det mulig å for eksempel sammenlikne grammatisk struktur og fortellingsstruktur mellom barn. Det tyder også på at narrativer produsert av normalutviklede barn er nært knyttet til deres språkferdigheter i samtalsituasjoner, og at de i stor grad danner en basis for barns språkhandlinger (Botting 2002).

Via en narrativoppgave påpeker andre at man også kan avdekke språkferdigheter som går på mer overordnede strukturer i fortellingen som introduksjon av referenter, opprettholdelse av tema, tidsperspektiv og bruk av sammenbindinger (blant annet Berman og Slobin 1994 og Hickmann 2003). Noe av dette vil også bli belyst i denne oppgaven. Slike ferdigheter hos barn er sett på som nært knyttet til utviklingen av skrive- og leseferdigheter (Schelletter & Parke 2004). Fortellinger fordrer bruken av språk med den hensikt å oppnå et kommunikativt mål. Barns språkssystem blir dermed utfordret, og oppgaven avdekker deres språklige svakheter (Schneider & Dubé 2005). Samtidig, sett at barns fortellerferdigheter utvikles over tid, er forskningen fortsatt mangelfull med hensyn til å etablere hva man kan forvente av barn ved en bestemt alder, i forhold til et bestemt mål på narrative ferdigheter (Schneider & Dubé 2005, s. 52). Videre skriver Schelletter og Parke (2004) at selv om *Bus Story* i utstrakt grad brukes til kartlegging av logopeder, er det fortsatt et fåtall studier som viser til resultater hos normalutviklede og ikke-normalutviklede barn.

Pankratz et al. (2007) har i sin studie funnet at *Bus Story*, når benyttet for å identifisere språkvansker i førskoleårene, har en svakhet da resultatene ikke gjenspeiler språkferdighetene hos normalutviklede barn totalt sett, og dermed kan feildiagnostisere barn. Testen synes å være bedre som prediktor for senere språkferdigheter enn som et diagnostisk verktøy. For det overordnede prosjektet i min studie er det vesentlig både å få mer kunnskap om hvordan narrative ferdigheter utvikler seg i førskolealder, og se på *Bus Storys* diagnostiske og prediktive verdi.

4. Fortellerkompetanse

Bus Story (vedlegg 2) er en kort historie med et innhold som i stor grad består av beskrivelser av den konkrete handlingen i bildene. Handlingsforløpet kan fortelles med et enkelt språk og likevel omfatte store deler av essensen i fortellingen. Det finnes likevel elementer som kan gi et inntrykk av fortellerkompetanse i barnas versjoner, blant annet i parametrene syntaks, sammenbindinger, tempus, deiksis og prompting fra testleder, som vil bli utdypet i de kommende underkapitlene.

4.1 Introduksjon

På et høyt strukturmessig plan i en fortelling, ligger det som av McCabe og Peterson (1991) blir kalt 'story grammar'. To av de minimale kravene som blir nevnt er at fortellingen bør inkludere en formell begynnelse og avslutning. Fireåringer er i stand til å forstå en fortellings oppbygning på flere nivåer, men ikke til selv å aktivt benytte seg av den før mye senere. Narrativer produsert av førskolebarn likner i stor grad på hendelsesbeskrivelser heller enn fortellinger som sjanger. Men selv om de ikke benytter den konvensjonelle oppbygningen av en historie, benytter de andre fortellingselementer som blant annet fortidsbøyninger (kapittel 4.4), og tradisjonelle innledninger og avslutninger fra eventyr, slik som *det var en gang* og *snipp snapp snute* (McCabe & Peterson 1991, Clark EV 2006). Et eksempel på dette fra min undersøkelse er følgende: (AL6) '... og da fikk han snipp snapp snute eventyret ute'.

En annen form for overordnet perspektiv på fortellingens konstruksjon, som også forekommer i førskolebarns fortellinger, er hva Berman og Slobin (1994) omtaler som filtrering og pakking. Filtrering går ut på at det man verbaliserer først tar utgangspunkt i en erfaring, som man så setter i et perspektiv før man formidler den. Valg av perspektiv går blant annet ut på hvilke elementer i historien fortelleren tar med, og hvordan hun lager et poeng ut fra dette. I det man så verbaliserer erfaringen, gis den en lingvistisk form avhengig av hva som er tilgjengelig i språket man snakker.

Altså har den ikke en gitt form i utgangspunktet. Personen som formidler den, må først ta et valg både i forhold til perspektiv og en verbal uttrykksform. Dernest må det som verbaliseres pakkes i større hendessesekvenser slik at de får en hierarkisk oppbygning, med den hensikt å skape en fortelling og føre lytteren mot fortellingens formål. En 'god' fortelling må bestå av mer enn en rekke lineære hendelser som plasseres i tid og rom (Berman & Slobin, s. 13). Setningskonstruksjonens kompleksitet og tempus spiller derfor en viktig rolle, som det nedenstående vil illustrere. Samtidig, også blant annet relatert til setningskonstruksjon og tempus, er kohesjon (sammenheng på setningsnivå) og koherens (sammenheng i den helhetlige handlingen) også viktige trekk i fortellerkompetansen. Begge disse markørene på sammenheng øker med alderen (Berman & Slobin 1994).

På et lavere nivå i fortellingens strukturelle hierarki, er barn i alderen tre til fire år i stand til å sette sammen stykker av en fortelling som både er forståelige og relevante i forhold til oppgaven de utfører (Berman & Slobin 1994). Imidlertid greier denne aldersgruppen generelt sett ikke å organisere teksten slik at den får en global sammenheng i forhold til et overordnet handlingsmotiv. En slik hierarkisk oppbygging av tema kommer til syne mye senere enn perioden der barna produserer setninger som er syntaktisk perfekte. Tidvis kan tre- og fireåringer kople sammen to eller tre hendelser og danne en narrativ sekvens som er tidsmessig sammenbundet, ofte ved hjelp av konnektoren *og så*. Dette er også en måte å pakke innholdet i fortellingen på. Et eksempel på dette fra mitt datamateriale er følgende:

(AL3): 'Der krangler... Også flyt han til politiet. Også så sa han stopp. Også kjørte bussen videre.'

Barns utvikling av lingvistiske ferdigheter på et lavere plan, som for eksempel tempusbruk og sammenbindinger, er med på å danne grunnlaget for senere, og konvensjonell fortellerkompetanse. Med andre ord er de tidligere nevnte syntaktisk perfekte setningene viktige på et formnivå, selv om deres funksjon ennå ikke skulle bidra til fortellingens globale struktur. Sammenbindinger og tempusbruk er begge lingvistiske måter å hierarkisk bygge opp og pakke en historie på i episodiske strukturer, i forhold til et overordnet handlingsmotiv, og med for- og bakgrunnstema

(McCabe & Peterson 1992). Et eksempel på dette fra voksenversjonen av *Bus Story* er: 'Men den rampete bussen brydde seg ikke om det og kjørte videre ut på landet.'. Her danner første del av setningen (bussen brydde seg ikke) bakgrunnen for den siste delen (den kjørte videre). Berman og Slobin (1994) påpeker at de yngste barna fortsatt trenger å utvikle evnen til å strukturere episoder slik at man på det lokale nivået kan se hvordan en handling skjer i forgrunnen, mens andre danner bakgrunnen. For tre- og fireåringer, som ikke helt behersker dette, ser man typisk at de inkluderer dynamiske hendelser (forgrunn) i sine fortellinger, mens de statiske enhetene (bakgrunn) ofte utelates. Nettopp markering av for- og bakgrunnstema, samt tid, skaper også koherens (McCabe & Peterson 1991). Likeledes gir bruk av konnektorer også koherens. I barnas utvikling kommer dette til syne når de går over fra å bruke sammenbindingen *og*, til å markere setninger ved bruk av kontrastive, kausale eller tidsmessige konnektorer, som for eksempel *da, fordi, etter/etterpå*. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette i kapittel 4.3, men vil her nevne følgende eksempler:

(In6): '... og så prøvde han å bremse *men* han klarte det ikke'

(Ja3): '*da* sa mannen buss stopp'

Noe som muligens kan forklare dette er treåringers vektlegging av det rent konkrete som de ser på bildene, fremfor vektlegging av det som er viktig for det fortellingsmessige (Berman & Slobin 1994). De ender ofte opp med å beskrive bilde for bilde, da med konkrete handlinger og deltakere som innhold. En voksen ville imidlertid feste seg ved delene i historien som er viktige for den overordnede oppbygningen av fortellingen. Fra *Bus Story* finnes også eksempler på dette:

(Voksenversjonen): '*Mens* sjåføren prøvde å reparere bussen bestemte den seg for å rømme.'

(AT4): 'Da var det en gang en mann som skulle fikse bussen. Så kjørte bussen.'

Samtidig finnes også følgende eksempel fra samme episode i fortellingen:

(AT2): 'Mannen til bussen skulle fikse bussen. *Men* så ville han ikke.'

Voksenversjonens fortellingsmåte gir en tydelig for- og bakgrunnseffekt ved bruk av konjunksjonen *mens*. Det første eksemplet fra barnas fortellinger (AL6), er en mer bildebeskrivende måte å gjengi handlingen på. Mens i siste eksempel gir konnektoren

men en annen nyanse i episoden. Dette vil bli belyst nærmere i kapittel 4.3 om sammenbindinger, samt i neste kapittel om syntaks og i kapittel 4.4 om tempus. Samtidig gir ikke Berman og Slobin (1994) fasitsvar på bruken av slike virkemidler i historien, da fortelleren også selv bruker sin kreative vurdering av hvilke elementer som skal fremheves eller ikke. Dette er også en del av filtreringsprosessen, som nevnt ovenfor.

Det tidsmessige i en fortelling kan slik jeg ser det både knyttes til bruk av konnektorer, tempus og syntaks. I tilegnelsesprosessen av konnektorer nevnes to hovedfaktorer som avgjørende, der begge er knyttet til barns kognitive modning (Hickmann 2003). Den ene faktoren har å gjøre med barns forståelse av tid i fysisk utstrekning. Den andre er av psykolingvistisk karakter i det barn ser ut til å ha problemer med bruk av konnektorer med den hensikt å plassere hendelser i forhold til hverandre. Dette kan derfor være en grunn til at barn støtter seg til bruken av et kronologisk hendelsesforløp i sin forståelse av, og konstruksjoner av handlingssituasjoner utstrakt i tid. De vil derfor ha vanskeligheter med en setning som "Før Mary spiste et eple, laget hun middag." (Hickmann 2003, s. 167, min oversettelse). Dette kan muligens belyse hvorfor barn heller ikke tar i bruk konnektorer fra det tredje stadiet i Berman og Slobins (1994) hierarki (kapittel 4.3). Barn konstruerer først korte handlingssekvenser som de binder sammen lineært. Etter hvert som barn utvikler sine fortellerferdigheter, og tar i bruk tidskonjunksjoner som *før*, *mens*, og *etter*, kan de imidlertid i en senere alder begynne å snakke om hendelsene i historien uavhengig av den kronologiske rekkefølgen (Clark EV 2006). De kan da også bygge opp sekvenser uten å ta hensyn til hva som rent konkret skjedde først og sist. Belysende for dette i en bildeboksammenheng, kan også være det Berman og Slobin (1994) skriver, som allerede nevnt, om at barn før femårsalderen har en tendens til å fokusere på innholdet i individuelle bilder, heller enn å sette dem inn i en sammenheng av relaterte hendelser. Slik sett, når de etter hvert kan abstrahere seg fra her-og-nå-situasjonen, som også nevnt i kapittel 4.5 om deiksis, vil dette muligens bidra til en videre bruk av konnektorer, samt i konsekvent tempusbruk.

Med hensyn til forventninger i form av fortellerkompetanse hos fireåringer, viser Berman og Slobins (1994) studie at narrativer hos engelsk-, hebraisk- og spansktalende fireåringer, at de er i en utviklingsmessig overgangsperiode sammenliknet med tre- og femåringene, og hevder selv at fireåringer er en sammensatt aldersgruppe.

4.2 Syntaks

Barn starter med ettordsytringer, men når de først har begynt å snakke, blir ytringene etter hvert lengre og mer komplekse. De følger også ganske tidlig reglene for plasseringen av for eksempel subjekt og verbal. Clark EV (2006, s. 14) sier: 'Speakers don't use just one word at a time. They combine them, and (...) the possible sequences of words in a language have to be learnt. This is the syntax.'. Setningsstrukturer dannes med forskjellige ledd, som subjekt, verbal, objekt og adverb. De dannes også med subjunksjoner og konjunksjoner. Når barn begynner å beherske disse to, muliggjør det lange setningskonstruksjoner. Undersøkelser av norske barn på litt under tre år, viser at de her begynner å danne mer komplekse strukturer (Tetzchner et al. 2006). Eksempelvis sier en jente følgende '*Det e bare det at flodhesten og villa vær*' (Tetzchner et al. 2006, s. 223). Hun har her dannet en leddsetning med subjunksjonen *at*. I svenske studier kommer det frem at barn mellom to og et halvt og tre år begynner å lage bisetninger. Mellom tre og fire lærer de å bruke alle typer bisetninger og fra de er fire år, utvikles kompleksiteten. De første bisetningene barn begynner å lage er relativsetninger, som innledes med *som* (Håkansson & Hansson 2007, s. 157). Forekomst av hierarkiske konstruksjoner i fireåringenes gjenfortellinger av *Bus Story*, på et lokalt plan innen setningen, finnes i følgende eksempler som inneholder en henholdsvis sideordning (AT1) og underordning (Ma3):

(AT1): 'Han prøvde å reparere bussen, *men* det gikk ikke.'

(Ma3): 'Så sa han *at* han var lei av å kjøre på veien.'

Kombinasjonen av ord til setninger kan også relateres til Berman og Slobins (1994) begrep *pakking*, omtalt i forrige kapittel. Oppbyggingen av setninger og setningsdeler kan si noe om barnas formuleringer er motivert av et større perspektiv. Den viser om de har en intensjon om å skape en sammenhengende historie ved å kople setningsenhetene i en hierarkisk oppbygning, eller om de kun ser det som sin oppgave å ramse opp det som skjer på bildende. Den syntaktiske kompleksiteten som viser seg i pakkingen, er en måte å gi fortellingen et 'livsgrunnlag' (Berman & Slobin 1994, s. 539, min oversettelse). Det er dette fortelleren bruker for å vise hva han eller hun prøver å komme frem til. Imidlertid har førskolebarn bare så vidt begynt å utforske narrativ syntaks til et slikt formål (Berman og Slobin 1994).

Når barnet etter hvert utvikler en mer kompleks syntaks, vitner dette i følge Berman og Slobin (1994) blant annet om barnets økende forståelse for det tidsmessige og kausale i hendelsene i en fortelling. Når det skjer, begynner barna å stykke opp narrativen i hendelsesenheter ved bruk av *og så* (Berman & Slobin s. 13). Et eksempel på dette er følgende, sagt av en femåring i deres studie av *Frog, where are you?*: 'And then he goes up there. And then an owl comes out and he falls.' (Berman & Slobin 1994, s. 13). Episoden dette gjelder, inneholder komponentene (a) at en gutt klatrer opp i et tre, (b) at dette fører til at en ugle kommer ut av et hull i treet, og (c) at gutten faller ned fra treet på grunn av uglen. Den siterte ytringen inneholder alle disse komponentene, men mangler det kausale i (b) og (c). Med bruken av *og så* og *og* for å binde hendelsesenheter sammen, viser dette den mest minimale formen for pakking, der hendelsene bindes lineært. En annen femåring sier følgende: 'And the boy was looking through the tree when a owl came out and bammed him on the ground.' (Berman & Slobin 1994, s. 13). Her har barnet greid å lage en hel, syntaktisk enhet som inneholder alle komponentene fra episoden. Komponent (b) og (c) knyttes sammen med *og*, mens hele sekvensen er tidsmessig underordnet klatrescenen ved bruken av *da* ('when') (Berman & Slobin 1994).

Til sammenlikning, består en episode fra *Bus Story* av de tre følgende komponentene: (a) bussen møter en politimann (b) som forsøker å stoppe den, (c) men bussen bryr

seg ikke om det og fortsetter videre. Eksempler på et par av barnas gjenfortellinger av dette er som følger:

1. **(AT2)** 'Da kom det en politimann som blåste i fløyta, men rampete bussen ville ikke stoppe.'
2. **(AL3)**: 'Og så flyt han til politiet. Og så så sa han stopp. Og så kjørte bussen videre.'

Det første eksemplet viser at episoden pakkes helhetlig, i tidsmessig riktig rekkefølge, og med bruk av både underordning (*som*), og sideordning (*men*). Det andre eksemplet viser bruk av den minimale formen for pakking, *og så*, som binder episodens komponenter sammen.

En type konstruksjon som ikke følger den mest vanlige ordrekkefølgen i setninger på norsk, med subjekt først, så verb, dernest objekt, er passivkonstruksjoner. I en passivsetning kommer objektet før subjektet og avviker dermed fra 'rekkefølgen (...) i den virkelige verden' (Tetzchner et al. 2006, s. 267). Selv om man skulle si at 'bussen ble løftet opp av en heisekran', så er den virkelige situasjonen at heisekranen løftet bussen. Passivkonstruksjoner dannes ved blant annet omskriving med hjelpeverbene *være* og *bli* (Lie 2006 s. 70), slik som i 'bussen *ble* løftet'. Med hensyn til pakking, kan man ved bruk av slike konstruksjoner fremheve elementer i en historie (Berman & Slobin 1994). Funksjonen som passivbruken får i det nevnte eksemplet, er at bussen blir fremhevet selv om det er heisekranen som er aktøren akkurat i denne episoden. Måten hendelsen formidles på, viser også slik sett fortellerens perspektiv på hendelsen. Førskolebarn mestrer ennå ikke fullt ut passivkonstruksjoner (Tetzchner et al. 2006).

4.3 Sammenbindinger

Formene for sammenbindinger som jeg ser på i denne undersøkelsen består blant annet av konjunksjoner og subjunksjoner. Sammenbindingenes funksjon, lingvistisk sett, er at konjunksjonene *og* og *men* binder sammen eller sideordner likeverdige grammatiske ledd, mens *for* binder sammen setninger (Bye et al. 2003).

Subjunksjoner består blant annet av *at*, *fordi*, *som* og *å*. Disse innleder, eller føyer inn

en setning eller setningsdel, inn under en annen setning (Bye et al. 2003, s. 276), som for eksempel i: 'den så *at* det var et vann i bunnen av bakken' (fra *Bus Story*). Innen den engelskspråklige litteraturen omtales disse som konnektorer (Berman & Slobin 1994, Hickmann 2003, Clark EV 2006), sammen med for eksempel *så* og *da*, som begge kan ha funksjon både som konjunksjon og adverb men likevel fyller rollen som konnektor. Funksjonen som konnektorer har i en fortelling, er å binde informasjonsenheter sammen. De danner en struktur i fortellingen slik at den blir til en mer helhetlig pakket tekst, slik som i: 'Han kommer seg ut av glasskrukken *så* han kan flykte', og: 'Ugla kom ut av treet sitt *og* skremte den lille gutten' (Berman & Slobin 1994, s. 173, mine oversettelser).

For å belyse ovenstående, vil jeg her omtale fire kategorier som sier noe om forholdet mellom setninger eller delsetninger. Dette forholdet kommer til uttrykk ved bruk av visse konnektorer og gir semantisk koherens i en fortelling. De fire kategoriene er: temporal, kausal, adversativ og koordinerende (McCabe & Peterson 1991, s. 33). I dette perspektivet har konnektorer en semantisk funksjon i historien. McCabe og Peterson (1991) skriver at det ligger i narrativens egenskap å sammenfatte hendelser i et tidsperspektiv, og at man derfor blant annet ofte vil finne eksplisitte temporale markører slik som for eksempel *da* eller *så* (adverb) i narrativer. Et eksempel fra *Bus Story* er: '*Da* sjåføren fant ut hvor bussen var, ringte han...'. Kausale forhold mellom setninger forekommer også ofte, noe som ses i bruken av konnektorer som *fordi* og *så* (konjunksjon): '... bussen måtte fortsette alene, *fordi* toget kjørte inn i en tunnel' (*Bus Story*). En form for adversativ konnektor er *men*, som uttrykker en motsetning slik som i '... den så at det var et vann i bunnen av bakken. *Men* den visste ikke hvordan den skulle sette på bremsene.' (*Bus Story*). *Og* er, i forhold til andre konnektorer nøytral og derfor anvendelig, noe som også kan gjøre det vanskelig å gi en klar definisjon på dens funksjon. Men overordnet sett gir den kontinuitet i en fortelling, den bidrar både til kohesjon og koherens i en narrativ og er blitt beskrevet som 'an all-purpose discourse glue' (McCabe & Peterson 1991, s. 37). En koordinerende funksjon kommer til uttrykk i følgende: 'De laget rare grimaser til hverandre *og* kjørte om kapp.' (*Bus Story*).

Berman og Slobin (1994) omtaler også konnektorer i et utviklingsperspektiv, der forskjellige former stadig utvides i sin bruk og i hvilken funksjon de får. De nevner tre stadier i utviklingen. På det første stadiet, som de kaller 'Juvenile utterance connectivity' (Berman & Slobin 1994, s. 175), er treåringene som ofte overhodet ikke bruker eksplisitte sammenbindingsmarkører i sine fortellinger. I denne aldersgruppen fungerer *og* hovedsakelig som utfyllende ord i begynnelsen av en ytring, der det verken er semantisk eller tematisk motivasjon annet enn å indikere at det kommer mer i fortellingen. Konnektorene har dermed ikke en klar funksjon som syntaktisk eller tematisk markør i en tekst, slik som i følgende eksempel: '**And** he fell off of - in the pool. **And** there's no head! **Then** there's a frog.' (Berman & Slobin 1994, s. 177). Markering av tidsmessig sekvensering som *da/så* er også sjelden hos treåringer. Bruken av *og så* forekom hos kun to av treåringene i deres studie, men den ble da brukt som en deiktisk markør der de gikk fra ett bilde til det neste i fortellingen. I tillegg til bruk av deiktiske ord som *her* for å introdusere en ny setning, forekommer også konjunksjonen *og* hos treåringene. I min egen undersøkelse sier et barn følgende: (AL6) '*Og der er politimannen...*'. Med en slik bruk av ytringsinitiale sammenbindinger, viser de at de er klar over at de utfører en aktivitet som innebærer produksjon av en utvidet muntlig tekst, noe som danner en basis for tidlig tekstkohesjon (Berman & Slobin 1994).

På det neste stadiet for markering av sammenheng i fortellinger, kalt 'Grammaticized sequential chaining' (Berman & Slobin 1994, s. 177), gjøres dette tydelig ved at setningene bindes sammen til en kronologisk handlingsrekke. I studien til Berman og Slobin (1994) omfatter dette stadiet femåringene og niåringene. Blant de engelske barna i disse to gruppene er konnektoren *og så* tydelig den mest foretrukne, og benyttes av alle femåringene mellom informasjons- og handlingssekvenser. De bruker disse sammenbindingene til å knytte sammen setninger i en lengre tekst. Dette til forskjell fra treåringene som slik binder sammen ytringer. På engelsk er bruken av denne konnektoren en milepæl i narrative konstruksjoner, og markerer et klart skille mellom tre- og femåringer. Hos voksne forekommer den ofte overhodet ikke (Berman & Slobin 1994). Et eksempel på forekomsten av konnektoren *og så* fra min egen

studie av fireåringer, er følgende: '*Og så* kom den ved siden av et tog. *Og så*...de lagde grimaser til hverandre. *Og så* kom toget under...under en tunnel'. Videre om femåringene i sin studie, skriver Berman og Slobin (1994) at bruken av tidsmessige uttrykk som *mens* og *når*, viser at de i sin konstruksjon av en fortelling slik binder sammen hendelser i et mer narrativt mønster. Det er også en form for pakking av hendelser i en mer hierarkisk struktur, og er forskjellig i forhold til treåringene, som konstruerer enkeltstående beskrivelser av en serie med bilder.

Det tredje og siste stadiet er 'Mature thematic chunking' (Berman & Slobin 1994, s. 180). På dette stadiet er det karakteristiske ved bruken av konnektorer blant annet at de befinner seg i midt- eller sluttposisjon av setningene. (Som nevnt finner man konnektorene i begynnelsen hos barna.) Et eksempel på dette fra voksenversjonen av *Bus Story* er: 'Den forsøkte å stoppe, *da* den så at det var et vann i bunnen av bakken.' Variasjonen i konnektorene er også større hos voksne, og man finner uttrykk som *endelig* og *omsider* (Berman & Slobin 1994). En annen forskjell fra barns fortellinger er at voksne, ved bruk av visse konnektorer, også binder sammen innholdet over flere setningsdeler. Handlingssekvensene blir dermed pakket i et større format, noe som fører til høy grad av kohesjon både på et tematisk og syntaktisk plan. Uttrykk som her brukes, kan være *om morgenen*, *i mellomtiden* og *etter en stund* (Berman & Slobin 1994). Slike konnektorer gjør mer enn å under- eller sideordne setninger og setningsdeler, som dette eksemplet viser: '*I mellomtiden* stikker guttens hund, Helmut, hodet inn i glasskrukken *for å prøve* å kjenne lukten av frosken.' (Berman & Slobin 1994, s. 180, min oversettelse). De kursiverte formuleringene gir fortellingen en dimensjon ut over det lineære.

4.4 Tempus

Innen fortellerkompetanse er tempus en medvirkende faktor i forhold til å skape koherens i fortellingen. Et av Berman og Slobins (1994) kriterier for en velformet narrativ, er konsekvent bruk av tempus. Når 75 % av verbene i en muntlig

bildebokfortelling er bøydd i samme tid, kan den sies å ha en tidsmessig forankring (Berman & Slobin 1994, s. 62), som bidrar til fortellingens koherens. En oversikt over tempusbruk blant grupper på 12 engelske henholdsvis tre-, fire-, og femåringer i Berman og Slobins (1994, s. 132) studie, viste at 33 % av gruppen med treåringer hadde en dominant tempusform og 83 % av både fire-, og femåringene hadde dominant tempus. Generelt, når barn først har begynt å bruke en dominant tempus, er det ofte preteritum. Når barn på denne måten begynner å beherske historiefortelling, ser man også et samspill mellom form og funksjon i bruken av verbtider, noe som skjer ved femårsalderen (Berman & Slobin 1994, s. 84). Dette viser seg i at barna etter hvert baserer valg av tempus på fortellingen som aktivitet, heller enn på beskrivelser av enkeltstående bilder. Med modning beskrives hendelsene i stedet suksessivt i det henseende å skape en utvikling i historien, noe som også viser seg i en konsekvent tempusbruk (Berman & Slobin 1994).

I motsetning til femåringene, har treåringenes fortellinger ennå ikke en tydelig handlingsstruktur. De mangler også en forankring i tid og det veksles ofte frem og tilbake mellom presens og preteritum. Det kan se ut til at treåringene går inn og ut av bildebeskrivende modus. Tempusskiftene er her ofte ikke tematisk motiverte, men kan skje som følge av lokale forandringer i historien. Det kan være et skifte fra en statisk til en dynamisk situasjon, for eksempel en beskrivelse av en tilstand, etterfulgt av en handling utført av en av aktørene. Det kan også være et skifte der en vedvarende aktivitet avsluttes, som for eksempel at noen løper, men faller i neste scene (Berman & Slobin 1994).

I tillegg til ovennevnte, kan en annen faktor i forhold til tempusskifter være forekomsten av direkte tale i fortellingen. Det viste seg at femåringene i Berman og Slobins (1994) undersøkelser skiftet til presens der de brukte direkte tale, noe Berman og Slobin (1994) foreslår kan være en måte å unngå de syntaktiske utfordringene som en omskriving ville kreve. Imidlertid er fortellingen brukt i deres studie, innholdsmessig forskjellig fra *Bus Story*, også da barna i deres undersøkelse ikke får høre den fortalt av en voksen. Generelt sett er ikke slike skifter umotiverte, da de også

brukes som et grep i fortellinger for å skape dynamikk i handlingen, og har da en funksjon i fortellingens oppbygning. Direkte tale forekommer også tre ganger i voksenversjonen av *Bus Story*.

En mer utenforliggende faktor er relatert til prompting fra voksne. I sin studie gjorde Berman og Slobin (1994) et poeng av at barna ikke skulle bli hjulpet på vei ved stillasbygging, fordi dette blant annet kunne bidra til å påvirke valg av verbtid. Som vil fremkomme i kapittel 6.6 er imidlertid promptinger utbredt i min undersøkelse.

Mange barn, på flere språk, er i stand til grammatisk å skille mellom presens og preteritum innen treårsalderen (Berman & Slobin 1994). Imidlertid viser tempusskiftene samtidig at barna i denne aldersgruppen ikke alltid bruker grammatiske bøyninger av verb med det formålet å konstruere en lengre, koherent tekst for tekstens skyld (som er forskjellig fra egenopplevde situasjoner), og at de ikke ennå skiller mellom taletidspunktet og handlingstidspunktet i en fiktiv fortelling (Berman & Slobin 1994). Relatert til dette nevner Bamberg (1987, s. 105) tre orienteringspunkter i forhold til tempusbruk som skaper koherens i en narrativ: 1) taletidspunktet, som er det tidspunktet der fortelleren produserer ytringene. 2) referansetidspunktet, der fortelleren gir en tidsmessig ramme for handlingen. 3) handlingstidspunktet, som er det tidspunktet der hendelsen(e) i historien finner sted. Selv i tilfeller der tidsaspektet skulle være sammenfallende mellom disse tre, er det slik jeg forstår inndelingen, et poeng at taleren ved sin tempusbruk kopler sammen hendelsene i historien uavhengig av taletidspunktet.

Yngre barns hyppige skifter mellom presens og preteritum i en fortelling tyder på at barna bruker presens når de beskriver bilder, som er knyttet til hva barnet gjør her og nå, og dermed taletidspunktet. Derimot når de forteller, bruker de preteritum (Berman & Slobin 1994). Heller enn bevisst bruk av verbtider, reflekterer dette en tilstand barna er i, i forhold til aktiviteten. Et eksempel fra Berman og Slobins (1994, s. 133) studie er en treåring som sier: *'He fell in the water.'* etterfulgt av: *'It's very... he can't swim.'* Derimot vil voksne for eksempel bevisst bruke forskjellige verbtider for å oppnå en bestemt effekt. Femåringene i Berman og Slobins (1994) undersøkelse

velger tempus som lingvistisk markør for narrativperspektivet, og er i stor grad konsekvente. Det er ved fireårsalderen at skiftet mellom tempusformer begynner å avta. Data fra engelsk-, spansk- og hebraisktalende fireåringer i Berman og Slobins (1994) studie, viste at en dominerende tempusform da hadde etablert seg, mens det hos de tysk- og tyrkisktalende barna hadde etablert seg ved femårsalderen.

4.4.1 Morfologi

Tempus og forankring i tid handler også om selve bøyningen av verb, det vil si det handler også om form. Når verbene bøyes riktig, gir dette en velformet syntaktisk struktur i fortellingen (Berman & Slobin 1994). Den morfologiske utviklingen med hensyn til verb, ser ut til å skje i stadier. Etter hvert begynner barna blant annet å generalisere, det vil si at de overfører allmenne trekk til enkelttilfeller (Kristoffersen et al. 2005, s. 257). I den tidlige utviklingen er barn generelt oppmerksomme på frekvensen i forhold til forekomst av ordtyper, og hvordan disse bøyes (Clark EV 2006). Det ser ut til at de trenger en stor grad av bekreftelse på bøyingsmønstre før de selv tar disse i bruk. Dette fører dermed til at for eksempel svake verb, som utgjør størstedelen av de norske verbene, er de som først mestres og generaliseres hos barn. Den største klassen med svake verb tar fortidsendelsene -et eller -a, som i *kaste - kastet/kasta*. Den minste klassen med svake verb tar endelsene -te eller -de (-dde) i preteritum, som i *lyse - lyste, bygge - bygde og nå - nådde* (Lie 2006, s. 71). En form for tempus som generelt sett kommer senere i språkutviklingen, er sammensatte tempusformer (Håkansson & Hansson 2007), slik som for eksempel *skulle kjøre*.

Senere kan man observere at barn overfører bøyingsformer til verb som ikke følger de vanligste mønstrene. Dette kalles overgeneraliseringer, som ofte skjer i preteritumsbøyninger (Kristoffersen et al. 2005, Håkansson & Hansson 2007). I praksis vil da barn for eksempel si: '*Jeg jidde meg ikke, mamma!*' (Kristoffersen et al. 2005, s. 258), eller fra en av *Bus Story*-fortellingene: '*der løpte han til byen*'. Før de avtar, ser overgeneraliseringer ut til å nå et høydepunkt mellom fire til fem år. Berman og Slobin (1994, s. 130) viser i sin undersøkelse til eksempler på overgeneraliseringer

som 'falled' og 'comed' hos barn både i alderen tre, fire og fem år. De er et viktig steg i barns morfologiske utvikling i forhold til ordforståelse. På dette stadiet har de tydelig begynt å oppfatte ord som sammensetninger av mindre betydningsenheter (Håkansson & Hansson 2007). Ragnarsdóttir et al. (1999) viser at norske fireåringers overgeneraliseringer hovedsakelig markerer seg i bøyninger av verb med endelsene til den største klassen av svake verb. Resultatet av en test i fortidsbøyning på norsk for blant annet normalutviklede fireåringers, viste at de bøyde 85 % av denne klassen riktig, og at en tredjedel av de sterke verbene i testen var riktig bøyd (Ragnarsdóttir et al. 1998, s. 28).

4.5 Deiksis

Rommetveit (2005, s. 46), skriver at deiktiske ord 'festar budskapet i tid, stad og personar som er med i kommunikasjonshandlinga'. Forutsetningen for bruken av for eksempel ord som *her*, er derfor at deltakerne i kommunikasjonshandlingen er til stede, og har en samsvarende forståelse av situasjonen og det som skjer. Dette kaller Rommetveit (2005, s. 46) videre en 'kognitiv konvergens' mellom deltakerne. Relatert til dette skriver han videre om egosentrisitet hos barn. I sin samhandling med andre greier de ikke på samme måte som voksne å desentrere, det vil si de tar ikke den andres perspektiv med i betraktningen i sine ytringer. Konvergens mangler i situasjonen, som gjør at deiksis ikke har en felles forståelse hos taler og lytter. Dette viser seg i forekomsten av sviktende anaforisk deiksis (Rommetveit 2005, s. 48). (Anaforisk deiksis betyr at det deiktiske ordet refererer tilbake til noe som er sagt tidligere, som en tilbakevisende referanse.) Barnet kan for eksempel referere til en ting eller person ved bruk av pronomen, *det* eller *hun*, men tilhøreren deler ikke her barnets forutsetning for å vite hva eller hvem det refereres til. Introduksjon av en referent (bussen, kua eller sjåføren i *Bus Story*) i en fortelling, før man omtaler den ved bruk av pronomen, øker også graden av kohesjon i teksten. I denne studiens gjenfortellinger av *Bus Story* sier for eksempel et av barna følgende: 'Det var en slem buss der. Og så skulle *han* liste seg vet du. Og så sa *han* stopp buss.' (AL1). Den

deiktiske 'han' i siste setning refererer til sjåføren i fortellingen, men sjåføren er ikke blitt introdusert.

I et utviklingsperspektiv, viser Berman og Slobins (1994, s. 25) studie at forekomsten av de påpekende formene for deiksis 'this one' og 'here', reduseres med opptil 12 % fra alderen tre til fem år. Deres studie viser også at spanske tre- og fireåringer benytter de deiktiske markørene *her* og *nå* for å binde sammen teksten. De forklarer dette med at de yngste barna ofte ikke tenker på historien som en sammenhengende enhet, men bygger opp teksten i henhold til enkeltbilder i det de forflytter seg fra bilde til bilde. Følgende er et eksempel fra min studie: (Li3) 'Og *der* hopper han over et gjerde.' Når de er fire begynner de å ta i bruk flere markører, blant annet tidsmessige, som bidrar til mer flyt i teksten (kapittel 4.3).

Bruken av *her* og *der* kan vise et valg av perspektiv fra talerens side, i forhold til andre tilstedeværende i situasjonen. En slik bruk oppdages etter hvert av barnet (Nettelbladt & Salameh 2007). Disse stedsadverbene kan videre ha en oppmerksomhetsdirigerende eller romkontrasterende funksjon. Førstnevnte form for bruk forekommer imidlertid tidlig i språkutviklingen, og tar eksempelvis form som '*Se!*' eller '*Der!*' (Tetzchner et al. 2006, s. 229). Vedrørende sistnevnte, viste en undersøkelse at fireåringer ennå ikke brukte *her* og *der* på en kontrasterende måte (Tetzchner et al. 2006). Clark EV (2006) sier imidlertid, med hensyn til nettopp disse to ordene, at barn lærer seg den deiktiske betydningen når de er rundt fire år. Hun refererer til en situasjon der barnet og den voksne sitter overfor hverandre, og der barnet ser ut til å bruke seg selv som referansepunkt slik at *her* og *der* henholdsvis refererer til noe nært eller lengre borte fra barnet. I gjenfortellingene av *Bus Story* forekommer bruken av *der*, blant annet i følgende eksempel: (AL1) 'Det var en slem buss *der* (...) Og da kjørte han *der* nedi.', (Ja4) 'Så hopper den over *der*.'

4.6 Prompting

Til gjenfortellingsoppgaven *Bus Story* i denne oppgaven, ble testlederne i forkant instruert til å hjelpe barna videre i historien, men uten dermed å legge ord i munnen på dem. Som former for prompting kunne man da for eksempel si 'jaa...?', 'og så da...?' eller 'hva skjedde da?', og eventuelt peke på bildene. I litteraturen om narrativer omtales prompting også som *scaffolding* (Botting 2002, Berman & Slobin 1994, McCabe & Peterson 1991). I dette ligger det at barnet får den hjelpen som er nødvendig for å kunne utføre en oppgave, i tråd med Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky 1986). Litteraturen viser også til studier som tyder på at det er en utslagsgivende sammenheng mellom barns utvikling av sin fortellerevne og prompting, eller stillasbygging, fra den voksne.

Berman og Slobin (1994) ønsket i sin tverrlingvistiske studie av barns narrativer, at fortellingsoppgavens utfordring skulle ligge hos barna, som allerede nevnt i kapittel 4.4, og ville derfor unngå at den voksne bidro med stillasbygging. Av den grunn besto promptingene som ble brukt i deres studie av mest mulig nøytrale uttrykk slik som 'ja', 'ja vel', 'noe mer?' og 'fortsett'. Når barna når femårsalderen, er de blitt vant med strukturerte fortellingsoppgaver fra barnehagen. Imidlertid så de at barna i aldersgruppene tre og fem år trengte mer støtte enn de eldre i oppgaver der de måtte produsere en lengre muntlig tekst. De tok derfor hensyn til dette i sine resultater.

I barns utvikling av fortellerkompetanse, synes bruk av spørsmål å være en viktig påvirkningsfaktor. I fortellinger av fiktive narrativer, fremtrer responsen fra treåringer forskjellig avhengig av typen spørsmål som foreldrene stiller (McCabe & Peterson 1991). En undersøkelse viste at barna bidro med mest informasjon når de ble stilt strukturerte spørsmål slik som ja- eller nei-spørsmål om noe som skjedde i fortellingen, som for eksempel 'Måtte sjåføren reparere bussen?'. Med generelle spørsmål som 'Nå kan du fortelle historien', eller også noe mer spesifikke spørsmål til handlingen som 'Hva gjorde hunden?', ga barna mindre informasjon i sine svar. Barn som var mer viderekomne historiefortellere, ble stilt flest spørsmål av den sistnevnte

typen, som også forekommer i *Bus Story*: 'Hva gjorde sjåføren', eller også generelle spørsmål som 'Hva skjedde her?'.

Tendensen i et utviklingsperspektiv synes å være at den voksne starter med strukturerte spørsmål, og siden går over til mer generelle spørsmål. McCabe og Peterson (1991, s. 222) har en hypotese om at narrativ struktur utvikles som en respons på andres, primært mødres, tilstedeværelse og bidrag i prosessen. Her er også dekontekstualisering av språket en del av utviklingen, og hjelpes på vei når barn i den tidlige utviklingsfasen har et reelt og delvis medvirkende publikum å forholde seg til når de forteller (McCabe & Peterson 1991). Belysende for dette er Gjems (2007, s. 89) i det hun sier at 'Barn som begynner å dele erfaringer som ikke skjer her-og-nå, er meget avhengige av voksnes språklige støtte.'. Berman og Slobin (1994) viser også til en studie der det fremkom at mødre tilpasset stillasbyggingen barnets utvikling og forutsetninger både med hensyn til deres lingvistiske og kognitive nivå. I den tidlige fasen gjaldt spørsmålene identifisering eller plassering av ting, samt beskrivelser av handlingen. Mens mødrene i en senere fase begynte å stille spørsmål som krevde svar på den innholdsmessige oppbygningen i en fortelling, og elementene årsak/virkning og formål i fortellingen (Berman & Slobin 1994).

Relatert til dette er et funn fra en studie av fireåringer, der man så på hvorvidt barna inkluderte hensikten bak handlingene i historien de fortalte eller ikke (Berman & Slobin 1994). Der fant man at et fåtall av barna opprettholdt informasjon om forsøkene som ble gjort i historien mot oppnåelsen av et bestemt mål (som i den gjeldende historien gikk ut på å fange en frosk som hadde rømt) gjennom alle bildesekvensene. Forskerne ville derfor undersøke om det barna uttrykte på eget initiativ, gjenspeilte hva de faktisk visste. De stilte så barna spørsmål om hvorfor og hva som skjedde i historien, for å finne ut hva deres forståelse av historien var i forhold til hensikten bak handlingen. Bruk av promptinger ga en økning på 12-21 % (Berman & Slobin 1994, s. 103) med hensyn til hvor ofte barna uttrykte en hensikt i fortellingene. Med tanke på McCabe og Petersons (1991) ovenfor nevnte funn, synes dette å støtte forslaget om at barn med hjelp av 'riktige', og tilpassede spørsmål, kan

uttrykke både mer informasjon og forståelse. Videre, med hensyn til funnene hos Berman og Slobin (1994), foreslår forskerne her at barna anså det målrettede elementet i historien som implisitt. Dette på bakgrunn av at barna visste at lytteren også kunne se bildene, og så derfor ikke behovet for å orientere lytteren om det.

Graden av samarbeid mellom en voksen og et barn som forteller ser også ut til å kunne være påvirket av barns erfaring med foreldrenes lesing for dem. En studie der mødre brukte bildebokfortellingen *Frog, where are you?* sammen med sine barn, viser at mødre fortalte historien for barna som en bakgrunn for en samtale om den, da ved bruk av flere spørsmål. Barna i denne studien var i treårsalderen (Berman & Slobin 1994). Berman og Slobin (1994) fant i sin egen undersøkelse av treåringer, også med *Frog, where are you?*, at de blant annet krevde store mengder med prompting underveis. De foreslår derfor at denne aldersgruppen ser ut til å anse bildebokoppgaven som en form for kommunikativ interaksjon heller enn et samarbeid om det å fortelle en historie (Berman & Slobins 1994). Dette reflekterer muligens en formodning hos barna om en liknende rollefordeling også i fortellingsoppgaven.

5. Metode og materiale

Problemstillingen for denne undersøkelsen var som følger: *Hvordan gjenforteller normalutviklede fireåringer en historie?*, med underspørsmålene: (1) Hvordan viser barnas fortellerkompetanse seg i språkets form og funksjon? (2) Hvordan kommer kohesjon og koherens til syne i barnas fortellinger? (3) Hvordan reflekterer barnas syntaks, bruk av sammenbindinger, tempus og deiksis deres fortellerkompetanse? (4) I hvilken grad, og på hvilken måte trenger de hjelp fra en voksen til å komme seg gjennom en historie?

Målet med disse spørsmålene er å belyse hvilke former og funksjoner som en narrativ test kan avdekke hos norske fireåringer, dette innen rammen av gjenfortellingsoppgaven *Bus Story*. Analyseparametrene er valgt med tanke på at *Bus Story* som oppgave er en kort og ferdigforfattet historie (kapittel 5.3), samt at barnas gjenfortellinger varierer betydelig i lengde og oppbygning. Å se på analyseenheter som kan gi en viss mengde både å basere sammenlikninger på, og vurdere fortellerkompetansen ut fra, ble derfor et utvelgingskriterium. Det var også et poeng å ikke velge parametere som allerede ble grundig testet av det overordnede forskningsprosjektet (kapittel 1.1). Samtidig som en mer helhetlig analyse av en tekst også kan gi utfyllende informasjon om deres parametere.

5.1 Valg av metode

Som analyseredskap gir *Bus Story* rom for å observere et vidt spekter av språklige fenomener, som så kan beskrives og tolkes. Den gir gode muligheter til både å gi kvalitative beskrivelser og kvantitative fremstillinger av dataene. I det overordnede forskningsprosjektet benyttes *Bus Story* på et større utvalg barn enn mitt eget, den skåres for to parametere og danner grunnlag for statistiske analyser. Mitt mål har imidlertid ikke vært å nødvendigvis tallfeste funnene, da det er variasjonen i barnas språk og en mer helhetlig forståelse av hvordan språkbruken manifesterer seg hos

fireåringer som er det sentrale i oppgaven. Jeg så det derfor som hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning karakteriseres blant annet av at man her jobber med ord, enten i muntlig eller skriftlig form (Befring 2007), som er tilfelle med mitt materiale. Samtidig ble det underveis i prosessen klart for meg at en delvis kvantitativ fremstilling ville være nyttig for å anskueliggjøre funnene, og for å gi flere innfallsvinkler til kvalitative beskrivelser. Resultatene er derfor delvis kvantitativt fremstilt, men hovedsakelig kvalitativt beskrevet. I det jeg har forsøkt å gå i dybden av materialet, kan undersøkelsen muligens betegnes som kasuistisk. I slik forskning trekker man ut 'essensen av komplekse fenomen og sammenhenger' (Befring 2007, s. 181) ved å foreta dybdeanalyser.

5.2 Analyse av narrativer

Nært knyttet til analyse er tolkning. Innen hermeneutikken ser man ikke tolkning som veien til én sannhet, men som flere muligheter til å finne mening i det vi studerer (Thagaard 2006). Vårt perspektivvalg vil også blant annet påvirke vår tolkning og meningsforståelse av et materiale (Wormnæs 2005). For å svare på problemstillingen i min undersøkelse, har innfallsvinkelen vært å i størst mulig grad se hva barnas gjenfortellinger formidler med hensyn til deres språklige ferdigheter uavhengig av hva deres hensikt var. Dette er i tråd med et immanent perspektiv, der tolkeren '... søker (...) å utvikle *hva materialet i seg selv* kan formidle uansett hva som er søkt formidlet.' Samtidig er avsenderperspektivet, der man søker å fange det avsenderen vil formidle (Wormnæs 2005, s. 235), også interessant fordi jeg tenker at testsituasjonen ikke nødvendigvis viser barnets komplette språkferdigheter. Jeg får kun et utdrag, samt at det er en konstruert setting der barnet muligens føler usikkerhet. Når jeg likevel velger det immanente perspektivet for analysens del, har jeg samtidig avsenderperspektivet i minne i mine antydninger om tendenser i resultatene. Relatert til det immanente tolkningsperspektivet skriver Wormnæs (2005) om å tolke '*via et skille mellom å si og å vise*' (Wormnæs 2005, s. 237). I mitt prosjekt består barnas gjenfortellinger av *Bus Story* både av det de faktisk sier, verbalt, men også det de

dermed viser av sin (tause) språkkunnskap. Jeg tar i min tolkning utgangspunkt i hva barna faktisk har sagt, men løfter det opp på et annet nivå ved å belyse hva dette viser om barna, som indikator på deres språklige mestring.

Narrativens karakter, som beskrevet i kapittel 3.1 og 3.2, fører til at lingvistiske parametere som analyseres, må ses i lys av at de forekommer i en annerledes kontekst enn for eksempel en samtale. Neste avsnitt vil utdype dette. Og selv om barna i min studie har fått fortelle fritt, er det likevel innen en fastsatt ramme med hensyn til både tema (historien om bussen) og format (en fortelling). Fordi *Bus Story*, som tidligere påpekt, er en ferdigforfattet historie som presenteres for barna, fører dette til at barna blir utfordret i forhold til å huske elementer i historien som ikke fremkommer av bildene. Barna blir også forklart at oppgaven spesifikt går ut at de selv skal fortelle historien. Samtidig som dette stiller krav til barna, muliggjør nettopp disse forholdene også at man kan få et innblikk i hvordan de konstruerer en fortelling. Dette innebærer en annen type språkkompetanse enn andre språkrelaterte oppgaver, med følgene det får for analysen i forhold til mulige analyseparametere.

Det har for meg vært et poeng å ikke være forutinntatt, men å betrakte innholdet i barnas gjenfortellinger av *Bus Story* som deres måte å komme historien og oppgaven i møte på. Riktignok har jeg også foretatt sammenlikninger med voksenversjonen, men jeg har forsøkt å unngå å bruke den som fasit. Dette fordi det i undersøkelsen har vært et mål å spore sammenhengen mellom form og funksjon i barnas fortellinger (kapittel 2.3), i likhet med Berman og Slobins (1994) overordnede mål. Dermed får jeg i min studie et innblikk i barnas fortellerkompetanse (kapittel 4.1). Dette fordrer en iaktakelse av forhold rundt selve kategoriene av former (parametrene) som forekommer i barnas gjenfortellinger. Fortellerkompetanse innebærer også som nevnt krav om kohesjon og koherens, som formene må ses i lys av. Dette kan også relateres til det funksjonalistiske synet på barns språktilegnelse (kapittel 2.1), der man blant annet analyserer barns ytringer ut over setningsnivået og trekker det opp på diskursnivå for å se på språkets funksjonelle egenskaper (Hickmann 2003). Parametrene sammenbindinger og tempus analyseres i denne studien også mer

helhetlig, som uttrykk for at barna er i ferd med å fortelle noe mer enn det de ser på bildene der og da.

Ovennevnte viser hvordan den tekstlige konteksten har betydning for tolkning og analyse av parametrene. I denne studien har også den ytre, ikke-tekstlige konteksten en viss innflytelse på analysen. Testleder og barn sitter sammen og ser på en bildeserie, samt at barnet vet at testlederen allerede kan historien. Dette er tidligere nevnt som påvirkningsfaktor i forhold til barnets språkbruk, blant annet i forhold til bruk av deiksis (kapittel 4.5) og forekomst av promptinger (kapittel 4.6).

De nevnte kontekstuelle faktorene til tross, har jeg samtidig organisert språklige former i kategorier og slik sett isolert dem på ett plan. I så måte kan dette betraktes som en kategoribasert analyse (Holter & Kalleberg 2002). Den narrative testen er et redskap for å avdekke noe spesifikt, som i mitt forskningsprosjekt er uttrykt i problemstillingen. I en slik analyse avdekker man blant annet 'de trekk i materialet som viser til brukbare begreper' (Holter & Kalleberg 2002, s. 17). I analysen av mitt materiale vil dette si språkelementer i barnas gjenfortellinger som korresponderer med kategoriene som jeg har definert i problemstillingen. Eksempelvis har jeg plassert ord som 'den' eller 'han' under henholdsvis påpekende og anaforisk deiksis. Man avdekker også hvorvidt begrepene korresponderer på ulike steder i teksten (Holter & Kalleberg 2002). I min undersøkelse er dette et spørsmål om hvorvidt de språklige formene som jeg har plassert under begreper som tempusskifte eller sammenbindinger, henholdsvis samsvarer innbyrdes. Et tredje nivå er å spore sammenhenger på tvers av parametrene slik de kommer til syne i barnas gjenfortellinger (Holter & Kalleberg 2002). Her kan jeg eksempelvis se om trekk i barnas bruk av temporale sammenbindinger, kan relateres til deres tempusbruk og syntaks.

5.3 Materiale for analyse

Innsamlingen av datamaterialet skjedde i de forskjellige barnehagene utvalgt av forskningsprosjektet, beskrevet i kapittel 1.2 i denne oppgaven. Selv hadde jeg

ansvaret for kartlegging av totalt ni barn som alle befant seg i samme barnehage. De andre forskningsassistentene utførte sin kartlegging i andre barnehager. Alle benyttet samme testbatteri, og på grunn av omfanget møtte vi barna flere ganger.

Testbatteriet besto blant annet av gjenfortellingsoppgaven 'Bus Story Test. A Test of Narrative Speech' (Renfrew 1997), som dette prosjektet er basert på (se også kapittel 4.2). Den brukes som en screeningtest for ekspressivt, muntlig språk, men kan vise vansker med verbal forståelse, så vel som problemer med fonologi, semantikk, grammatikk og sekvensering. Den ser også på setningsoppbygging og setningslengde (Renfrew 1997). I det overordnede forskningsprosjektet er *Bus Story* med for å kartlegge barnas ekspressive språkferdigheter. Som nevnt i kapittel 3.2 brukes narrativer i forskning og som kartleggingsredskap av flere grunner. Renfrew (1997, s. 4) selv, sier at *Bus Story* nettopp gir muligheten for barna som testes til å forme en sammenhengende beskrivelse av en fortløpende serie hendelser.

Den norske versjonen som ble brukt er bearbeidet av forskergruppen Child Language and Learning ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Oppgaven består av en kort, ferdigforfattet historie (vedlegg 2) som testlederen forteller barna. Underveis får barna se på et hefte bestående av 12 bilder, (vedlegg 3) som illustrerer historien. Historien handler om en buss som rømmer i det bussjåføren skal reparere den, og legger ut på en tur alene. Den blir forsøkt stoppet av en politimann, men fortsetter og kjører ut på landet der den møter en ku. Til slutt raser den utfor en bakke og havner i en vanndam. Bussjåføren finner så bussen og får den reddet av en heisekran.

Ved gjennomføringen av oppgaven fikk barna aller først se på bildene i heftet mens testlederen forklarte oppgaven. Barna fikk da også vite at når de hadde lyttet til historien om bussen, skulle de fortelle den samme historien selv. Testlederen fortalte så historien. For å optimalisere barnas oppmerksomhet, ble testlederne på forhånd instruert til å lære den mest mulig utenat. Dette for å kunne løsrive seg fra manuset og være fokusert på barnet underveis. Hensikten var å tilpasse tempoet barnet, og kunne fortelle historien med en friere prosodi og rytme enn om man leste rett fra manuset.

Da historien var ferdigfortalt, satte testlederen på en lydopptaker og sa til barna at de nå kunne fortelle historien om bussen. Hvis de ikke selv startet, kunne testlederen begynne historien for dem ved å si 'Det var en gang...'. Deretter kunne testlederen prompte barna indirekte med 'jaa...?', 'og så...?' eller 'hva skjedde da...?' hvis de stoppet opp. Da vi var flere som utførte denne oppgaven, og hver situasjon var forskjellig, varierte imidlertid graden av prompting, noe som vil bli illustrert nærmere i kapittel 6.6. Barna fikk se på bildene i heftet mens de fortalte.

Som sammenlikningsrunnlag i drøftingen av analyseresultatene, har jeg historien som testlederen forteller barna, som så blir brukt som voksenversjonen av *Bus Story*. Det ville være interessant å sammenlikne barnas gjenfortellinger med en reell voksen gjenfortelling av den, men dette lot seg ikke gjennomføre for dette prosjektet. Hypotesen er imidlertid at en voksen person ville kunne greie å gjenfortelle en slik historie både med innholdsmessig og formmessig korrekthet, samt uten promptinger fra en testleder.

Til opptakene brukte alle testlederne en Olympus Digital Voice Recorder, WS-210S, uten mikrofon. Da oppgaven ble utført i forskjellige barnehager, var selve den fysiske rammen rundt testsituasjonen underlagt barnehagenes romkapasitet. For min egen del varierte det for eksempel hvor mye vi ble forstyrret under gjennomgangen av oppgaven, noe som vil bli belyst i kapittel 5.8 om reliabilitet. For hvert møte med barna fikk jeg tilgang til et lekerom der barnet og jeg satt ved et lite, lavt bord med stoler, som jeg satte overfor hverandre. Lydopptakeren ble plassert på bordet foran barnet, i tillegg til *Bus Story*-heftet. Jeg var alene med barna under oppgaven. På grunn av omfanget av det totale testbatteriet som hvert barn skulle gjennom, ble det delt opp i tre bolker som ble gjennomgått over minimum tre dager. *Bus Story* var med i den første bolken, som den tredje oppgaven i rekkefølgen.

5.4 Utvalg av barn

Utvalgskriteriene for barna som er med i normgruppen for det overordnede forskningsprosjektet, og som dermed også gjelder for barna hvis gjenfortellinger er med i denne oppgaven, ble satt av forskningsgruppen, Child Language and Learning. Etter disse kriteriene er barn med i undersøkelsen kun hvis de i tillegg til å ikke være diagnostisert med språkvansker, heller ikke er blitt henvist til PPT for utredning for språkvansker, eller får logopedisk eller audiopedagogisk behandling. Videre er barn med diagnoser for vansker eller en funksjonshemming med innvirkning på språket, ikke med. Barn med utenlandsk navn eller med tospråklig bakgrunn deltar heller ikke i undersøkelsen. Med hensyn til barnas alder, var alle fylt fire innen kartleggingen startet. Alderen for utvalget av barn som er med i denne oppgaven, varierer mellom 48 og 55 måneder. Med hensyn til kjønn, er fordelingen både i det totale utvalget og i mitt eget prosjekts utvalg ikke bevisst forsøkt balansert på noen måte. I sistnevnte er sammensetningen 16 jenter og 14 gutter, men dette vil ikke bli vektlagt i analysen.

Før innhenting av data begynte, var planen å enten benytte de ni gjenfortellingene som jeg selv var testleder for, eller muligens også kun et utvalg av disse. Imidlertid skiftet jeg i løpet av prosessen syn på utvalgsstørrelsen. En gjennomlesning av det innhentede materialet viste stor variasjon både i innholdet og lengden på fortellingene. Jeg fant også at lengden ikke nødvendigvis var en indikator på hva fortellingene samtidig inneholdt av lingvistiske fenomener. Da jeg hadde muligheten til å supplere mitt utvalg med noen av de andre forskningsassistentenes materiale, valgte jeg derfor å utvide utvalget til 30. Dette for å få en større bredde i resultatene, samt at jeg så det som interessant å delvis kunne foreta en kvantifisering av parametrene.

Selve utvelgingsprosedyren kan klassifiseres som en 'systematisk utvelging' (Halvorsen 2006, s. 101). Jeg mottok de andre forskningsassistentenes gjenfortellinger elektronisk, som Word-filer, som jeg så fortløpende lagret uten å åpne. Deretter talte jeg meg frem til 30 ved å starte fra begynnelsen på rekken med filer som Word automatisk hadde ordnet alfabetisk i forhold til filnavn, og førte så

opp annenhver fil. Mine egne transkripsjoner ble også gjenstand for den samme utvelgingsprosedyren. Hensikten var å få en viss grad av tilfeldighet i utvalget. Det var blant annet et poeng å ikke først og fremst velge ut de lengste gjenfortellingene, for på en slik måte å se hvor mye fireåringer 'maksimalt' greier å produsere. Derimot ønsket jeg, uten min egen subjektive vurdering, å få et utvalg med bredde i forhold til individuelle forskjeller i fortellingenes lengde og innhold.

5.5 Bearbeiding av data: transkripsjon

Cameron (2001, s. 31) skriver at en analyse basert på en muntlig tekst er umulig å utføre uten en transkripsjon. Selve måten bearbeidingen av materialet utføres på er avhengig av formålet med analysen, men det dreier seg alltid om en overføring fra det muntlige til noe som kan leses som skrift (Norrby 2004, s. 89). Dette gjenspeiler forskjellene mellom tale og skrift, blant annet ved at talen er flyktig mens skriften er statisk. Slik kan man lett gå frem og tilbake i teksten når den er nedskrevet. I en metodebeskrivelse av narrativen *Frog, where are you?* (se kapittel 2.1), omtales analysematerialet som 'texts in an artificially frozen state' (Berman & Slobin 1994, s. 24). Det vil si at man utelater det som skjer i konstruksjonen av en muntlig tekst, som består av akustiske signaler og visuelle inntrykk. Prosodi og paralingvistiske trekk er derfor ikke med som analyseparameter (Berman & Slobin 1994). Norrby (2004) sier også at hvis målet med nedskrivningen er å få en oversikt over innholdsmessige aspekter, er en grov transkripsjon som er i tråd med skriftspråkskonvensjonen, tilstrekkelig. For mitt prosjekt er ikke fonetiske eller fonologiske analyser aktuelt, og jeg har dermed ikke foretatt en fonetisk transkripsjon, men en grov, ortografisk transkripsjon.

Til mitt formål var det nødvendig å få med i transkripsjonen alt barna sa for å kunne lage en oversikt over setninger med sin oppbygning i forhold til ledd og lengde, bøyninger og antall sammenbindinger. For å analysere prompting var det dessuten nødvendig å transkribere testlederens ytringer. Dette er også i samsvar med

retningslinjene (vedlegg 4) som alle forskningsassistentene fulgte. Videre ble det nødvendig å fastsette ytringsgrensene i forhold til mål av setningslengden, både for min egen analyse og med hensyn til den etterfølgende skåringen av gjenfortellingene for det overordnede forskningsprosjektet. Ytringslengde inngikk også der som parameter. Prosodiske trekk som pauser og forandring av tonefall ble derfor også identifisert og markert med linjeskift eller loddrette streker. Ved uforståelig uttale ble ikke innholdet av det som ble sagt gjettet, men markert med (...), dette også i samsvar med de generelle retningslinjene for transkriberingen av *Bus Story*. Imidlertid ble ord som ikke var riktige inkludert i transkripsjonen. Jeg opplevde i noen tilfeller at disse 'non-ordene' likevel hadde en syntaktisk funksjon, slik at de ble talt med som ledd selv om ordene ikke ble med i opptellingen av leksemer.

5.6 Bearbeiding av data: analyseenheter

I dette prosjektet er det seks parametere: (1) syntaks, (2) sammenbindinger, (3) tempus inklusive (4) morfologi, (5) deiksis og (6) prompting. (Vedlegg 1 viser en overordnet oversikt over fem av parametrene.) Alle er kategorier av språklige fenomener som er gjenstand for analyse også i litteratur om lingvistikk, og spesifikt om narrativer med hensyn til mitt eget formål om å belyse fireåringers fortellerkompetanse. Den minste analyseenheten er morfologiske trekk i forhold til verbbygninger. Den største er på setningsnivå, da jeg ser på de lengste setningene i gjenfortellingene. Analyseparametrene ble i utgangspunktet valgt som følge av datamaterialets form og omfang, i tillegg til teori om barns språkutvikling og hva man på forhånd kunne forvente av fireåringers fortellinger. Materialet inneholder 30 transkripsjoner av fireåringers fortellinger. Det var derfor sannsynlig at man ville kunne utføre analyser av det lingvistiske innholdet både i bredden og dybden. Jeg hadde derfor også en hypotese om at visse språklige fenomener her ville fremtre, og laget kategorier ut fra dette. Slik sett har analysen vært en deduktiv prosess (Bennett-Kastor 1988). Samtidig, ved nøyere gjennomlesning av barnas gjenfortellinger, fikk jeg øye på forhold som førte til at jeg blant annet valgte å ikke ta med ufullstendige setninger

som parameter. Dette på grunn av testleders innspill i barnas fortellinger og dialogpreget som de dermed delvis fikk og som resulterte i ufullstendige setninger. Det dukket videre opp fenomener som jeg siden valgte å inkludere i analysen, blant annet deiksis. Prosessen har dermed også delvis vært induktiv.

Min egen teorikunnskap og erfaring har utvilsomt påvirket kategoriseringen (i henhold til de nevnte parametrene) av språklige fenomener i gjenfortellingene. Samtidig har analyseprosessen også gitt meg en dypere forståelse av meningsinnholdet i kategoriene. Kategorisering av analyseenheter er slik sett et resultat av 'en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet.' (Thagaard 2006, s. 135). I dette ligger det en potensiell dynamikk som åpner for endringer underveis, som belyst ovenfor i forhold til den induktive og deduktive prosessen under bearbeidingen av dataene. Samtidig er tolkning uunngåelig (som nevnt i kapittel 5.2), både i kategoriseringen og i min fremstilling av resultatene som utgangspunkt for den påfølgende drøftingen (Thagaard 2006). Jeg har i analysen ikke bare plukket ut isolerte lingvistiske fenomener, men også som nevnt (kapittel 5.2) sett disse i lys av en kontekst, både slik de opptrer i de individuelle gjenfortellingene, og samlet sett for å eventuelt spore en tendens. Form og funksjon er tidligere blitt utdypet (kapittel 2.3). Ved å se på begge disse elementene, påvirker dette også kategoriseringen av parametrene.

5.6.1 Syntaks

I analysen av parameteren setningslengde i gjenfortellingene, bruker jeg begrepene setning og ledd, samt måleenheten A5LS (gjennomsnittlig setningslengde), som blir brukt i skåringen av *Bus Story*. Når jeg tar med parameteren setningslengde, er det ikke for å tallfeste eller måle hvor god eller dårlig en fortelling er, men for lettere å plukke ut for eksempel spesielt lange setninger og se nærmere på deres kompleksitet og innhold, blant annet i forhold til form og funksjon.

Slik begrepet setning er brukt her, menes enheter som inneholder en eller flere av leddene subjekt, foreløpig subjekt ('*det* var en buss...'), verbal, objekt, adverbial,

konjunksjon og subjunksjon. Fordi barnas gjenfortellinger er muntlige, har jeg benyttet retningslinjene for skåringen av *Bus Story* (vedlegg 4) i avgrensningen av setninger. Der ytringer er bundet sammen med konjunksjonene *og, da, men, så*, deles de inn i to hovedsetninger så fremt begge inneholder subjekt. Eksempelvis blir følgende talt som to setninger: (AL6) 'Den rampete bussen som kjørte *og så prøvde den å rømme*.'. Ved sammensatte setninger telles disse som én setning hvis subjektet ikke gjentas i den andre delen, som i følgende: (AL6) 'Og der er politimannen *og blåser i fløyta*.'. Der ytringene er bundet sammen med konjunksjonene *når, fordi, som, at*, deler jeg ikke setningen i to, som for eksempel i: (In3) 'Men han ser *at* det er vann.'. Her kan ikke den andre delen gi mening alene.

Videre, både med hensyn til setningslengde og A5LS, telles sammentrekninger som *kjørte'n og hoppa'n* som to ledd eller ord (i A5LS), henholdsvis som verbal og subjekt. Gjentakelser av samme ord etter hverandre i en setning telles som ett ledd eller ord. Med hensyn til ledd, er det forekomster der disse igjen inneholder flere ledd med samlet funksjon som for eksempel objekt. Dette er tilfelle når barna bruker direkte tale, slik at for eksempel følgende telles som fire ledd (konj., S, V, O): (AL1) 'Så sa kua: *Mø jeg hadde ikke trodd at han kunne hoppe over gjerde*.'.

Ikke alle setninger er fullstendige, og det kan også forekomme gjentakelser av setninger. Gjenfortellingene inneholder flere enkeltstående ledd som 'Stoppe.', 'Krangla.' og 'Den.'. Når setninger ikke inneholder minimum subjekt og verbal er de syntaktisk sett ufullstendige, men disse telles likevel som setninger i opptellingen, da de er med på å videreføre fortellingen. Samtidig bidrar testleders promptinger til at slike ytringer oppstår. Likeså, når testleder begynner en setning og barnet fullfører, telles hele setningen i barnets favør. Det finnes tilfeller der barna gjentar samme setning. For eksempel sier et barn (AT3) 'Og så kjørte bussen.' to ganger etter hverandre. Men her prompter testleder mellom hver gang og viser til forskjellige bilder. Jeg tolker det derfor som like svar som gjelder for to forskjellige situasjoner, og setningen telles to ganger. Tilfeller der jeg ikke teller gjentakelsene, er når barna ser ut til å rette opp seg selv, som i følgende to eksempler: (Ma1) 'Og så sa den... og

så så den... *og så at det var et vann nedafor.*' og 'Og så kjørte han ov.. så kom han til den der'e... *og så kom han til et gjerde.*'. Når barna slik leter etter formuleringer, teller jeg kun sluttproduktet (i kursiv i eksemplene).

I tillegg til metoden for avgrensning av setninger som er nevnt ovenfor, er det med hensyn til A5LS to andre kriterier som legges til grunn for utregning av denne skåren. For det første telles kun ytringene som har fått poeng for relevant informasjon (i henhold til kriterier for dette i retningslinjene (vedlegg 4). For det andre er innledende ord som *og, også, atte, så og da* utelatt i opptellingen av ord i setningene. Når så setningene er blitt avgrenset og ordene talt etter disse kriteriene, legger man sammen antall ord i de fem lengste setningene i hver gjenfortelling, og deler summen på fem. Dette blir da gjennomsnittlig setningslengde, eller A5LS. Jeg vil også regne ut dette for voksenversjonen av *Bus Story*, som danner mitt sammenlikningsgrunnlag.

5.6.2 Sammenbindinger

De former for sammenbindinger som er inkludert i denne undersøkelsen inneholder både de lingvistisk definerte sammenbindingsklassene konjunksjoner og subjunksjoner, og ord som klassifiseres som konnektorer i den engelskspråklige litteraturen (se kapittel 4.3). Dette for å belyse både barnas bruk av side- og underordninger, og småord som binder sammen informasjonsenheter. Til sammen viser disse hvordan en fortelling får struktur. I tillegg til 'rene' kategorier av konjunksjoner (*og, men, for*), subjunksjoner (*at, fordi, som, å*) og konnektorene *så, da* og *mens*, har jeg også tatt med følgende kombinasjoner: *og så, og da, men så og men da*. Da de i utgangspunktet er kombinasjoner av en koordinerende og temporal konnektor (*og+så, og+da*), samt en adversativ og temporal konnektor (*men+så, men+da*), i henhold til inndelingen brukt av McCabe og Peterson (1991) beskrevet i kapittel 4.3, har jeg valgt å separere ut disse. *Og så* er i tillegg spesielt omtalt i litteraturen, blant annet hos Berman og Slobin (1994) i forbindelse med yngre barns bruk av konnektorer, og er interessant med tanke på deres måte å konstruere lengre tekster på.

Med hensyn til nettopp *og så*, var det ikke alltid tydelig om barna faktisk hadde sagt *og så* eller *også*. Dette blir også tatt opp i kapittel 5.7 om validitet. I transkripsjonene finnes begge, men tilsynelatende med samme funksjon. De forekommer i overveiende stor grad som en oppstart på nye ytringer, og blir dermed betydningsmessig like i en slik sammenheng, som uttrykk for noe som kommer i tillegg. Jeg har derfor ikke skilt mellom *og så* og *også*.

For å synliggjøre sammenbindingenes mulige funksjon i gjenfortellingene, vil jeg foreta tre forskjellige inndelinger. Til dette formålet vil jeg bruke Berman og Slobins (1994) tre nivåer: (1) *Juvenile utterance connectivity*, (2) *Grammaticized sequential chaining* og (3) *Mature thematic chunking* (kapittel 4.3 og tabell 6.4 i kapittel 6.2), for å få et overblikk over hvordan informasjon og hendelser bindes sammen. På det første nivået har jeg inkludert eksempler der *og* og *og så* ikke har en tydelig sammenbindende funksjon, samt eksempler på fravær av konnektorer. På det andre nivået forekommer konnektorene *og*, *og så*, *så*, *da* og *men*. Eksemplene i tabell 6.4 viser hvordan disse ser ut til å skape en kronologisk handlingsrekkefølge i historien. På det tredje nivået vil jeg vise eksempler fra voksenalderen på hvordan en mer global struktur dannes, da dette ikke kan spores i barnas fortellinger. Videre vil jeg bruke inndelingen til McCabe og Peterson (1991), som skiller mellom temporal, kausal, adversativ og koordinerende funksjon med hensyn til konnektorenes semantiske innhold (kapittel 4.3 og tabell 6.5 i kapittel 6.2). I tillegg vil jeg vise eksempler på forekomsten av underordningene *som*, *å* og *at* og diskutere deres funksjon med hensyn til å knytte sammen informasjon i en fortelling (kapittel 4.3 og tabell 6.6 i kapittel 6.2).

5.6.3 Tempus

I analysen av tempus ønsker jeg å vise følgende tre forhold: tempusformenens funksjon i fortellingen, tempusskifter, og verbalmorfologi. Tempusformer som teller og kommenterer med hensyn til både mulig funksjon og skifte, er presens og preteritum. Dette er også tilfelle i Berman & Slobins (1994) studie (kapittel 4.4). For å kunne vise

om fortellingene inneholder en dominant eller blandet tempusform, bruker jeg kriteriet om 75 % bøyning i samme tid (Berman & Slobin 1994, s. 62). Dette med tanke på en tidsmessig forankring, som bidrar til koherens i fortellingen (kapittel 4.4). Jeg har derfor summert forekomsten av henholdsvis bøyninger i presens og preteritum i hver gjenfortelling, og deretter kalkulert den prosentvise fordelingen.

Videre med hensyn til tempusformenens funksjon ved forekomst av skifter, samt om disse er motiverte eller ikke, vil jeg analysere disse i henhold til følgende forhold (beskrevet i kapittel 4.4): (a) bruk av direkte tale, (b) barnets skifte mellom bildebeskrivende og fortellende modus, (c) lokal forandring i historien, (d) endring mellom statisk og dynamisk situasjon, (e) markering av en avsluttet handling og (f) forekomst av prompting fra testleder (se tabell 6.9 i kapittel 6.3). Jeg vil også notere forekomst av deiksis (*der*), da dette kan se ut til å ha sammenheng med tempusskifter som følge av at barnet går inn og ut av bildebeskrivende og fortellende modus (b).

Når det gjelder en mulig sammenheng mellom tempusskiftene og testleders prompting, vil jeg lage oversikten på følgende vis: der det forekommer et tempusskifte hos barnet, og det i den forutgående turen finner sted en prompting fra testleder som inneholder et verb, registrerer jeg testleders tempusbruk samt barnets påfølgende tempusform. I oversikten registrerer jeg så hvorvidt denne er i samsvar med testleders tempusbruk eller ikke.

Opptellingen av antall skifter vil bli gjort på to forskjellige måter. Jeg skiller mellom de tydelig motiverte skiftene der barnet bruker direkte tale, og skiftene som ikke har en klar motivasjon eller funksjon (kapittel 4.4). I førstnevnte situasjon teller jeg den direkte talen som ett skifte selv om barnet teknisk sett skifter to ganger der det er brukt preteritum både i den forutgående og den etterfølgende setningen. I de andre situasjonene, der tempusskiftene ikke har en tydelig motivasjon, teller jeg brudd som for eksempel i følgende: (AT3) 'Og så *møtte* han en ku. Der... Så *drar* det noen den opp. Og så *kjørte* han der.', som to skifter. Barnet bruker her først preteritum, skifter så til presens (første skifte), og går tilbake til preteritum (andre skifte). Vedlegg 5 tydeliggjør dette ytterligere.

Jeg inkluderer også verbalmorfologi som parameter da dette, som nevnt i kapittel 4.4, har betydning for fortellingens struktur. I analysen vil jeg derfor gi en oversikt over barnas feilbøyninger av verb.

5.6.4 Deiksis

To former for deiksis (kapittel 4.5) vil bli analysert i barnas gjenfortellinger: (a) påpekende, i form av stedsadverbene *her* og *der*, og (b) anaforisk (tilbakevisende) deiksis i form av pronomene *han*, *den*, *det*, *de*. Førstnevnte form vil i diskusjonen ses i forhold til både den tekstlige og ikke-tekstlige konteksten i fortellingene, for om mulig å gi innblikk i hva som påvirker forekomsten. Jeg vil videre diskutere den i forhold til hvilken funksjon den kan ha. En romkontrasterende og en oppmerksomhetsdirigerende funksjon ble omtalt i kapittel 4.5. En fullstendig oversikt over bruk av påpekende deiksis vil bli gitt i analysen i kapittel 6.5. Med hensyn til anaforisk deiksis, vil bruken av denne i form av de nevnte pronomene, analyseres i forhold til referenten som introduseres i forkant. Ved sviktende anaforisk deiksis, viser dette seg i at referenten og den påfølgende omtalen av referenten, ved bruk av et pronomen, ikke samsvarer. Slike brudd kan relateres til egosentrisitet hos barn, som ikke alltid tar hensyn til tilhørernes perspektiv (Rommetveit 2005). Jeg vil i analysen i kapittel 6.5 gi et utdrag av forekomsten av anaforisk deiksis i gjenfortellingene.

5.6.5 Prompting

Betydningen som ligger i ordet prompting i denne oppgaven, er testlederens verbale oppfordringer eller spørsmål under barnets gjenfortelling av *Bus Story* for å eksplisitt oppmuntre og hjelpe barnet på vei videre. For eksempel kan testlederen si 'og så da?' eller 'hva mer?'. Her inngår derfor ikke oppbakkinger som *mm* og *ja*, som ikke er egne turer i samtalen selv om disse også kan være til støtte for barnet (Norrby 2004).

Det testlederne, inklusive meg selv, opplevde i møtet med barna, var at graden av blant annet selvstendighet, trygghet og villighet til å fortelle historien, varierte betraktelig. Promptingens hyppighet og grad av nøytralitet, med hensyn til dens

påvirkning i forhold til barnas respons og prestasjon, varierte derfor også tilsvarende. I begynnelsen av fortellingen, for å komme i gang, kunne testlederen eksempelvis starte med 'Det var en gang...', og barnet fullførte da setningen med 'en rampete buss'. Dette vil bli talt som en prompting på lik linje med spørsmål og oppfordringer som 'og så...?'. Etter disse kriteriene vil jeg foreta en opptelling av antallet totale promptinger, samt vise dette i forhold til det totale antall setninger (tabell 6.13 i kapittel 6.6, samt vedlegg 7). I analysen vil jeg blant annet vise det prosentvise forholdet mellom promptinger og antall setninger i fortellingene, samt hvordan promptingene fordeler seg gjennom historien for om mulig å antyde mønstre i måten barna greier å komme seg gjennom historien på.

Som påpekt ovenfor, viser transkripsjonene at det i noen situasjoner ble gitt ekstra hjelp. I lys av de forskjellige kategoriene av spørsmål som McCabe og Peterson (1991) fant at ble brukt av voksne (kapittel 4.6), og hvordan de så ut til å følge barnets utvikling, har jeg funnet det interessant å se på hva slags type promptinger testlederne benyttet, og delte dem inn i følgende kategorier:

1. Nøytrale promptinger (Eks.: *Hva skjedde da? Og så? Hva mer?*)
2. Referenten(e) nevnes indirekte eller navngis (Eks.: *Hva gjør de her da? Ser du hva bussen gjør?*)
3. Ledende spørsmål (Eks.: *Hva sa kua da? Hvem er det her?*)
4. Påbegynte setninger som barnet avslutter (Eks.: *Det var en gang...? Så falt den i...?*)

Forskjellen mellom kategori 2 og 3 er ikke stor, men jeg ser eksempelvis på verbet *si* i kategori 3, som noe mer spesifikt enn *gjøre* i kategori 2. I analysen i kapittel 6.7, vil forekomsten av disse bli talt og presentert i tabell 6.14. En mer komplett oversikt, som ble brukt i opptellingen og som inneholder alle eksemplene, finnes i vedlegg 7 og 8.

5.7 Validitet

Med hensyn til deskriptiv validitet, som gjelder forskerens nøyaktighet i forhold til observerte fakta som redegjøres, er denne avhengig av tolkningsfrie beskrivelser.

Man kan for eksempel ha kontroll med dette aspektet av validiteten ved hjelp av opptak (Maxwell 1992). I mitt prosjekt er beskrivelsene basert på lydopptak fra testsituasjonen, og det har dermed vært mulig å sjekke at datamaterialet har stemt overens med dette. I det alle testleddene i sine transkripsjoner utelot utydelige ord og markerte disse med parenteser (kapittel 5.5), unngikk man tolkninger i slike situasjoner. Imidlertid er det i min studie usikkerhet knyttet til barnas bruk av konnektoren *og så*, som kan forveksles med adverbet *også* hvis barnas uttale er 'åsså'. Transkripsjonene viser en tilsynelatende tilfeldig bruk av *også/og så* uavhengig av posisjon i setningen. For eksempel i de mange tilfellene der ordet befinner seg i en setningsinitial posisjon, er ikke sjelden *også* blitt brukt i transkripsjonen, mens man ville forvente *og så*.

I min studie har jeg valgt parametere som allerede er forsket på, samt at de også har vært inkludert i studier om narrativer, inklusive barns bildebokfortellinger som det er blitt referert til her. Historien *Frog, where are you?* benyttet av Berman og Slobin (1994), er konseptmessig ikke ulik *Bus Story*. Dataene som er samlet er også relevante for problemstillingen, slik at henholdsvis empiri og teori har en tydelig sammenheng, og begrepene i stor grad kan brukes likt på de to planene (Halvorsen 2006). Slik sett anser jeg den teoretiske validiteten (Maxwell 1992), i analyser og beskrivelser, for å være ivaretatt. Dette både med hensyn til det definisjonsmessige i forhold til de språklige fenomenene som studeres isolert sett, og med hensyn til sammenhengen mellom fenomenene som uttrykk for barns fortellerkompetanse. Imidlertid er det tilfeller der tolkningen av analyseenheter ikke har vært entydig, som for eksempel i sammenbindinger der *så* både kan ha en temporal og en kausal betydning (kapittel 4.3 og 6.2). Likeså kan motivet bak barnas tempusbruk tolkes forskjellig (kapittel 4.4 og 6.3). Med hensyn til graden av min egen forforståelse, kan denne også ha påvirket analysen og tolkningen av materialet.

5.8 Reliabilitet

Under innsamlingen av data kan det være faktorer som påvirker resultatet (Befring 2007). I min studie kan diverse faktorer blant annet ha påvirket barnas ytelse under utføringen av *Bus Story*. Utrygghet i testsituasjonen og en følelse av at testlederen forventet at de skulle prestere noe, er faktorer jeg selv erfarte som nærliggende. Som nevnt (kapittel 5.3) inngikk *Bus Story* i den første testbolken under innhenting av data til dette prosjektet, og kom som nummer tre i rekkefølgen av oppgaver. Barna var derfor blitt noe kjent med testlederne på forhånd, samtidig som *Bus Story*, med få unntak, ble gjennomgått i løpet av det aller første møtet med barna. Som den tredje i rekken av oppgaver, er det ikke usannsynlig at noen barn begynte å bli slitne da de kom til *Bus Story*. Selv om det ble forsøkt tatt hensyn til barnas form og tidspunkt på dagen for testingen, kan det likevel være at noen av barna ville ha oppnådd et forskjellig resultat ved en eventuelt ny testing. Det er derfor ikke sikkert at man ved flere målinger ville oppnå et konsistent resultat (Lund 2002). Støy og forstyrrelser under gjennomgangen av *Bus Story* forekom ikke sjelden. Barna kunne av den grunn bli noe ukonsentrerte, som trolig påvirket deres yteevne. Når det gjelder reliabilitet knyttet til mine egne og de andre testledernes presisjon i notatene (Befring 2007), er dette hjulpet på vei av skåringsinstruksene (vedlegg 4) som vi alle fulgte, samt lydopptakene som også nevnt i forbindelse med validitet.

Promptingene underveis i barnas gjenfortellinger kan være en annen kilde til målingsfeil. Botting (2002) skriver om forskerens rolle i samtale med barn i en situasjon der man bruker fri tale. I en slik setting er det for eksempel vanskelig å vurdere i hvilken grad den voksne 'bygger stillas' rundt barnet. Botting (2002) mener derfor at man trenger et vurderingsredskap som er strukturert nok til å danne et sammenlikningsgrunnlag for barna som utredes, og foreslår *Bus Story* som en god modell, sett at den gir en ramme for semistrukturert språkbruk. Samtidig, som vil ses i kapittel 6.6, er det en stor grad av variasjon i bruken av promptinger både med hensyn til former for promptinger og frekvens. Dette selv om oppgaven gir struktur for barnets tale. En medvirkende årsak til dette kan blant annet være at gjennomføringen

av *Bus Story* ble ledet av forskjellige forskningsassistenter. Barna var også forskjellige med hensyn til hvordan de tilnærmet seg oppgaven, samt personlighetsmessig.

5.9 Etiske refleksjoner

5.9.1 Personvern og formaliteter

Alle etiske formaliteter er blitt ivaretatt av det overordnede forskningsprosjekt. Her under kommer både personvern (inklusive kontakt med Personvernombudet), informering om prosjektet og innsamling av samtykkeerklæringer, samt anonymitet (Befring 2007, NESH 2006). Barnehagene utførte her, på vegne av Child Language and Learning, oppgaven med å levere samtykkeerklæringene med informasjon om undersøkelsen til foreldrene. Når det gjelder innsyn i forskningen (Befring 2007), har forskningsgruppen til intensjon å publisere artikler underveis både i Norge og internasjonalt. Selv har jeg forholdt meg til reglene om personvern og anonymitet blant annet ved at jeg under testingen ikke fylte ut skårearkene med navn, men med en kode for hvert barn. Da mitt eget prosjekt munner ut i en masteroppgave og dermed vil være offentlig tilgjengelig, har jeg i mitt datamateriale verken brukt barnas navn eller initialer, men andre koder. Lydopptakene ble returnert til Child Language and Learning-prosjektet så snart transkripsjonene var ferdigskrevne.

5.9.2 Barn i forskning

I forskning på barn er asymmetri og makt nærliggende å nevne som etiske utfordringer (Lassen 2000, NESH 2006), også i mitt møte med barna jeg skulle kartlegge i rollen som testleder. Viktigheten av hensynet til barn og deres krav på beskyttelse, og dermed også krav til forskeren, er spesifikt omtalt i de etiske retningslinjene til NESH (2006). Ingen av barna som jeg selv møtte under testingen kjente meg, og situasjonen var ukjent for dem. Noe som kanskje lettet denne

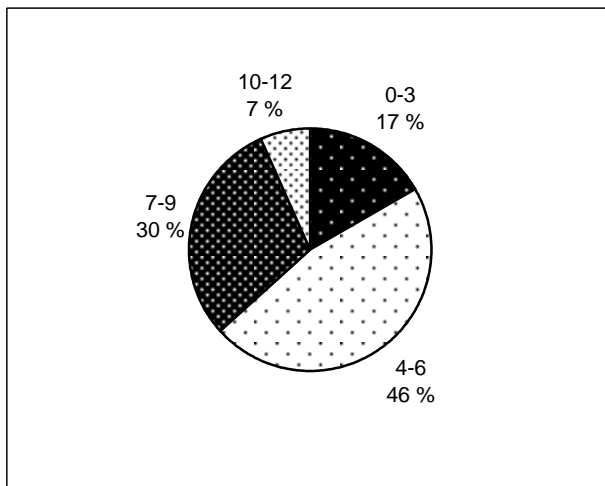
situasjonen, var at testingen fant sted på deres domene, i barnehagen der de var kjent og hadde de andre barna og ansatte i nærheten, selv om de under testingen satt alene på et rom sammen med meg. Her var jeg den besøkende og ukjente. Barna var av barnehagepersonalet blitt forberedt på hva som skulle skje før jeg kom. Jeg var også i tett dialog med de ansatte med hensyn til barnas form og når på dagen det kunne passe å møte dem. Tross samtykket fra foreldre eller foresatte, skal barnet behandles som et individuelt subjekt (NESH 2006), og dermed også selv kunne sette grenser. Hvis jeg oppfattet at et barn ikke ville mer, eller et barn selv eksplisitt ga uttrykk for det, avsluttet vi oppgaven. Jeg spurte også underveis om barna ønsket pauser.

Jeg oppfattet at de fleste av de ni barna som jeg hadde ansvaret for, var nysgjerrige og gledet seg til besøkene og til oppgavene. Samtidig fornemmet jeg at de var opptatt av å gjøre ting riktig og få flest mulig poeng. Når de da viste usikkerhet eller et barn var særskilt sjenert og stille, ga jeg hjelp og oppmuntring både for trygghetens skyld og for å unngå en nederlagsfølelse hos dem. Dette er også en grunn til at promptingene kunne bli mange og noe mer ledende enn ønskelig i forhold til instruksene. Med hensyn til opptaket, forklarte jeg barna hvordan jeg kom til å bruke utstyret før vi startet. Jeg lot også de som ville det få høre seg selv ved å gjøre et prøveopptak.

6. Presentasjon og diskusjon av resultater

6.1 Syntaks

Skåren på gjennomsnittlig setningslengde basert på antall ord, A5LS (kapittel 5.6.1), for voksenversjonen av *Bus Story* er 18. Den høyeste skåren i barnas gjenfortellinger er 12, mens den laveste er 0 (2 barn), og gjennomsnittlig A5LS er 5,6. En gruppevis prosentfordeling viser følgende:



Figur 6.1: Barnas A5LS-skårer (gjennomsnittlig setningslengde)

Med hensyn til enkeltsetninger målt i forhold til antall ledd, inneholder den lengste setningen i voksenversjonen 13 ledd. En oversikt over den lengste setningen i hver av barnas gjenfortellinger, viser at den lengste av disse inneholder 20 ledd. Derne st varierer det mellom 4 og 16 ledd, med et gjennomsnitt på 8 setningsledd. Her følger et utdrag gjeldende 15 av de 30 gjenfortellingene, inklusive voksenfortellingen:

Tabell 6.1: Eksempler på de lengste setningene i *Bus Story* og innhold av setningsledd.

	ID	Lengste setning i historien	Ant. ledd	Typer ledd
1.	Voksen	Bussen skyndte seg inn i byen hvor den møtte en politimann som blåste i fløyten sin og ropte: "Stopp buss!"	13	S, V, O, adv, sub., konj.
2.	AT4	Og så hoppa han over et gjerde og ikke hørte på han og bare kjørte fortsatt og hoppa over et gjerde.	20	S, V, adv, konj.
3.	In6	Og så prøvde han å bremse, men han klarte ikke det for han klarte ikke å bremse.	16	S, V, adv, sub., konj.
4.	AT2	Da kom det en politimann som blåste i fløyta, men den rampete bussen ville ikke stoppe.	11	S, FS, V, adv, sub., konj.
5.	In2	Heisekrana kom her og tok han i heisekrana og får han opp.	11	S, V, O, adv, konj.
6.	Li4	Men han hadde ikke tid fordi atte han... den... toget skulle gå igjennom en tunnel	10	S, V, adv, konj, sub.
7.	In1	Og så... så løper han fortere enn den for hjula hans kjører raserfort.	9	S, V, adv, konj.
8.	Ma1	Så kom det en bil og dro den opp.	8	V, S, FS, O, adv, konj.
9.	Ma2	Så måtte bussen kjøre alene fordi toget kjørte inn i en tunnel.	8	S, V, adv, konj.
10.	AL5	Da hoppet han og sa kua: "Nå hører jeg noe, jeg hørte ingenting".	7	S, V, O (sitatet) konj.
11.	In7	Han er lei av å kjøre på veien.	6	S, V, adv, sub.
12.	Li3	Så heisa heisekranen bussen opp på den andre siden.	6	S, V, O, adv, konj.
13.	Ja2	Så klarte han ikke det.	5	S, V, adv, konj.
14.	Ja4	Og nå er den slutt.	5	S, V, adv, konj.
15.	Li1	Og så lurte de i...	4	S, V, adv, konj.
16.	AL3	Da hoppet han over gjerdet	4	S, V, adv, konj.

Oversikten viser at flere typer ledd er med i setningene, og at barna tar i bruk både side- og underordninger (i uthevet skrift). De kortere setningene på fire og fem ledd, er også fullstendige og sammenhengende, med minimum subjekt, verb og to andre ledd, samt at plasseringen av ledd i stor grad er riktig i alle setningene. Listen gjengir imidlertid kun en enkelt, isolert setning i barnas historier. Jeg har derfor også laget en oversikt over et utvalg av fortellinger, basert på ovenstående tabell, der jeg har inkludert hvor mange setninger det totalt finnes i fortellingen, hvor mange ledd den korteste setningen inneholder, samt gjennomsnittlig setningslengde uten den lengste setningen (se tabell 6.2). Dette for å gi et noe mer helhetlig bilde av fortellingene. For eksempel kommer det frem at fortellingene med lengste setning på 20, 16, 11 (x2) og 10 ledd (rad 1-5), ellers har en gjennomsnittlig setningslengde på henholdsvis seks, tre, fire, to og fem. Videre inneholder fortellingene med lengste setning på fire ledd (rad 13 og 14), henholdsvis en gjennomsnittlig setningslengde på fire og ett ledd.

Tabell 6.2: Eksempler på innholdet i barnas fortellinger sett i forhold til flere mål på setningslengde.

	ID	Lengste setn. (ledd)	Ant. setn. totalt i fortellingen	Korteste setning (ledd) m/eksempel	Gjennomsnittlig setn. lengde uten lengste setning
1.	AT4	20	14	3 (Så kjørte bussen)	6
2.	In6	16	19	1 (Dit)	3
3.	AT2	11	18	2 (Kjøre om kamp)	4
4.	In2	11	7	1 (Stoppe)	2
5.	Li4	10	23	3 (Så da bare "plfff")	5
6.	In1	9	15	1 (Kjører)	3
7.	Ma1	8	22	2 (Så ringt)	5
8.	Ma2	8	19	2 (Kjørte til et svært tog)	4
9.	AL5	7	11	1 (Der)	3
10.	In7	6	14	1 ("Mø")	3
11.	Li3	6	18	1 (Bussen)	3
12.	Ja2	5	14	1 (Den)	3
13.	Ja4	5	16	2 (Og de)	3
14.	Li1	4	15	1 (Politimannen)	1
15.	AL3	4	14	2 (Der krangler)	4

Tabell 6.1 med de lengste setningene, gir et visst inntrykk av barna pakking. Det er høyest forekomst av minimal pakking (*og/og så*), men eksempler på en mer overordnet pakking finnes også der barna bruker konnektorene *men* og *fordi/for* (rad 3, 4, 7 og 9). Jeg har nedenfor samlet noen eksempler på hvordan barna pakker en episode i *Bus Story*, der bussen faller i en vanddam, samt hvordan dette gjøres i voksenversjonen til sammenlikning:

Eksempel 6.1: Eksempler på pakking av en episode fra *Bus Story*.

	ID	Pakking av episoden der bussen faller i en vanddam
1.	Voksen	(1) Bussen raste nedover bakken. (3) Den forsøkte å stoppe, (2) da den så at det var et vann i bunnen av bakken. (4) Men den visste ikke hvordan den skulle sette på bremsene. (5) Så falt den i vanddammen med et plask (6) og satt fast i gjørma. (7) Da sjåføren fant ut hvor bussen var, (8) ringte han etter en heisekran (9) som kunne dra bussen opp (10) og få den tilbake på veien igjen.
2.	AL3	(4) Han klarte ikke å bremse. (5) Så han datt ned i vannet. (8/9) Da løfta politiet veien. (9/10) Og så kom han opp igjen.
3.	AT4	(1) Så så han et sted der hvor det var en bakke som bussen kunne kjøre ned. (5) Så datt han oppi vannet med et plask. (6) Og så satte han seg fast. (8/9) Og så måtte han bli hjulpet opp av en som hadde et tau. (10) Og så kunne han bare kjøre på vei.
4.	In5	(1) Så kjørte han (4) og klarte... klarte ikke å stoppe å (og?) bremse. (5) Og da ... Så datt han andre i gjø... Så datt han ned i vannet. (6) Så satt han fast seg i gjørma.
5.	Ja2	(P) (5) Og så falt han rett ned derfra. Og så kom han rett ned i vannet. (...) (P) (4) Han måtte han prøvde å bremse. Så klarte han ikke det.
6.	Li1	(P) (5) I vannet. (P) (6) Fast. (<i>Fullfører TLs prompting</i>) (P) (8) Heisekran. (P) (9) Tok den opp.
7.	Ma1	(2) Og så at det var et vann nedafor. (3) Prøvde den å bremse. Det.. (4) Han visste ikke åssen man bremsa. (8) Så ringt... (9) Så kom det en bil som drodde han opp.

P = prompting fra testleder. Nummerering (1)-(10) = tidsmessig rekkefølge av handlingselementene.

I denne episoden følger hendelsesenheterne en tidsmessig rekkefølge. Oversikten viser

at barna ikke har med alle elementene fra voksenversjonen, men de plasserer hendelsene i riktig rekkefølge med ett unntak (rad 5). Hendelsene markeres i dette utsnittet oftest ved bruk av minimal pakking, med ett innslag av underordnende bruk av konnektoren *så* i rad 1.

Når det gjelder passivkonstruksjoner, er det kun to forekomster i de 30 gjenfortellingene, der den ene (AL5) er ufullstendig:

1. (AL5): Så stoppet han av en politimann.
2. (AT4): Og så måtte han bli hjulpet opp av en som hadde et tau.

6.1.1 Diskusjon

Barnas skårer med hensyn til gjennomsnittlig setningslengde, A5LS, viser en forskjell mellom høyeste og laveste på 12 poeng (figur 6.1). Gitt at dette er en gruppe normalutviklede barn, kan man forvente en gaussisk fordeling. Den prosentvise fordelingen av poeng viser at nesten halvparten av barna skåret mellom 4-6 poeng, og tilnærmet en tredjedel skåret 7-9 poeng. Disse til sammen kan se ut til å forme et midtpunkt i en tenkt gausskurve, mens ytterpunktene 0-3 poeng og 10-12 poeng har en prosentvis fordeling på henholdsvis 17 % og 7 %.

Oversikten i tabell 6.1 viser at to av de lengste setningene i barnas fortellinger er lengre enn den lengste setningen i voksenversjonen av *Bus Story*. Begge inneholder riktignok repetisjoner av deler av innholdet, men de er like fullt koherente og hele setninger. Fireåringene i studien viser at de generelt er i stand til å lage lengre syntaktiske konstruksjoner etter konvensjonelle regler. Tabell 6.2 viser samtidig at det finnes unntak der setningene er ufullstendige, og at de varierer i lengde og i antall, noe som reflekterer promptingene i gjenfortellingene.

Resultatene viser barnas bruk av forskjellige typer setningsledd, som muliggjør utvidete setningskonstruksjoner. Når setningene i tillegg inneholder konjunksjoner og subjunksjoner, som fungerer som sideordninger og underordninger, kan barna også lage mer komplekse strukturer. I linje 2-11 i tabell 6.1 benyttes konnektorer til dette

formålet. Oversikten i tabell 6.1 viser videre at barna ofte starter setningene med en konnektor. Det er kun i linje 5 og 11 at dette ikke er tilfelle. Konnektorer signaliserer at setningene er noe mer enn enkeltstående utsagn, at de er del av en større sammenheng. Det kan slik sett tyde på at barna er i ferd med å bli bevisste på fortellingen som en større konstruksjon enn for eksempel ytringer i en dialog, og at handlingselementer i en fortelling på en eller annen måte må knyttes sammen. Bruk av konnektorer, og slik sett også pakkingen, skjer ikke bare sporadisk. Barna gjør dette i utstrakt grad i sine fortellinger, noe som vil bli grundigere belyst i kapittel 6.2.

Gitt den ovenstående karakteristikken, viser barna i sin syntaks at de har forutsetninger som gjør det mulig å konstruere hendelsessekvenser i en fortelling, som beskrevet i kapittel 4.2. Sett i lys av fortellerkompetanse, er imidlertid ikke en lang setning i seg selv alltid ensbetydende med kompleksitet. Handlingskomponentene i setningen med 20 ledd (tabell 6.1, rad 2), er lineært sammenbundet med konnektorene *og* og *og så*, den minste formen for pakking. En sammenlikning mellom voksenversjonen og barnas versjoner i tabell 6.1 og eksempel 6.1, viser at funksjonen som barnas pakking har, er å skape en sammenheng. Men den gir stort sett fortellingen en lineær hendelsesstruktur. Resultatene viser imidlertid også at barna tidvis lager hierarkiske konstruksjoner. Dette kommer blant annet til syne i kausale forhold, som i 'Så måtte bussen kjøre alene *fordi* bussen kjørte inn i en tunnel.' (tabell 6.1, linje 9). Uttrykk for kausalitet skaper også koherens i fortellingen.

Eksemplene fra barnas konstruksjon av episoden i eksempel 6.1, viser også at de i stor grad binder sammen handlingskomponentene lineært over større sekvenser i fortellingen. I voksenversjonen finnes det to tilfeller av en mer hierarkisk oppbygning. Det ene er i den andre setningen, der handlingselement (2) tidsmessig underordner handlingselement (3). Det andre tilfellet er i den femte setningen, der handlingselement (7) tidsmessig underordner det neste. Dette kommer ikke frem i barnas gjenfortellinger. Men bruken av *så* i linje 2 har en kausal funksjon, og er dermed et eksempel på en hierarkisk konstruksjon hos barna. Når strukturene som gir fortellingen en tidsmessig kompleksitet (ut over den lineære pakkingen) generelt ser

ut til å mangle i fireåringenes gjenfortellinger i denne studien, har dette muligens sammenheng med barns kognitive modning med hensyn til forståelse av tidsaspektet, som nevnt i kapittel 4.1. I kontrast til de aller fleste eksemplene fra barnas fortellinger, viser linje 6 et tilfelle av totalt fravær av pakking. Transkripsjonen viser også at dette barnet gjennom hele fortellingen trenger mye hjelp av testleder. Dette viser ikke nødvendigvis et sannferdig bilde av barnets fortellerevne, men hva barnet i situasjonen der og da greide å utføre.

6.2 Sammenbindinger

En samlet oversikt for både voksenversjonen og barnas versjoner av *Bus Story*, viser at det i alt finnes 14 forskjellige konnektorer. Vedlegg 6 gir en detaljert oversikt, mens nedenstående tabell gir en forenklet oversikt over former og forekomst. Av praktiske grunner har jeg plassert *men så* og *men da* i samme kolonne, men disse telles som to forskjellige konnektorer.

Tabell 6.3: Bruk av konnektorer i Bus Story

	Og så	Så	Og	Da	Som	Å	Og da	Men	At	For	Men så/ men da	Fordi	Mens
Voksen	0	2	5	2	3	3	0	2	1	0	0	1	1
Barn	130	88	53	20	17	14	13	12	5	4	4 (2+2)	1	0
Variasjon hos barna	0-11	0-11	0-6	0-5	0-4	0-3	0-5	0-4	0-2	0-2	0-2	0-1	0

Det finnes ingen gjenfortellinger uten noen form for sammenbinding. Antall forskjellige former hos barna varierer fra en til syv, med et gjennomsnitt på fire. I fortellingen med syv forskjellige former, finnes det totalt 26 konnektorer. Det totale antallet brukt av barna varierer fra to til 31. De to med høyest antall (26 og 31), er også blant de lengste fortellingene i forhold til antall setninger. To fortellinger inneholder kun to konnektorer, henholdsvis to ganger *så* og to ganger *og*. I fortellingen med 31 konnektorer er det seks forskjellige former (*og*, *og så*, *så*, *men*, *som* og *for*). I voksenversjonen finnes ni forskjellige former, og det totale antallet brukt er 20.

En analyse i henhold til Berman og Slobins (1994) stadier, viser at noen få av barnas ytringer kan plasseres i stadiet *Juvenile utterance connectivity*, mens de aller fleste hører inn under *Grammaticized sequential chaining* (tabell 6.4). En analyse i henhold til McCabe og Petersons (1991) inndeling i temporale, koordinerende, kausale og adversative konnektorer, viser at alle fire er brukt i gjenfortellingene (tabell 6.5). Subjunksjonene *som*, *å* og *at* faller utenfor inndelingene. Tabell 6.6 viser en oversikt over disse. I de tre analysene er imidlertid ikke konnektorenes funksjon alltid entydig. Selv om jeg i nedenstående tabeller har plassert et utvalg eksempler i de forskjellige kategoriene, er dette basert på tolkninger. Plasseringen kan derfor diskuteres.

Tabell 6.4 - Bruk av sammenbindinger inndelt etter Berman og Slobins (1994) nivåer

Nivå i sammenbinding av fortellinger	Eksempler
1. "Juvenile utterance connectivity"	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Og der er en politimann og blåser i fløyta." (AL6) 2. "Og der hoppa han over gjerde." (AL6) 3. "Og der hopper han over et gjerde." (Li3) 4. "Skulle kappkjørte. Og bussen kjørte inn i en by" (AT5) 5. "De krangl... krangler. (TL: Ja og hva skjer da da?) Toget skal kjøre inn i en tunnel. (TL: Ja (...) og så da?) Prøvde politimannen å stoppe. (TL: Ja og så da?) Ville ikke gå på veien lenger. (TL: Og så da?) Skulle han hoppe over gjerdet. Så møtte han en ku. (TL: Ja og så da?) Han kunne ikke bremse. (TL: Nei og så da?) Falt han i en gjørme. (TL: Ja og så da?) Så skulle polet... hen... løfte kua av vannet. (TL: Ja og så da?) Skulle heisekran løfte den tilbake på veien." (Li2) - <i>totalt 2 konnektorer i hele fortellingen</i> 6. "... lagde de grimaser til hverandre. Og han kjørte helt alene." (Ma1) 7. "Da politimann (...) og så (...) jeg vet ikke hva han gjør. Du må stoppe. Den tuller. Den hopper over gjerdet. Den.. Møtte den en ku." (AL2)
2. "Grammaticized sequential chaining"	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Og så hoppa han over et gjerde og ikke hørte på han og bare kjørte fortsatt og hoppa over et gjerde og møtte en ku som sa mø..." (AT4) 2. "Også rømte han bortover veien. Også hoppet han over et gjerde. Og der er politimannen og blåser i fløyta. Stopp stopp det sa politimannen. Og da kjørte han videre." (AL6) 3. "Der kjører den rampete bussen. Og så... da måtte en... reparere den. Og så kjørte den av veien. Han rømte. Og så kom den ved siden av et tog. Og så... de lagde grimaser (...) Og så kom toget under (...) Og da... og så blåset... politimannen i fløyta (...) Og så hoppa bussen over gjerdet. Og så ville ikke kjører på veien lenger (...) Og så... og så kom... og så fant... Så kjørte..." (In5) 4. "Han kjører og så hopper han over et gjerde. Og så kjører han og så sier kua mø. Og så kjører han <i>men</i> han ser at det er vann. Og tar han inn den bremsen og så detter han uti gjørma." (In3) 5. "Og så prøvde han å stoppe. Også greide han det ikke. Han bare falt ned i myra. Så han mannen ringte til en heisekran. Så heisa heisekranen bussen opp." (Li3) 6. "... Så så han at det var litt vann. Og han visste ikke hvordan'n skulle bremse. Så da bare plfff (<i>lager plaskelyd</i>). Så plaska han oppi. Men så fant sjåføren og visste hvordan (...) Så kom en heise til han og han (...) den opp igjen. Snipp snapp sn.. så var eventyret ute." (Li4) 7. "Og så var det en mann som blåste i fløyta si. Og så sa'n stopp stopp men den hørte ikke etter. Og så kjørte han ov... Så kom han til den der'e... Og så kom han til et gjerde. Og den ville hoppe over... det... Så kjørte han rett nedover. Og så kom han til en ku. Så sa'n møøø, jeg syns ikke mine øyner. Og så sa den... Og så sa den.. Og så at det var et vann nedafor, prøvde den å bremse. Det... han visste ikke åssen man bremsa. Så ringt... så kom det en bil som drodde han opp. Så datt han oppi vannet. Og så kom han og dro den opp. Så kom det en bil og dro den opp. Og det var det for da kjørte den." (Ma1) 8. "(TL: Hva skjedde da?) Da kom han inni byen. Og så kjørte han i vannet. Da veit han ikke hvordan han skal bremse." (AL2)
3. "Mature thematic chunking"	<p><i>Fra voksenalderen:</i></p> <p>"Mens sjåføren prøvde å reparere bussen, bestemte den seg for å rømme."</p> <p>"Da sjåføren fant ut hvor bussen var, ringte han etter en heisekran som kunne dra bussen opp og få den tilbake på veien igjen."</p>

Tabell 6.5 - Sammenbindinger inndelt i forhold til funksjon etter McCabe og Petersons (1991) kriterier.

Funksjon	Eksempler
1. Temporal (og, og så, så, da, men da)	<p><i>Voksenversjonen:</i> "Den sa: "Jeg er lei av å kjøre på veien". Så hoppet den over et gjerde." "Den forsøkte å stoppe, da den så at det var et vann..." "Da sjåføren fant ut hvor bussen var, ringte han etter en heisekran..."</p> <p><i>Fra barnas gjenfortellinger:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "(Og så kjørte han der.) Og kjørte han videre." (AT3) 2. "han kjører og så hopper han over gjerdet. Og så kjører han og så sier kua mø." (In3) 3. "Kjører om kapp. Så blir han sint." (In1) 4. "Han bare falt ned i myra. Så han mannen ringte til en heisekran. Så heisa heisekranen bussen opp." (Li3) 5. "Da veit han ikke hvordan han skal bremse. Så kom politiet." (AL2) 6. "Da var det en mann som skulle fikse bussen." (AT4) 7. "Og så ville ikke kjører på veien lenger. Da kjørte han... så kjørte..." (In5) 8. "Da var den lei på å kjøre..." 9. "Han visste han ikke hvordan'n skulle bremse. Så da bare (...) Så plaska han oppi..." (Li4) 10. "(Da kom det en politimann som blåste i en fløyte. Men rampete bussen ville ikke stoppe.) > Men da kjørte han videre." (AT2)
2. Koordinerende (og)	<p><i>Voksenversjonen:</i> "De laget grimaser til hverandre og kjørte om kapp." "(...) ringte han etter en heisekran som kunne dra den opp og få den tilbake på veien igjen."</p> <p><i>Fra barnas gjenfortellinger:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Han greide ikke og måtte gå i vannet og/å (?) hjelpe han." (AL2) 2. "Så kom en heisekran og løftet den opp og inn igjen." (AT1) 3. "Så tok en heisekran og kjørte der." (AT2) 4. "Og så kom han til et gjerde og den ville han hoppe over..." (Ma1) 5. "Han bare kjørte av gårde og rømte." (Li4) 6. "Og så den hopper over der og møter ku." (Ja4)
3. Kausal (for, fordi, så)	<p><i>Voksenversjonen:</i> "Men bussen måtte fortsette alene, fordi toget kjørte inn i en tunnel."</p> <p><i>Fra barnas gjenfortellinger:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Og bussen måtte forte seg så han kom fortere enn toget." (AT4) 2. "Men han hadde ikke tid fordi atte han den toget det skulle gå igjennom en tunnel" (Li4) 3. "...så løper ikke han fortere enn den for hjula hans kjører raserfort." (In1) 4. "... men han klarte ikke det for han klarte ikke å bremse." (In6) 5. "Og så brydde han seg ikke om det. Så han hoppa over gjerdet." (AL1) 6. "Så han hadde ikke ... han glemte hvordan vi bremset, så han druknet under vannet..." (Ma2) 7. "Og så kjørte toget under en tunnel så han måtte kjøre alene." (Ma3)
4. Adversativ (men, men så, men da)	<p><i>Voksenversjonen:</i> "... og kjørte om kapp. Men bussen måtte fortsette alene..." "... ropte: "Stopp buss!" Men den rampete bussen brydde seg ikke om det..." "... den så at det var et vann i bunnen av bakken. Men den visste ikke hvordan den skulle sette på bremsene."</p> <p><i>Fra barnas gjenfortellinger:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Han prøvde å reparere bussen men det gikk ikke." (AT1) 2. "Mannen til bussen skulle fikse bussen men så ville han ikke." (AT2) 3. "Kjørte om kapp men toget kjørte videre inn i tunnelen." (AT2) 4. "Politimannen blåser men han kjører fra politimannen." (In3) 5. "... prøvde han å bremse men han klarte ikke det..." (In6) 6. "Og så skulle han kjøre til byen men da... en politimann (lager plystrelyd) stopp. Og så... men den brydde seg ikke om det..." (Li4) 7. "Så plaska han oppi. Men så fant sjåføren og visste hvordan..." (Li4)

Tabell 6.6 - Sammenbindinger med underordnende funksjon

Underordninger (subjunksjoner)	Eksempler
SOM	<ol style="list-style-type: none"> 1. "En buss <i>som</i> falt av" (AL5) 2. "Møtte han en ku <i>som</i> sa mø." (AT1) 3. "Da kom det en politimann <i>som</i> blåste i fløyta." (AT2) 4. "Det var en gang en buss <i>som</i> var ganske rampete." (Li4) 5. "Og så så han et vann <i>som</i> var rett i bunnen av bakken." (Ma2)
Å	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Og da greide han å redde han opp på veien." (AL1) 2. "Og så prøvde den å rømme." (AL6) 3. "Prøver å bremse." "Han klarte ikke å bremse." (In1) 4. "Han er lei av å kjøre på veien." (In7)
AT	<ol style="list-style-type: none"> 1. "... jeg hadde ikke trodd <i>at</i> han kunne hoppe over gjerdet." (AL1) 2. "Men han ser <i>at</i> det er vann." (In3) 3. "... og ber <i>at</i> han løfter han opp." (In3) 4. "(TL: Og hva skjedde da?) <i>At</i> han kjørte i rasende..." (Li3) 5. "Så sa han <i>at</i> han var lei av å kjøre på veien." (Ma3)

6.2.1 Diskusjon

Kapittel 6.1.1 har allerede vist eksempler på hvordan barns begynnende bruk av konjunksjoner og subjunksjoner muliggjør lengre syntaktiske konstruksjoner, samt hvordan de bidrar til oppbyggingen av en koherent fortelling. Med de ovenstående resultatene vedrørende fireåringenes bruk av konnektorer, kommer deres begynnende pakking av handlingskomponenter ytterligere til syne. Som med setningslengden, er det også her tydelige kvantitative forskjeller mellom barna. Resultatene i tabell 6.3 (samt vedlegg 6) viser at fireåringer i dette utvalget i varierende grad benytter seg av konnektorer både i forhold til frekvens og i forhold til variasjon i formene.

Inndelingen i Berman og Slobins (1994) tre nivåer, som vil bli gjennomgått nedenfor, kan kanskje i en viss grad belyse dette.

Eksemplene i tabell 6.4 viser at fireåringenes bruk av konnektorer, etter min tolkning, kan plasseres både i det første og det andre nivået. Det kan synes som om de ikke konsekvent binder sammen handlingselementene i en tidsmessig, kronologisk rekkefølge. Samtidig synes tendensen likevel å være at fireåringene i utstrakt grad er kommet lengre enn det første nivået. I eksempel nr. 5 på nivå 1, viser jeg et utdrag fra en fortelling som totalt kun inneholder to konnektorer. Av de 30 barna i studien er det syv som bruker 5 konnektorer eller færre. 18 av barna bruker 10 eller flere. I de fleste

fortellingene ser det ut til at konnektorene har en funksjon ut over det å være utfyllende ord mellom ytringer. Eksempel 5 er derfor ikke typisk i denne studien. Men det viser hvordan en fortellings innhold mister sin funksjon i forhold til å formidle en helhetlig, sammenhengende handling, når innholdet ikke er pakket. Sekvensen i eksempel 7 er et liknende tilfelle. Eksempel 1 til 3 viser bruk av deiksis (kapittel 4.5) i kombinasjon med konjunksjonen *og*. Jeg ser dette som en indikasjon på at barna her beskriver det de ser på bildene, heller enn å fortelle det som del av en historie. Slik sett kan det også tolkes dit hen at barna er i bildebeskrivende modus og ikke fortellermodus, som beskrevet i kapittel 4.4. Konnektorene fungerer dermed mer som utfyllende ord, ikke eksplisitte sammenbindinger. *Og* i eksempel 4 og 6 ser ut til å brukes på en liknende måte, da den ikke har en tydelig funksjon som tematisk eller syntaktisk markør i forhold til innholdet.

Jeg har også plassert utdrag fra samme fortelling på to nivåer i denne oversikten: eksempel 1 på nivå 1 og eksempel 2 på nivå 2. I sistnevnte eksempel ser det ut til at barnet, til forskjell fra det første, også binder noen få handlingselementer slik at de fremstår som tidsmessig sammenhengende og gir biter av en fortelling. I de andre eksemplene på nivå 2, synes et fellestrekk å være at konnektorene både har en tematisk og tidsmessig sammenbindende funksjon. I eksempel 3, der barnet blant annet sier '*Og så kom den ved siden av et tog. Og så de lagde grimaser. Og så kom toget under...*', ser man at barnet refererer tilbake til toget og bussen og omtaler aktørene som 'de' i andre setning. Videre bruker barnet i tredje setning bestemt form av toget, som ble introdusert i første setning. Det nye innholdet i hver setning får slik en relevans. Når barnet i tillegg benytter konnektorer, blir enkelthandlingene til en større episode. I eksempel 5 bidrar den tidsmessige og tematiske sammenbindingen også til at det samlede innholdet uttrykker en helhetlig handlingssekvens. Ved hjelp av konnektorene *og så* og *og* blir handlingen i setningene suksessivt videreført: bussen prøver å stoppe, greier det ikke, og faller i myra, osv. Det samme kan spores i de resterende eksemplene på dette nivået, samt at det også forekommer bruk av konnektoren *men*, hvis funksjon vil bli omtalt nedenfor. På det tredje nivået i tabell 6.4 har jeg kun plassert utdrag fra voksenfortellingen, da jeg hos barna ikke har kunne

spore bruk av konnektorer som tilsier at de har begynt å pakke hendelser på et mer overordnet plan.

I henhold til McCabe og Petersons (1991) inndeling (tabell 6.5), ser det ut til at konnektorene i barnas fortellinger både har temporal, koordinerende, kausal og adversativ funksjon. Som nevnt tidligere, er likevel ikke alle eksemplene i tabell 6.5 entydige. Blant annet forekommer *men da* i barnas fortellinger, som ser ut til å ha en adversativ funksjon i eksempel 2 og 7 i kategori 4 i tabellen. Imidlertid ser den ut til å ha en temporal funksjon i andre setning i eksempel 10 i kategori 1. Dette på grunn av de to forutgående setningene, der bruken av *men* ser ut til å ha en tydelig adversativ funksjon. Setningen som innledes med *men da* fremstår derfor ikke som en klar motsetning, men heller som et tillegg til hva som skjer videre. I den temporale kategorien er eksempel 8 heller ikke tydelig i forhold til funksjonen av *da*. Setningen forekommer isolert, med prompting fra testleder i forkant ('Se på den.'). Det kan se ut til at barnet her bruker konnektoren som et utfyllende ord.

Noen av eksemplene fra barnas fortellinger i tabell 6.5, samsvarer innholdsmessig med eksemplene som er gitt fra voksenhistorien. Det kan da være nærliggende å tro at konnektorene dermed har den samme funksjonen i barnas gjenfortellinger, som det de konvensjonelt sett har. I den temporale kategorien er eksempel 4 et slikt tilfelle.

Eksempel 2 i den koordinerende kategorien er et annet tilfelle. I den kausale kategorien samsvarer eksempel 2 og 7 med voksenversjonen, og i den adversative inneholder alle eksemplene deler av handlingen fra voksenversjonen. Bruken av *men*, eller *men så*, ser også alle ut til å uttrykke motsetningsforhold i konteksten der de er blitt brukt. Jeg kan heller ikke finne tegn på at funksjonen ikke tilsvarende fylles i de andre nevnte tilfellene som samsvarer med voksenversjonen. Det er imidlertid flere andre eksempler på bruk av konnektorer i samme tabell, der situasjonen og innholdet ikke er det samme som i voksenversjonen. Når bruken av de forskjellige konnektorene tilsynelatende, ut ifra sin form, fyller en forventet funksjon også i slike tilfeller, kan dette samtidig være en enda mer tydelig indikasjon på at barna er bevisste på hvordan lingvistiske former har en bestemt funksjon.

Eksempler på forekomst av subjunksjoner ble vist i tabell 6.6. Brukt i en fortelling, muliggjør også disse pakking av informasjonsenheter. De er med på å skape og bygge opp en sammenhengende historie. *Som* forekommer i 11 fortellinger, *å* forekommer i 9 og *at* i fire av fortellingene. Sammenliknet med bruken av konnektorene *og*, *og så* og *så*, er disse i et klart mindretall, men er heller ikke like anvendelige som for eksempel *og*, som nevnt i kapittel 4.3. Når barna i denne studien benytter *som* betydelig oftere enn *at*, kan dette muligens komme av at relativsetninger ser ut til å være den første formen for underordning barn behersker (se kapittel 4.2). I eksemplene i tabell 6.6, blir *som* brukt til å knytte sammen informasjon i en setning, og skaper dermed også kohesjon i fortellingen. *Å* har også en slik funksjon i barnas historier. Alle fem forekomster av *at* i gjenfortellingene er inkludert i tabellen, der to av eksemplene viser en annerledes bruk enn den konvensjonelle. I eksempel 3 innleder *at* en bisetning, og slik sett kan man argumentere for at funksjonen er riktig. Men på grunn av verbet, 'ber', blir det likevel feil bruk. Samme barn har imidlertid brukt *at* riktig i eksempel 2. Eksempel 4 viser hvordan *at* her får en lineært sammenbindende funksjon slik den er brukt i begynnelsen av setningen. De tre andre eksemplene viser en underordnende bruk.

Resultatene og diskusjonen ovenfor viser forskjeller mellom barns og voksnes bruk av konnektorer, både med hensyn til antall, form og bruk. Med barnas modning vil konnektorene bli mer 'effektive' og knytte sammen større deler av innholdet. Hierarkiet blir i økende grad mer overordnet og komplekst, med sammenbindinger som omfavner større handlingselementer og har en videre funksjon enn på setningsnivået. Når dette skjer, reflekterer det også barnas økende grad av fortellerkompetanse. Fireåringene her ser ut til å være på god vei i utviklingen.

6.3 Tempus

En oversikt over tempusbruk og skifter fra presens til preteritum og omvendt, viser at ti av de 30 barna forteller konsekvent i preteritum, mens ingen bruker konsekvent

presens. De 20 barna som skifter tempus gjør dette fra en til fem ganger. Deres fortellinger inneholder fra syv til 23 setninger, med et gjennomsnitt på 15. Tabellen nedenfor viser hvordan tempusskiftene fordeler seg:

Tabell 6.7: Tempusskifter - antall i forhold til lengde på gjenfortellingene

Kategorier for ant. tempusskifter	Ant. barn pr. kategori	Spennvidden i lengde på fortellingene mht totalt antall setninger (inkl. fullstendige og ufullstendige)
1 skifte	5	15-22
2 skifter	9	7-23 (gj.snitt:15)
3 skifter	4	11-19
5 skifter	2	14-15

For å kunne se tempusskiftene i lys av mulige påvirkningsfaktorer av de som er lettest synlige, har jeg laget en oversikt som inkluderer direkte tale og prompting. Jeg har også vist hvorvidt barnas tempusskifter samsvarer eller ikke med promptingene i kolonne syv og åtte nedenfor:

Tabell 6.8: Tempusskifter - mulige påvirkningsfaktorer

Ant	ID	Temp. skifter	Dominant tempus	Direkte tale	Prompting m/verb foran skiftet	Samsvar	Ikke samsvar	Ant. setn. (totalt)
1.	AL2	5	<i>Blandet</i>	0	0	-	-	15
2.	AL3	2*	Preteritum	0	1	1	0	14
3.	AL4	3	<i>Blandet</i>	0	2	2	0	11
4.	AL6	3	Preteritum	2	0	-	-	19
5.	AT3	2*	Preteritum	0	0	-	-	17
6.	In1	1	<u>Presens</u>	0	1	0	1	15
7.	In2	2	<i>Blandet</i>	0	0	-	-	7
8.	In3	2*	<u>Presens</u>	0	0	-	-	13
9.	In4	2*	Preteritum	0	1	1	0	11
10.	In5	3	Preteritum	2	0	-	-	18
11.	In6	3	Preteritum	2	1	0	1	19
12.	In7	5	<i>Blandet</i>	0	3	2	1	14
13.	Ja1	2*	Preteritum	0	0	-	-	11
14.	Ja4	1	<i>Blandet</i>	0	0	-	-	16
15.	Li1	1	<i>Blandet</i>	0	1	0	1	15
16.	Li2	2*	Preteritum	0	2	1	1	17
17.	Li3	2*	Preteritum	0	0	-	-	18
18.	Li4	2	Preteritum	2	0	-	-	23
19.	Ma1	1	Preteritum	1	0	-	-	22
20.	Ma2	1	Preteritum	1	0	-	-	19
	Total	45		10	13	7	5	

* Barna går fra én tempusform til en annen kun ett sted i fortellingen, så tilbake til første tempusvalg.

Her kommer det frem at seks av fortellingene inneholder blandet tempusbruk, det vil si at ingen tempusform når 75 %, i henhold til kriteriet brukt av Berman og Slobin

(1994). Her bruker barna både presens og preteritum. I to av fortellingene er presens dominant tempus. I de resterende 12 fortellingene er preteritum dominant. Seks av barnas fortellinger inneholder til sammen 10 forekomster av direkte tale med tempusskifte. I disse fortellingene er preteritum den dominante tempusformen. Samlet er 80 % av de 30 fortellingene forankret i én tempusform (seks med blandet tempus, mot 26 med en dominant tempusform på 75 % eller over).

Med hensyn til promptinger forut for barnas tempusskifter, viser det seg at syv tempusvalg samsvarer med tempus i promptingen, mens fem ikke samsvarer. I seks av tilfellene bruker testleder presens, og barna skifter fra preteritum til presens. I det resterende tilfellet bruker testleder preteritum foran barnets skifter, og barnet går da over til preteritum. Nedenfor er en transkripsjon av den gjeldende fortellingen:

Eksempel 6.2: Prompting som mulig påvirkningsfaktor ved tempusskifter

	Testleder	Tempus	Barn (AL4)	Tempus	Skifte
1	Det var en gang...? Du kan bruke dine egne ord. Det <i>var</i> en gang...	Pret.	(Stille.) En buss.	-	-
2	Hva slags buss var det da? Hva er det sjåføren <i>skal gjøre</i> her?	Pres.(fut.)	(Stille) Han <i>skal fikse</i> den.	Pres.(fut.)	-
3	Hva <i>gjorde</i> bussen da da?	Pret.	Han <i>rømte</i> .	Pret.	1
4	Ja... hva er det som <i>skjer</i> her da?	Pres.	Så <i>traff</i> han et tog.	Pret.	-
5	Hva gjorde de da? Skulle de kjøre så fort de kunne? Hva <i>skjer</i> her da?	Pres.	<i>Skulle kjøre</i> i en tunnel.	Pret.(fut.)	-
6	Så <i>kjørte</i> bussen videre og hva <i>skjer</i> her da?	Pres.	Det <i>sto</i> en politimann.	Pret.	-
7	Hva <i>sa</i> politimannen?	Pret.	Stopp. Så <i>hoppet</i> han over et gjerde.	Pret.	-
8	Hva er det for noe da?	Pres.	En ku.	-	-
9	Hva <i>sa</i> kua da? Hva <i>skjer</i> her da?	Pres.	(Stille) <i>Detter</i> han i vann. Og så <i>kom</i> ...	Pres., Pret.	2

Med tanke på en eventuell sammenheng mellom forekomsten av promptinger og de ti tilfellene av konsekvent bruk av tempus, har jeg foretatt en opptelling av promptinger formet som spørsmål og inneholdende verb bøydd i preteritum som er relatert til historien eller kan være ledende i forhold til tempus, eksempelvis 'hva gjorde bussen da?' eller 'hva skjedde der?'. Jeg har også inkludert promptingen 'det var en gang...?', som av og til forekommer i starten av fortellingen og som også kan være ledende i forhold til barnets tempusvalg. Denne oversikten viser at fire av de ti fortellingene inneholdt null slike promptinger og tre fortellinger inneholdt én. Videre inneholdt tre

fortellinger henholdsvis tre, fem og åtte slike promptinger. Følgende er et utdrag fra sistnevnte:

TL: Hva gjorde bussen da? **B:** Han skulle reparere bussen. **TL:** (...) og hva gjorde bussen da?

B: Han kjørte (...) også toget... **TL:** Hva gjorde han med toget da? **B:** eh... de kjørte i bussene...

TL: Hva skjedde her da? **B:** Han falt i vannet

En sammenlikning mellom de to gruppene med barn med hensyn til tempusskifte eller ikke, viste at gjennomsnittlig antall setninger (totalt) per prompting var tre for de 20 barna som skiftet tempus, og to for de ti barna som ikke skiftet.

Med hensyn til tempusskifte sett i sammenheng med handlingen i historien, viste dette seg ved nærmere ettersyn å ikke være entydig i forhold hva som påvirket barnas tempusskifter, med unntak av situasjonene der de bruker direkte tale. Jeg har derfor ikke plassert barnas tempusskifter i rene kategorier i henhold til påvirkningsfaktorene som er beskrevet i teorien, men viser i nedenstående tabell et utvalg av tempusskifter og antyder en eller flere mulige faktorer:

Tabell 6.9: Tempusskifter sett i sammenheng med situasjoner i fortellingen

Nr.	ID	Tempus	Barnas tempusskifter (P = prompting, > = direkte fortsettelse av fortellingen mellom tempusskifter)	Mulig situasjon / påvirkning
1.	AL2	PRES-> PRET	"Da rømmer han" (P i pres.) > "Den kjørte veldig fortere"	Bildebeskrivende > fortellende
2.		PRET-> PRES	"Den tuller den hopper" >	Bildebeskrivende / lokal forandring
3.		PRES-> PRET	> (P i pret.) "Møtte den en ku"	Prompting
4.		PRET-> PRES	(P i pret.) " Kom... kjørte han i vannet. > Da veit han ikke hvordan han skal bremse " >	Endring fra dynamisk (evt. avsluttet handling) til statisk
5.		PRES-> PRET	> "Så kom politiet"	Lokal forandring
6.	AL3	PRET-> PRES	(P i pres.) "De krangler " >	Prompting / Bildebeskrivelse
7.		PRES-> PRET	> (P i pret.) "Da hoppet han" (<i>Barnet fortsetter i pret.</i>)	Prompting/ lokal forandring
8.	AL6	PRET-> PRES	(<i>flere setn. i pret. før dette</i>) "Og så hoppet han over et gjerde." > Og der er politimannen og blåser i fløyta"	Fortellende > bildebeskrivende / Deiksis
9.		PRES-> PRET	"Stopp stopp, det sa politimannen og da kjørte han videre"	Direkte tale
10.		PRET-> PRES	"Og så sa kua > <i>vi sitter på.</i> Og da jeg sitter i gjørma "	Direkte tale
11.	AT3	PRET-> PRES	"Og så møtte han en ku" (P: "Der da?") > "Der... Så drar det noen den opp" >	Bildebeskrivende > fortellende / deiksis
12.		PRES-> PRET	> "Og så kjørte han der"	Bildebeskrivende / deiksis
13.	In3	PRES-> PRET	"Han kjører fra bussjåføren" > "Og han så et tog" >	Bildebeskrivende / lokal forandring
14.		PRET-> PRES	> "Men det kjører inn i tunnelen" (<i>Fortsetter i pres.</i>)	Bildebeskrivende
15.	In5	PRES-> PRET	"Der kjører den rampete bussen" > "og da måtte en... reparere den og så kjørte den av veien"	Deiksis / Bildebeskrivende > fortellende
16.		PRET-> PRES	"Og så blåset politimannen i fløyta. Stopp sier han politimannen" (>"Og så hoppa bussen over gjerdet")	Direkte tale uten verb; men påfølgende tempusskifte i setn.
17.		PRET-> PRES	"Og da kjørte han (...) og sier jeg tror ikke mine egne øyne " (> "Og så kom... så fant... så kjørte han")	Fortellende > bildebeskrivende + direkte tale
18.	In6	PRES-> PRET	(P pres.) "Han rømmer " (P i pres.) > "Han sa... " >	Bildebeskrivende til fortellende / prompting
19.		PRET-> PRES	> "... jeg gidder ikke å kjøre på gata lenger " (>"Og så kjørte... ")	Direkte tale
20.		PRET-> PRES	"Og så ringte han til en krane" > " <i>Kan du heise opp bussen?</i> "	Direkte tale
21.	In7	PRES-> PRET	(<i>første setn. i fortellingen</i>) "Det er en slem buss" (P i pres.) > "Og så kjørte han"	Bildebeskrivende > fortellende / statisk > dynamisk
22.		PRET-> PRES	(P "Skal vi se på neste?)" "De kjører om kamp" >	Prompting / bildebeskrivende >
23.		PRES-> PRET	> (P "Ja og så?)" " Kjørte han alene"	> Fortellende / ny prompting
24.		PRET-> PRES	(P i pres.) "Han er lei av å kjøre på veien" >	Beskrivende / prompting / statisk >
25.		PRES-> PRET	> (P "Ja og så?)" " Hoppa han over et gjerde." (<i>Fortsetter i pret.</i>)	> dynamisk / fortellende
26.	Li4	PRET-> PRES	"Og så sa han: <i>jeg er så sliten av å kjøre</i> " >	Direkte tale
27.		PRET-> PRES	"Og så møtte den en ku. Den da mø jeg tror ikke mine egne øyne "	Direkte tale
28.	Ma1	PRET-> PRES	"Så sa'n mø jeg synes ikke mine ører " >	Direkte tale

6.3.1 Diskusjon

Med hensyn til forekomst av en dominant tempus, er resultatet fra denne undersøkelsen ikke ulik resultatet fra Berman og Slobins (1994, s. 132) studie, der 83 % av en gruppe på 12 engelskspråklige fireåringer brukte dominant tempus,

sammenliknet med 80 % i min undersøkelse. Når sammenliknet med treåringene i Berman og Slobins (1994) studie, der en tredjedel brukte en dominant tempus, er fireåringene kommet tydelig lengre. Tendensen i deres resultater viste videre at barns tempusbruk er i ferd med å stabiliseres mellom alderen fire til fem år. Blant de to tredjedelene av barna som skifter tempus i løpet av gjenfortellingene i min studie, er det også 10 som skyldes skifte på grunn av direkte tale (tabell 6.8). I så måte er de legitime skifter i en narrativ. Fra et tidsmessig perspektiv, er fortellingene også koherente. Fortellingene med andre typer tempusskifte kan også være koherente, men dette avhenger av motivasjon bak og en funksjon i skiftene. Direkte tale gjør at motivasjonen er lett identifiserbar, mens andre former er mindre tydelige. Jeg vil komme tilbake til dette nedenfor.

En tredjedel av barna brukte konsekvent preteritum gjennom hele fortellingen. Orienteringspunktene nevnt i kapittel 4.4 viste hvordan tempusbruk skaper koherens i en fortelling, og at dette skjer når fortelleren kopler sammen handlingselementene uavhengig av taletidspunktet. Gitt den tidsmessige forankringen, er det grunn til å tro at barna som bruker utelukkende preteritum, mentalt er i fortellermodus og slik sett abstrahert fra taletidspunktet. Samtidig er det også mulig at testleders prompting i noen tilfeller bidrar til barnas opprettholdelse av konsekvent tempus. Resultatene viste en liten forskjell mellom gruppene uten og med tempusskifter, der gruppen uten skifter i gjennomsnitt produserte en setning mindre per prompting enn gruppen med tempusskifter. Uten å ha analysert forholdene i dybden, stiller jeg spørsmålet om hvorvidt dette likevel kan støtte ideen om at promptingene hjelper barna med å holde en stabil tempus. Men uten at dette dermed svekker resultatet med hensyn til deres forankring. Denne undersøkelsen viser samtidig at barn også 'trosser' testleders tempusbruk, og velger en annen form enn verbtiden i promptingene, og dermed ikke får et tempusbrudd.

Forekomsten av prompting (tabell 6.8) ble inkludert som en mulig påvirkningsfaktor i de 20 gjenfortellingene der barna skifter tempus. Her var det i syv av 12 tilfeller samsvar mellom barnets tempusbruk og tempus i promptingene. Følgen

av dette ble et tempusskifte, sett i forhold til tempusformen som barnet hadde benyttet i forutgående setning. Jeg finner det interessant at seks av disse syv bruddene skjer fra preteritum til presens, og at de går tilbake til preteritum etter skiftet. Totalt sett viste preteritum seg å være den mest benyttede tempusformen i de 30 gjenfortellingene. I de fem fortellingene der de seks nevnte skiftene fant sted, var preteritum dominant i fire av dem, mens én inneholdt blandet tempus. Gitt at yngre barn i tillegg har en tendens til å skifte mellom bildebeskrivende og fortellende modus, er det ikke usannsynlig at de dermed lett kan bli 'forstyrret' av slike innspill, og at promptingene dermed bidrar til skiftene. Men det kan samtidig se ut til at preteritum er en 'sterkere' tempusform enn presens, sett barnas favorisering av den.

Som allerede nevnt kan skifter som følge av direkte tale ikke kategorisk karakteriseres som brudd. De brukes også bevisst innen fortellersjangeren, inklusive i voksenversjonen av *Bus Story*. Forekomstene av direkte tale i barnas historier samsvarer også til dels med voksenversjonen, eksempelvis rad 17, 19, 27 og 28 i tabell 6.9. I to situasjoner i fortellingen har barna derimot laget egne innslag av direkte tale: (AL6) 'Vi sitter på. Og da: jeg sitter i gjørma', og (In6) 'Kan du heise opp bussen?' (rad 10 og 20 i tabell 6.9). Dette kan være uttrykk for barnas kreativitet, og replikkene i presens kan være motiverte tempusskifter. Samtidig kan det ikke utelukkes at direkte tale her brukes for å unngå en omskrivning til indirekte tale, som foreslått av Berman og Slobin (1994) (kapittel 4.4).

Der det forekomst av deiksis, henholdsvis i rad 8, 11, 12 og 15 i tabell 6.9, er det nærliggende å tolke dette som umotiverte skifter der barna veksler mellom fortellermodus og bildebeskrivende modus. I disse tilfellene skiftes det tre ganger fra preteritum til presens, som vil være naturlig hvis man også ser det i sammenheng med en forveksling mellom handlingstidspunktet og taletidspunktet. To av skiftene forekommer i samme fortelling (rad 11-12), i to påfølgende setninger der barnet først skifter til presens og i neste setning til preteritum, for så å fortsette i preteritum. Det første skiftet kan også her muligens være påvirket av prompting fra testleder, som sier 'Der da?', og barnet så svarer 'Der.. Så drar det noen den opp.' (rad 10). De to andre

skiftene skjer i fortellinger der preteritum også er dominant tempus, og der barna går tilbake til preteritum etter setningen med deiksis, i presens. I det ene av disse tilfellene kan det også være testleders forutgående prompting, 'Hva tror du skjer her?', som påvirker barnets tempus. Gitt at disse tre barnas fortelling har en dominant tempusform, tolker jeg skiftene, om enn tilsynelatende umotiverte, som tilfeldige vekslinger mellom fortellermodus og bildebeskrivende modus.

En av de to typene av lokal forandring som jeg har foreslått som årsak til tempusskifter i tabell 6.9, er en vedvarende handling som avbrytes. I så måte er de umotiverte skifter som ikke har en fortellingsmessig funksjon i oppbygningen av handlingen. Eksemplene i rad 3 og 13, kommer fra fortellinger med henholdsvis blandet tempus og presens som dominant form. I begge eksemplene skifter barna fra presens til preteritum. I det første forteller barnet om bussen som 'tuller og hopper', og sier videre at den møtte en ku. I det andre tilfellet forteller barnet om bussen som kjører, som i neste scene 'så et tog'. Barnet sier deretter: 'Men det *kjører* inn i tunnelen.'. Sett i forhold til *tulle* og *hoppe* (rad 2), eller *kjøre* (rad 13), får *møte* (rad 3) eller *se* (rad 13) en tidsmessig mer begrenset utstrekning. Muligens fører disse endringene i handlingen til at barna skifter tempus. Imidlertid kan det første tilfellet også delvis være påvirket av prompting forut for skiftet.

En annen form for lokal forandring er skifte mellom statiske og dynamiske situasjoner, som så fører til tempusskifte. Jeg har tentativt foreslått dette i rad 4, 21 og 24-25 i tabell 6.9. En statisk situasjon kan være en tilstand aktøren er i. Barna ser ut til å markere disse ved bruk av presens. Tempusskiftene skjer henholdsvis i scener der (1) bussen ikke vet hvordan han skal bremse (rad 4), (2) bussen beskrives som slem (rad 21), og (3) er lei av å kjøre på veien (rad 24). I de omliggende setningene som inneholder verbene *komme*, *kjøre* og *hoppe*, brukes preteritum, som dermed ser ut til å markere det dynamiske i situasjonen.

I de fleste tilfellene har jeg antydnet skifter mellom bildebeskrivende (presens) til fortellende (preteritum) modus hos barnet, som grunn for tempusskiftene. Som for eksempel i følgende: '... og han *så* et tog men det *kjører* inn i tunnelen' (rad 13-14),

'De *kjører* om kamp. (TL: Ja og så?) *Kjørte* han alene.' (rad 22-23), eller 'Han *kjører* fra bussjåføren. Og han *så* et tog.'. Generelt viste teorien også at yngre barn formmessig mestrer verbøyninger, men at deres valg av tempus ofte ikke har en tydelig intendert funksjon. Samt at de forveksler tale- og handlingstidspunktet. Jeg ser dette som nyttige referansepunkter med tanke på en eventuell sammenlikning med andre aldersgrupper, og barnas utvikling i forhold til en forståelse av tidsbegrepet.

Samlet sett er ikke mønstret i tempusskiftene tydelig med unntak av situasjonene der barna bruker direkte tale, og der skiftene får en funksjon. De andre skiftene er i stor grad umotiverte og har ingen tydelig narrativ funksjon. Derimot er barnas bruk av en dominant tempus, som er tilfelle hos flesteparten av fireåringene i denne studien, en lingvistisk markør for narrativperspektivet og har en funksjon i det dette bidrar til koherens i gjenfortellingene. Sett i forhold til det som kom frem om tre-, fire-, og femåringene i Berman og Slobins (1994) studie vedrørende bruken av en dominant tempus, passer fireåringene i min egen studie rent aldersmessig inn i bildet.

6.4 Morfologi

Resultatene viste at seks av de 30 gjenfortellingene til sammen inneholdt åtte former for overgeneraliseringer. Barnas verbal morfologi ellers var så godt som feilfri. Unntakene var tre tilfeller av sammensatte verbformer: (AT5) 'skulle *reparerer*', 'skulle *kappkjørte*' og (In5) 'ville ikke *kjører*'. Feilbøyningene i preteritum viste seg nesten alle å være tilfeller der barna brukte en endelse fra en større verbklasse. Det ene unntaket finnes i linje 3 i tabellen nedenfor, der barnet i stedet for *hoppa* eller *hoppet*, sier 'hoppte'. Seks av de åtte overgeneraliseringene gjelder sterke verb: hjelpe, løpe, og dra. Imidlertid forekommer det også riktige bøyninger av sterke verb i gjenfortellingene, og som tabellen viser i linje 8, bøyes *dra* både riktig og feil av samme barn.

Tabell 6.10: Overgeneraliseringer (feilbøyninger i preteritum)

Overgeneraliseringer				
	ID	Eksempler	Type bøyning	Andre fortidsbøyninger i gjenfortellingene som er riktige
1	AL2	"hjelpa"	Sterk -> svak kl. 1	<i>kjørte, kom, møtte</i>
2	AL5 ¹	"løpte"	Sterk -> svak kl. 2	<i>falt, blåste, hørte, kjørte, ramla, løfta</i>
3	AL5 ²	"hoppte"	Svak kl. 1 -> svak kl. 2	
4	AT4	"hjelpet"	Sterk -> svak kl. 1	<i>kjørte, kom, hoppa, fortsatte, datt</i>
5	In5	"blåset"	Svak kl. 2 -> svak kl. 1	<i>måtte, kom, kjørte, fant, datt</i>
6	Li2	"løpte"	Sterk -> svak kl. 2	<i>kjørte, prøvde, møtte, kunne, skulle</i>
7	Ma1 ¹	"løpte"	Sterk -> svak kl. 2	<i>lagde, kjørte, blåste, hørte.</i>
8	Ma1 ²	"drodde"	Sterk -> svak kl. 2	Barnet sier også " dro den opp" etterpå.

6.4.1 Diskusjon

Sett i sammenheng med at de ovennevnte feilbøyningene forekommer i gjenfortellinger som varierer i lengde fra syv til 23 setninger, må fireåringene i denne undersøkelsen kunne sies å i stor grad beherske verbbøyninger. I så måte bidrar deres morfologi til å gi fortellingene en velformet struktur i henhold til Berman og Slobins (1994) argument (kapittel 4.4). Når majoriteten av de meget få bøyningmessige feilene også gjelder overgeneraliseringer, har dette normalt sett sammenheng med stadiene de gjennomgår i tilegnelsen av bøyningmønstre. Som påpekt i kapittel 4.4, er overgeneraliseringene også et uttrykk for at barna på dette stadiet har begynt å se på ord som sammensetninger av mindre betydningsenheter (Håkansson & Hansson 2007). Dette påvirker igjen barnas forståelse og bruk av verb og deres bøyningsformer. Slik sett vil dette også muliggjøre en stadig tydeligere funksjon i en fortelling, eksempelvis ved at barnet mer konsekvent vil kunne benytte preteritum i den hensikt å vise til noe som skjedde i fortid. Tendensen ser ut til å være sammenfallende med Ragnarsdóttirs et al. (1989) studie, der overgeneraliseringene i hovedsak gikk mot bøyningsformer i en større verbklasse. Med hensyn til de tre forekomstene av feil bøyning ved bruk av sammensatt tempus, kan dette muligens forklares av at mestringen av slike former utvikles senere, som nevnt i kapittel 4.4. Fireåringer befinner seg også i en overgangsfase, og man kan tenke seg at de ennå ikke fullt ut generaliserer disse formene.

6.5 Deiksis

Deiksis i form av stedsadverbene *her* og *der* forekommer i alt 15 ganger i barnas gjenfortellinger, fordelt på 12 historier. Imidlertid er *her* kun brukt en gang. Anaforisk deiksis, med bruk av pronomen, forekommer også i fortellingene. I 28 av fortellingene er det i varierende grad svikt i anaforisk deiksis. Det vil si det er uklart hvem barna refererer til da de ikke tydelig introduserer aktøren til enhver tid. I voksenversjonen av *Bus Story* forekommer det ikke bruk av deiktiske stedsadverb, og ingen brudd i bruken av anaforisk deiksis. Nedenstående tabeller viser alle forekomster av deiktiske stedsadverb (tabell 6.11), og utdrag fra fortellingene med forekomst av anaforisk deiksis (tabell 6.12):

Tabell 6.11: Barnas bruk av deiksis i form av stedsadverbialer

	ID	Deiksis - stedsadverbialer
1	(1) AL1 ¹	Det var en slem buss der .
2	(1) AL1 ²	Og da kjørte han der ned.
3	(3) AL3	(TL: Hva gjør de her da?) Der krangler...
4	(5) AL5 ¹	(TL: Hva skjedde der da?) Der blåste han... >
5	(5) AL5 ²	> ... der løpte han til byen
6	(6) AL6 ¹	Og der er politimannen og blåser i fløyta
7	(6) AL6 ²	Og der hoppa over gjerdet
8	(9) AT2	(TL: Og der?) (Så ... oppi et vann) > Så tok en heisekran og kjørte der
9	(10) AT3	Og så kjørte han der
10	(13) In1	(TL: Og her da?) Det der er en annen buss
11	(14) In2	(TL: Men hva skjedde da?) Heisekrana kom her og...
12	(16) In4	Og så...han ramla uti der .
13	(19) In7	Og så toget gikk innover der .
14	(23) Ja4	(TL: Se her fortell her først) ... og så den hopper over der og møter...
15	(26) Li3	Og der hopper han over et gjerde.

Tabell 6.12: Barnas bruk av anaforisk deiksis

	ID	Anaforisk deiksis	Brudd
1	AL1	Og så sa han [sjåføren] stopp buss. > Og så brydde han [bussen] seg ikke om det (...) Og da kjørte han [bussen] der ned i > Og da satte han [bussen] seg fast > Og da greide han [sjåføren] å redde han... > Og da ble han [bussen] veldig lei seg.	Ja
2	AL3	Det var en gang bussen > Den kjørte > Toget skulle > (...) Så flyt han [bussen] til politiet	Ja
3	AL4	Det sto en politimann > (...) så hoppet han [bussen] over et gjerde > (TL: Hva er det for noe da?) En ku > (TL: Hva skjer her da?) Detter han [bussen] i vann.	Ja
4	AL5	En buss som falt > (TL: Hva skjedde der da?) Der blåste han [politimannen] > der løpte han [bussen] til byen.	Ja
5	AT1	En sint buss > Han [sjåføren] prøvde reparere bussen... > (...) toget kjørte i en tunnel > (...) så kjørte han [bussen] på en bakke	Ja
6	AT4	Da var det en gang en mann som skulle fikse bussen. Så kjørte bussen . Og så skulle bussen og et tog kjøre om kamp. Og så toget kom (...) under brua. Og bussen måtte forte seg så han kom fortere enn toget . (TL: Og her da?) En mann som ropte en fløyte. (TL: Ja, så fortsetter vi her.) Så kjørte han [bussen] videre...	Ja
7	AT5	En rampete buss. (TL: Hva gjør han der?) Skulle reparerer bussen. (Utelatt subjekt, men skal referere til sjåføren.) Så kjørte han [bussen] Og så kom den [bussen] til et tog...	Ja
8	In2	(TL: Hva skjer her da?) Lage grimaser. (TL: Ja de lager grimaser ja. Hva mer gjør de ?) Kjører ved siden av hverandre . (TL: Ja det gjør de bussen og toget...) (TL: Hva skjer på disse bildene?) Kjører over til kua (...) Satt seg fast i... mm... jorda. (TL: Ja (..) han satt seg fast. Men hva skjedde da?) Heisekrana kom her og.. og tok han i heisekrana og får han opp.	Nei (?)
9	In3	... Og han så et tog men det kjører inn i tunnelen > Politimannen blåser men han [bussen] kjører fra politimannen ...	Ja
10	In5	(...) den rampete bussen (...) Han [bussen] rømte > Og så kom den [bussen] ved siden av et tog > og så de lagde grimaser til hverandre (>og så kom toget under en tunnel og da kjørte bussen aleine)	Nei (?)
11	Ja2	(...) han [bussen] (ser ut til å ha blitt introdusert overfor TL før opptaket startet) møtte et tog > (TL: hva gjorde de da?) lagde grimaser til hverandre > (TL: husker du hva som skjedde der?) han [toget] kom inn i en tunnel > (...) politiet ... > og så falt han [bussen] ned...	Ja
12	Li2	Politimannen løpte etter bussen > De [toget og bussen] krangler... > Prøvde politimannen å stoppe > Skulle han [bussen] hoppe over et gjerde	Ja
13	Ma3	Så sto det en politimann > han blåste i fløyta si > så sa han [bussen] at han var lei av å kjøre på veien > (...) så møtte han en ku > han [kua] sa mø > så kjørte'n [bussen] ned en lang bakke	Ja

6.5.1 Diskusjon

Bruken av deiktiske stedsadverb i gjenfortellingene er ikke entydige med hensyn til funksjonen de har i de forskjellige setningene. Selve situasjonen, med bildeboken som testlederen viser frem, blar i og tidvis peker i mens barna forteller, gjør det ikke usannsynlig at deiksis blant annet benyttes i det barna bygger opp historien ved å forflytte seg fra bilde til bilde, og ikke konsekvent er i fortellermodus. I følge Tetzchner et al. (2006) behersker fireåringer ennå ikke bruken av *her* og *der* på en kontrasterende måte. Når i tillegg alle så nær som ett barn benytter *der*, er det vanskelig å tolke om det eventuelt kan finnes tilfeller av dette. Med tanke på Clark EVs (2006) funn (kapittel 4.5), og igjen på grunn av en nesten ren forekomst av *der*,

er det heller ikke godt å si om funksjonen den har er å antyde avstanden til objektet som deiksis refererer til, sett fra barnas synsvinkel. En hypotese med hensyn til den nesten utelukkende bruken av *der*, kan være en følge av den nettopp nevnte testsituasjonen og den fysiske plasseringen. Barnet og testleder sitter på motsatt side av et bord, testleder holder boken og blar i den. Hvis barnet og testleder hadde sittet ved siden av hverandre og holdt i boken sammen, ville kanskje bruken av deiksis vært annerledes.

Noe som kanskje gir et bedre utgangspunkt for en mulig forklaring på bruken av deiktiske stedsadverb, er den tekstlige konteksten som antydes i forhold til promptinger og kombinasjonen med konnektoren *og*, samt plasseringen av adverbet i setningen. Med hensyn til promptinger, finnes det fem tilfeller der testleder bruker et deiktisk stedsadverb, og der barnets svar også inneholder dette. Eksempelvis ses følgende i henholdsvis linje 3 og 14 i tabell 6.11: '(TL: Hva gjør de *her* da?) *Der krangler...*', '(TL: Se *her* fortell *her* først) ... *Og så den hopper over der og møter...*'. Fortellingen får, som vil tydeligere fremkomme i kapittel 6.6.1 om prompting, et dialogmessig preg. Den blir til via en felles aktivitet der man tydelig fester fortellingen til konkrete bilder. Med hensyn til kombinasjonen av et deiktisk stedsadverb og en konnektor, forekommer *og der* tre ganger, i linje 6, 7 og 15 i tabell 6.11. En sammenbindende funksjon er her mulig. I forhold til fortellerkompetanse, viser dette i så fall en mindre moden bruk av sammenbinding enn hvis barna for eksempel i stedet hadde benyttet *og så* (kapittel 4.3). En oppmerksomhetsdirigerende funksjon ble nevnt i kapittel 4.5. Med unntak av to tilfeller, linje 3 og 4 i tabell 6.11, der barna svarer direkte på testleders prompting, befinner ingen av de deiktiske stedsadverbene seg helt i begynnelsen av setningen, og de står ikke alene i setningen. De ser derfor ikke ut til å bli brukt til en slik funksjon. Som nevnt er en slik bruk også mer typisk på et tidlig stadium i barns språkutvikling.

Når det gjelder anaforisk deiksis, viste resultatene ovenfor at det i nesten alle fortellingene forekom brudd. Samtidig inneholder fortellingene med slike brudd også sekvenser der referentene introduseres før de eventuelt blir erstattet av et pronomen.

Utdraget fra en fortelling i linje 6 i tabell 6.12 ovenfor, viser at barnet her introduserer de to referentene bussen og toget i begynnelsen. Navnene blir repetert, og i følgende eksempel viser 'han' tydelig tilbake til bussen: 'Og *bussen* måtte forte seg så *han* kom fortere enn *toget*'. I linje 10 i samme tabell er det ikke et tydelig brudd, men her er et eksempel på at et barn først refererer til bussen som 'han', for så å omtale bussen som 'den': '(...) den rampete *bussen* (...). *Han* [bussen] rømte. Og så kom *den* [bussen] ved siden av et tog.'. I den påfølgende setningen sier barnet: 'Og så *de* [bussen og toget] lagde grimaser til hverandre. Og så kom *toget* under en tunnel og da kjørte *bussen* aleine.'. Barnets bruk av deiksis bidrar her til kohesjon i fortellingen. I utdraget i linje 8 er det heller ingen tydelige brudd, men i fortellingen hjelper testleders promptinger til med å fylle ut referanser, eller legger tilsynelatende føringer for bruk av deiksis. I siste utveksling mellom testleder og barn nedenfor, sier testlederen 'han' uten at bussen er introdusert:

TL: Hva skjer her da? **B:** *Lage grimaser.*

TL: Ja de lager grimaser ja. Hva mer gjør de? **B:** *Kjører ved siden av hverandre.*

TL: Ja det gjør de, bussen og toget. Hva skjer på disse bildene?

B: *Kjører over til kua (...) Satt seg fast i... mm... jorda.*

TL: Ja (..) **han** satt seg fast. Men hva skjedde da? **B:** *Heisekrana kom her og.. og tok **han** [bussen] i heisekrana og får han opp.*

Promptingene og barnets utelatelse av subjekt fører muligens til at en eventuell sviktende deiksis maskeres.

Følgende er et eksempel fra fortellinger der det forekommer brudd i bruken av deiksis:

TL: Husker du hva som skjedde der? **B:** '**han** [toget] kom inn i en tunnel > (...) politiet... Og så falt **han** [bussen] ned...' (linje 11 i tabell 6.12)

B: (...) Og **han** så et **tog** men **det** kjører inn i tunnelen. **Politimannen** blåser men **han** [bussen] kjører fra politimannen... (linje 9, tabell 6.12)

De andre forekomstene, som tabell 6.12 viser, er liknende. Når det i de fleste forekomstene av sviktende deiksis er bussen det mangler en tilbakepekende referanse til, kan det muligens skyldes at bussen er hovedaktøren, og at barna da tar det for gitt

at 'han' eller 'den' refererer til bussen. Samtidig kan disse bruddene også uttrykke en manglende evne til å desentrere, som fører til at barna som fortellere ikke alltid tar hensyn til om lytteren har en felles forståelse av hvem som omtales. Altså mangler konvergensen i situasjonen (Rommetveit 2005, kapittel 4.5). I voksenversjonen av *Bus Story* forekommer ingen slike brudd. En annen faktor kan være barnas fortellerkompetanse på dette stadiet, som gjør at de tidvis befinner seg i bildebeskrivende modus (omtalt i kapittel 4.4). Igjen kan også selve fortellersituasjonen, som påpekt ovenfor om bruk av stedsadverbialer, ikke usannsynlig også påvirke bruken av deiksis.

6.6 Prompting

Av de 30 barna i utvalget var det to av deres gjenfortellinger som inneholdt null promptinger. Deres fortellinger inneholdt henholdsvis 22 og 23 setninger. Det høyeste antall promptinger var 25 hos ett barn, hvis gjenfortelling besto av 18 setninger. En oppsummerende oversikt viser følgende fordeling:

Tabell 6.13: Forekomst av promptinger

Ant. promptinger	Ant. fortellinger	Lengde på fortellingene (totalt ant. setninger)
0	2	22, 23
1-4	8	11 (x2), 13, 14, 18 (x2), 19, 22
5-8	8	11, 14 (x2), 15 (x2), 16, 17, 19
9-12	7	7, 11, 16, 17 (x2), 19, 23
13-16	3	11, 14, 15
17-20	1	15
21-25	1	18
	Totalt: 30	

En prosentvis utregning viser at 16 gjenfortellinger inneholder under 50 % promptinger (under halvparten så mange promptinger som setninger produsert av barnet). Syv fortellinger inneholder mellom 50-80 % promptinger, to fortellinger inneholder 81-100 % promptinger. Fem fortellinger inneholder over 100 % promptinger, det vil si flere promptinger enn setninger produsert av barnet. En av disse, med 20 promptinger og 15 setninger, gjengis i sin helhet her:

Eksempel 6.3: Gjenfortelling med 20 promptinger og 15 setninger produsert av barnet

	Testleder	Barn (Li1)
1.	Det var en..?	(Barnet vil ikke)
2.	Hva ser du for noe på bildene hva skjedde for noe?	(Barnet er stille)
3.	Men hva var det som skjedde her da? Hvem er det?	Politimannen / Også...
4.	Hva skjedde for noe her da mon tro?	Veit ikke
5.	Skal vi se videre da? Hva skjedde for noe her da mon tro	Vet ikke
6.	Hvem er det her?	Toget
7.	Og hva gjorde de for noe da?	Vet ikke
8.	Skal vi gjøre det litt sammen? Her kjører...?	mm... toget
9.	Hva gjør de da?	Krangler
10.	Hva skjer her da? Bussen måtte kjøre...	Der. / Toget.
11.	Måtte kjøre inn i tunnelen.. og her da?	(barnet gjesper) Jeg veit ikke
12.	Her kjører den inn i byen, også..	Politimannen. / Også lurte de i... / Også... de i fløyta si
13.	Og hva skjer da?	mm.. vet ikke
14.	Hva skjer her da..?	... ikke...
15.	Her er kua og kua sa..?	... mø (...) jeg vil til mamma...
16.	Skal jeg fortelle resten av historien for deg? Jah...Og så var det bussen somstyrtet nedover bakken. Jah.. og så falt den i...	... i vannet
17.	I vannet ja. Ja det er helt riktig. Også ble den... blir den sittende...	... fast
18.	Sittende fast ja.. Men så fant sjåføren..	Jeg vet ikke
19.	Men så fant sjåføren bussen. Og så ringte han til en...	... heisekran
20.	Til en heisekran ja. Akkurat og hva gjorde heisekranen da?	Tok den opp

Mønsteret som kommer til syne med hensyn til vekslingen mellom prompting og respons, varierer. I fortellinger der det er omtrent like mange promptinger som setninger, eller en overvekt av promptinger, kan det forekomme en serie med promptinger i begynnelsen nesten uten respons fra barnet, mens barnet senere produserer flere setninger etter hverandre mellom få promptinger. Men fortellinger med et høyt antall promptinger kan også preges av et nesten konsekvent spørsmål-svar-mønster. Nedenfor er et eksempel på henholdsvis hver av disse:

Eksempel 6.4: Utdrag fra fortelling med 25 promptinger og 18 setninger

Testleder	Barn (Li3)
Se her, nå er det din tur	Jeg greier ikke
Jeg skal hjelpe deg litt (...) det var en...? (B Stille) Det var en.. Det var en.. Hva er det du ser her? Hva skjedde for noe her? Hva ser du? Hva ser du for noe her? (...) Hva skjer her for noe? - Etter 16 promptinger ->	Men jeg greier ikke
Ja (...) hva var det som skjedde her da?	Han kjørte fra mannen.
Og her da?	Han kjørte ved siden av et tog.
Og så da?	Blei den aleine. + 4 setninger
Og hva skjedde da?	At han kjørte i rasende.
Skal vi bla videre? Hva skjedde her da?	(...) veldig fort. Mm.. + 2 setninger
Og så da?	Så (...) prøvde han å stoppe... + 4 setninger til slutten

Eksempel 6.5: Utdrag fra fortelling med 15 promptinger og 14 setninger

Testleder	Barn (Ja2)
Og den da?	Ehm (...) han møtte et tog
Hva gjorde de da?	Neh lagde grinaser til hverandre. Jeg klarer ikke å si det helt...
Ja men det gjør ikke noe (...) Husker du hva mer som skjedde da? (pause) Husker du hva som skjedde der?	Mm han kom inn i en tunnel
Og der da?	Eh politiet blåste i en fløyte
Skal vi bla igjen (...) og der?	Også falt han rett ned i vannet. Kanskje han ikke ville bremse.
Kan du fortelle noe mer her da?	Han måtte han prøvde å bremse så klarte han ikke det.
Nei hva skjedde da?	Datt i vannet

I fortellingene som inneholder rundt 50 % promptinger, eller under, viser fordelingen seg også forskjellig. Promptingene kan være jevnt fordelt, befinne seg i begynnelsen, eller i en kort sekvens med vekselvis prompting og respons fra barnet. En fortelling på 19 setninger og med seks promptinger, begynner med en vekselvis turtaking mellom testleder og barnet, før barnet produserer tre lengre sekvenser mellom de påfølgende promptingene:

Eksempel 6.6: Utdrag fra fortelling med seks promptinger og 19 setninger

	Testleder	Barn (In6)
1.	(B: En rampete buss.) Hva gjør han da?	B: Han rømmer
2.	Ja og så?	B: Rømmer han dit.
3.	Ja (...) Hva gjør de da?	B: De krangler
4.	Ja, og så?	B: Kjører og så... (+ 2 setn.) (B: også (...) jeg husker ikke.)
5.	Det går bra. (...) Hva skjer her da?	B: Han sa "jeg gidder ikke kjøre på gata lenger". Og så hoppa han over gjerdet. (+ 3 setn.)
6.	Nei og hva skjedde da?	B: Han datt oppi vannet og så satt han fast i gjø... (fortsetter resten av historien med + 4 setn.)

Underveis i noen fortellinger, som i eksemplet ovenfor, kommer noe usikkerhet til uttrykk i uttalelser fra barna som: 'jeg klarer ikke', 'jeg husker ikke', 'jeg vet ikke'. Dette skjer både i fortellinger med få og mange promptinger. En plassering av alle promptingene (se vedlegg 7 og 8) i de fire spørsmålskategoriene gitt i kapittel 6.5.6, basert på McCabe og Petersons (1991) inndeling, viste følgende fordeling:

Tabell 6.14: Kategorier av prompting og forekomst

	Type prompting	Antall	Prosent
1.	Nøytral	151	66
2.	Referent nevnt indirekte eller navngitt	48	21
3.	Ledende spørsmål	13	6
4.	Påbegynt setning (inkl. "Det var en gang...")	17	7

6.6.1 Diskusjon

I lys av at barna i mitt utvalg er fire år og at barna som eksemplene fra andres forskning viser til, ofte er tre år eller fem og eldre, kan de rent tallmessige resultatene ovenfor se ut til å indikere at fireåringene passer inn mellom tre- og femåringene. Som det fremkom i kapittel 4.6, krevde treåringene i Berman og Slobins (1994) studie store mengder med promptinger, samt at det antydes at treåringer ikke ennå helt forstår hva historiefortelling er til forskjell fra det å samtale med en voksen i en bildeboksetting. Femåringer derimot, begynner å få erfaring med fortellinger fra barnehagen. Det kom også frem i mine resultater at akkurat litt over halvparten (16) av barnas gjenfortellinger, inneholdt under 50 % så mange promptinger som setninger. I disse 16 fortellingene varierer antallet fra null til elleve promptinger. Barna krever hjelp, men greier også å komme seg stykkevis gjennom fortellingen på egen hånd.

Gjenfortellingene av *Bus Story* viser at fireåringene, også de med over 50 % promptinger, gjør mer enn å kun svare direkte på testlederens spørsmål. Selv om noen sekvenser har et dialogmessig preg, finnes det flere eksempler på sekvenser der barnet går videre i historien selv. Noen krever litt ekstra drahjelp av testlederen i begynnelsen, mens promptingene etter dette blir mer spredte og barnas bidrag består av flere sammenhengende setninger som fører fortellingen videre. Samtidig er det en meget liten andel av barnas fortellinger som inneholder null eller kun en prompting. I kapittel 2.1 ble HH Clarks (1996) *action approach* omtalt, der det ble argumentert for at det ligger i en muntlig fortellings natur en rollefordeling mellom taler og lytter, og dermed også en eller annen form for samarbeid. I gjenfortellingene av *Bus Story*, gitt forekomsten av promptinger, ser dette ut til å kunne være tilfelle. Barna og testlederne gjennomfører her oppgaven sammen, men med ulik grad av deltakelse fra de to partene.

Promptingene ble inndelt i kategorier med hensyn til om de var generelle eller mer spesifikke (tabell 6.14). Oversikten viser at en liten prosentandel av promptingene i *Bus Story* består av ledende spørsmål (6 %) eller setninger som ble påbegynt av

testleder (7 %). Det er en overvekt av nøytrale spørsmål (66 %) og en middels andel av spørsmål der referenten er nevnt (21 %). Sett i sammenheng med McCabe og Petersons (1991) utviklingsperspektiv, der tendensen i forekomsten av typer spørsmål gikk fra det spesifikke til det generelle, viser mitt eget resultat et bilde av det generelle som fremtredende i forhold til hvilken kategori testlederne benytter. Barnas respons på de generelle spørsmålene er forskjellige individuelt sett, som vil fremkomme av diskusjonen av eksempel 6.3, nedenfor. Det samlede resultatet viser like fullt at barna også er i stand til å konstruere en fortelling med få, og generelle promptinger: En mer detaljert oversikt (vedlegg 8) over kategoriene med promptinger viser eksempelvis at 12 fortellinger (nr. 3-14 i tabellen) med en lengde på 11-22 setninger og en forekomst på en til fire nøytrale promptinger, ut over disse promptingene samlet inneholder fem promptinger i kategori nr. 2 (referenten er indirekte nevnt eller navngitt), tre i kategori nr. 3 (ledende spørsmål) og fem i kategori nr. 4 (påbegynt setning). Promptingene i sistnevnte kategori forekommer alle i begynnelsen av historien der testlederen starter med 'Det var en gang...', som barnet da fullfører. I forhold til 12 fortellinger, er den samlede andelen av promptinger liten.

Som også Berman og Slobin (1994) erfarte, opplevde jeg selv som testleder at noen av barna krevde ekstra hjelp. Som påpekt i forrige kapittel, uttrykte noen barn det også direkte hvis de ikke greide å fortsette eller svare på spørsmålene. At behovet for ekstra støtte kan tilskrives glemsel, selv med hjelp av bildene, må vel kunne sies å være sannsynlig. Samtidig omtalte flere teoretikere (McCabe & Peterson 1991, Berman & Slobin 1994, Gjems 2007) utviklingen av evnen til å konstruere narrativer i sammenheng med utviklingen av lingvistiske og kognitive evner. Samt at dette ble sett i sammenheng med voksnes, spesielt mødres, rolle i denne prosessen ved bruk av stillasbygging, og barnas erfaring med historiefortelling sammen med voksne. Altså kan det tenkes at barna også forventer hjelp, og ikke er helt innstilt på å utføre oppgaven alene. Samtidig er barn i førskolealder fortsatt under utvikling.

Videre refererte Berman og Slobin (1994) også til tall som tydet på at promptinger økte barnas prestasjon i forhold til hva de kunne gjengi av visse typer informasjon i

fortellingen (kapittel 4.6). Dette kunne også være uttrykk for at barna ennå ikke hadde utviklet sin desentreringsevne godt nok til å verbalisere, overfor en lytter, alle nivåene i handlingen i fortellingen. Med hensyn til lengden på fortellingene generelt sett, kan testleders kjennskap til historien ha en innvirkning på hvor mye barna sier.

Tilstedeværelse av promptinger er ikke ubetydelig i *Bus Story*-fortellingene, om enn i varierende grad. Men i lys av de ovenfor nevnte faktorene vil nok dette rimeligvis være å forvente hos fireåringer. Individuelle variasjoner tenker jeg at trolig er ytterligere påvirket av forhold nevnt i kapittel 6.5.6 og 6.7.1, om henholdsvis promptinger og validitet, og vil også bli eksemplifisert nedenfor.

I resultatdelen ovenfor viser eksempel 6.3 en fortelling som inneholder 20 promptinger og 15 setninger produsert av barnet. Barnets respons preges av korte, ufullstendige setninger. Man ser også at promptingene som oppnår respons er spesifikke og i stor grad hjelper barnet på vei, slik som i 'Hvem er det her?', 'Hva gjør de da?' og 'Her kjører den inn i byen også...'. Seks av promptingene (linje 8, 10, 15, 16, 17 og 19) er setninger som så fylles ut av barnet, eksempelvis:

TL: 'Her kjører...?' B: 'mm... toget'

TL: 'Og så ringte han til en...' B: 'heisekran'

Når testlederen her stiller generelle spørsmål om hva som skjer, svarer barnet flere ganger 'vet ikke', eller er stille (linje 2, 4, 5, 11, 13, 14). Samtidig viser transkripsjonen også at barnet kan være sliten (linje 11) og sier i linje 15 'jeg vil til mamma'. Dette har nok ikke usannsynlig påvirket utføringen av denne gjenfortellingen.

I kapittel 4.4 ble det referert til en studie der fireåringer inkluderte mer informasjon om det målrettede elementet i historien når de ble promptet. Muligens anså barna dette som implisitt informasjon fordi den som lyttet kunne se bildene de fortalte om (Berman & Slobin 1994). Jeg stiller derfor til slutt spørsmål om barna generelt ville ha fortalt lengre og mer detaljerte historier hvis *Bus Story* hadde vært ukjent for testlederen.

7. Oppsummering og videre perspektiv

Utgangspunktet i denne studien har vært et materiale bestående av 30 norske fireåringers gjenfortellinger av narrativoppgaven *Bus Story*. I forskningsspørsmålene var søkelyset på normalutviklede fireåringers fortellerkompetanse slik den kommer til syne i historienes form og funksjon. Dette er så blitt nærmere belyst ved å se på kohesjon og koherens i gjenfortellingene, og mer spesifikt ved å se på parametrene syntaks, sammenbindinger, tempus, verbalmorfologi, deiksis og prompting.

Generelt har analysen av syntaks, sammenbindinger, tempus og morfologi vist at fireåringers formmessig sett er kompetente språkbrukere. Det er i hovedsak språkets funksjonelle side som fortsatt trenger utvikling. Syntaktisk sett kan fireåringene konstruere lengre, koherente setninger med flere ledd, side- og underordninger, der også rekkefølgen i stor grad er riktig. Syntaks sett i kombinasjon med konnektorer, viser at barna har begynt å pakke informasjons- og handlingseenheter slik at disse til sammen bærer mer preg av en fortelling enn bildebeskrivelser. Samtidig skjer pakkingen fortsatt i stor grad på et lineært nivå og danner i begrenset grad en hierarkisk oppbygning. Barnas verbbygninger inneholder ytterst få feil, og flertallet av gjenfortellingene har en tidsmessig forankring. Når barna slik også relaterer hendelser i tid, gir dette både sammenheng i historien, og viser at barna tilsynelatende har en bevissthet om at de utfører en språklig aktivitet som krever en annerledes struktur enn vanlig tale. Samtidig forekommer også umotiverte tempusbrudd som ser ut til å skyldes en forveksling av tale- og handlingstidspunktet, testleders promptinger, eller lokale forandringer i historien.

Relatert til sistnevnte, inneholder gjenfortellingene av og til påpekende deiksis (*der*). Funksjonen kan være sammenbindende i barnas bildebeskrivelser. Men bruken kan også være et uttrykk for fortellingenes dialogpreg, der taletidspunktet blir et naturlig referansepunkt. Fortellingene inneholder videre bruk av deiktiske pronomen (anaforisk bruk). Her skjer det flere brudd, der pronomenet ikke viser tilbake til sistnevnte referent. Dette viser at barnas desentreringsevne ikke er fullt utviklet.

Samtidig greier barna også å bruke anaforisk deiksis riktig, der dette fungerer som en kohesjonsmarkør og gir indre sammenheng. Det er nettopp indre sammenheng som kan spores i de hittil nevnte parametrene, mens den ytre sammenhengen fortsatt krever utvikling for at fortellingen skal få en mer global struktur og sammenheng.

Promptingen viser seg å være en gjennomgripende påvirkningsfaktor i de andre parametrene. Og den anskueliggjør i hvilken grad barna selv kan fortelle en historie i et 'abstrakt modus'. Et spørsmål jeg har stilt meg selv underveis er: Har barna en 'større' intensjon med det som formidles? Tross den utstrakte graden av prompting, og at fortellingen derved blir et samarbeidsprodukt, tyder resultatene på at barna generelt sett likevel har en intensjon om å formidle en fortelling. Setninger bindes og skaper kontinuitet. Både kausale og adversative forhold kommer tidvis til syne. I lys av studier på voksnes rolle tidlig i utviklingsfasen der de leser sammen med barna, samt teori om funksjonen som stillasbygging og spørsmålsstilling har, synes hjelpen fra testleder å være medvirkende til at barna stadig blir mer bevisste på krav til en fortelling. Fireåringer ser også for det meste ut til å ha kommet til et nivå der de har god hjelp av generelle spørsmål, og i mindre grad trenger spesifikke spørsmål.

De samlede resultatene viser stor variasjon. Sett i sammenheng med studier av fireåringer som tyder på at normale fireåringers språkkompetanse kan ligge både ett år under og over deres alder (kapittel 2.1), kan dette være tilfelle med variasjonen i min egen studie. Uten at resultatene er blitt sammenliknet med barn i andre aldersgrupper, viser spennet at mitt utsnitt av normalutviklede norske fireåringers språk, ikke er uniformt og at spredningen går i begge retninger på en tenkt skala. Jeg vil igjen også nevne balansen mellom på en side en forventning til, og på en annen side en verdsetting av barns språk, med tanke på barns fremtidige fungering i samfunnet (Valvatne & Sandvik 2007) (kapittel 2.1), og språkets multifunksjonalitet. Med min analyse ser jeg også de 'mangelfulle' trekkene som viktige. Med tanke på en videre betydning av studien, kan det faktum at jeg nettopp har beskrevet normale fireåringers fortellerkompetanse i henhold til flere parametere, muligens danne grunnlag for analyser av *Bus Story* både for normalutviklede barn, og barn med språkvansker.

Kildeliste

Alnæs, F 1968, *Gemini*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Bamberg, MGW 1987, *The acquisition of narratives. Learning to use language*, Mouton de Gruyter, Berlin

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

Bennett-Kastor, T 1988, *Analyzing children's language. Methods and theories*, Basil Blackwell, Oxford

Berman, RA & Slobin DI 1994: *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Lawrence Elbaum Associates, Inc, Publishers, New Jersey

Bishop, D & Mogford, K 2004, *Language development in exceptional circumstances*, Psychology Press, East Sussex

Bloom, L & Lahey, M 1978, *Language development and language disorders*, John Wiley & Sons, Inc., New York

Botting, N 2002, 'Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments', *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 18, No. 1, s. 1-21, Sage Journals Online

Bowerman, M 1982, 'Reorganizational processes in lexical and syntactic development', i Wanner, E & Gleitman, LR, *Language acquisition. The state of the art*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 319-346

Briscoe, T 2002: 'Grammatical acquisition and linguistic selection', i Briscoe T, *Linguistic evolution through language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge

Bye, P, Trosterud, T, Vangsnes, Ø, 2003, *Språk og språkvitenskap. Ei innføring i lingvistikk*, Det Norske Samlaget, Gjøvik, 2003

Child Language and Learning prosjektsøknad 2007, 'The Nature and development of language and communication skills in pre-school children.', Søknad om midler til frittstående prosjekter – samfunnsvitenskap (FRISAM), Norges Forskningsråd.

Chomsky, N 2002, *On nature and language*, Cambridge University Press, Cambridge

Clark, EV 2006, *First language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge

Clark, HH 1996, *Using language*, Cambridge University Press, Melbourne

Fintoft, K, Bollingmo, M, Feilberg, J, Gjettum, B, Mjaavatn, PE 1983, *4 år. En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*, Universitetet i Trondheim, Trondheim

Gjems, L 2007, *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*, Fagbokforlaget, Bergen

Halvorsen, K 2006, *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Hickmann, M 2003, *Children's discourse. Person, space and time across languages*, Cambridge University Press, Cambridge

Holter, H & Kalleberg, R 2002: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 2. utg., Universitetsforlaget, Oslo

Håkansson & Hansson 2007, 'Grammatisk utveckling', i Nettelbladt, U & Salameh, EK, *Språkutveckling och språkstörning hos barn*, Studentlitteratur, Polen, s. 135

Kristoffersen, KE, Simonsen, HG & Sveen A (red.) 2005, *Språk. En grunnbok*, Universitetsforlaget, Oslo

Lassen, LM 2002, *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*, Universitetsforlaget AS, Oslo

- Leonard, LB 2000, *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts
- Lie, S 2006: *Norsk morfologi*, Ling forlag, Fagernes
- Lund, T (red.) 2002, *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub AS, Oslo
- Lust, B 2006, *Child language. Acquisition and growth*, Cambridge University Press, Cambridge
- McCabe A & Peterson C 1991, *Developing narrative structure*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, New Jersey
- NESH Publikasjon 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, De nasjonale forskningsetiske komitéer, Oslo
- Nettelbladt, U & Salameh, EK 2007, *Språkutveckling och språkstörning hos barn*, Studentlitteratur, Polen
- Ninio, A & Bruner, J 1978, 'The achievement and antecedents of labelling', *Journal of child language*, vol. 5, s. 1-15
- Norrby, C 2004: *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*, Studentlitteratur, Lund
- 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*, vol. 38, s. 390-399
- Ragnarsdóttir, H, Simonsen, HG & Bleses, D 1998, 'Experimental evidence on the acquisition of past tense inflection in Danish, Icelandic and Norwegian children', i Bleses, D & Wagner, J (red.), *Papers in First Language Acquisition. Odense Working Papers in Language and Communication*, 16, Odense University, Institute of Language and Communication, s. 23-41

Ragnarsdóttir, H, Simonsen HG & Plunkett, K 1999, 'The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian Children: an experimental study', *Journal of Child Language*, vol. 26, s. 577-618

Renfrew, C 1997, *Bus Story Test. A Test of Narrative Speech*, 4. utg, Winslow Press Limited, Bicester, Oxon. Bearbeidet til norsk for forskningsformål ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Rommetveit, R 2005, *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Schelleter, C & Parke T, 2004, 'Using story re-tell in bilingual assessment', *Academic Exchange Quarterly*, vol. 8, nr. 3, lest 24. oktober 2008, <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/5jan2768j5.htm>

Sosial- og helsedirektoratet 06/2006, *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*, Sosial- og helsedirektoratet, Oslo

Tetzchner, S von, Feilberg, J, Hagtvatn B, Martinsen, H, Mjaavatn, PE, Simonsen, HG & Smith L 2006, *Barns språk*, 2. utg., Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Utdanning 2008, nr. 13, s. 35-36 ('Leik er språklæring')

Valvatne, H & Sandvik, M 2007, *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Vygotsky, L 1986, *Thought and language*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts

Wanner, E & Gleitman LR 1982, *Language acquisition. The state of the art*, Cambridge University Press, Cambridge

Wormnæs, O 2005, 'Om forståelse, tolkning og hermeneutikk', i blandingskompendium *Spesialpedagogikk. SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master.*, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo 2007

Vedlegg

Vedlegg 1: Overordnet oversikt over parametere og resultater (unntatt deiksis)

Vedlegg 2: *Bus Story* - originalfortellingen (voksenversjonen)

Vedlegg 3: *Bus Story* - bildebokversjonen

Vedlegg 4: Norsk versjon av retningslinjer for skåring av *Bus Story*

Vedlegg 5: Tempusskifter

Vedlegg 6: Sammenbindinger

Vedlegg 7: Promptinger med utdrag fra alle transkripsjonene

Vedlegg 8: Promptinger - tabelloversikt i forhold til spørsmålstyper

Vedlegg 1

Parametere i Bus Story - minus deiksis									
Utvalg	Alder (mnd)	A5LS	Fullst. Setn.	Ufullst. Setn.	Lengste setning i historien (fest ledd)	Morfologi (ant. feilbøyingar av x ant. setn.ledd)	Skifte av tempus	Prompting (ant. i forh. til totalt ant. setningar/ytringer)	Sammenbindinger
Voksen		18	15	0	13	0 av 96	Nei (pret.)		9 (5x og, 3x som, 2x men, 2x så, 2x da, 1x fordi, 1x mens, 3x å, 1x at) - tot.20
Barn 1	AL1 52	7	11	0	7	0 av 47	Nei (pret.)	1 av 11	5 (3x og så, 3x så, 4x og da, 1x å, 1x at) - tot.12
Barn 2	AL2 51	5	12	3	9	2 av 50	Ja (5)	7 av 15	4 (2x og så, 1x så, 2x og, 5x da) - tot.10
Barn 3	AL3 52	4	12	2	4	1 av 50	Ja (2)	7 av 14	3 (5x og så, 2x så, 2x da) - tot.9
Barn 4	AL4 50	3	7	4	4	0 av 25	Ja (3)	14 av 11	2 (2x så, 1x og så) - tot.3
Barn 5	AL5 49	4	10	1	7	2 av 38	Nei (pret.)	4 av 11	5 (2x så, 2x og så, 2x da, 1x og, 1x som) - tot.8
Barn 6	AL6 55	5	15	4	7	0 av 66	Ja (3)	2 av 19	5 (7x og så, 5x og da, 3x og, 1x å, 1x som) - tot.17
Barn 7	AL7 49	0	10	6	7	0 av 38	Nei (pret.)	10 av 16	3 (2x og så, 2x og, 1x så) - tot.5
Barn 8	AT1 52	7	12	3	9	0 av 43	Nei (pret.)	5 av 15	5 (2x og så, 2x så, 3x og, 1x men, 1x som) - tot.9
Barn 9	AT2 53	11	15	3	11	0 av 76	Nei (pret.)	2 av 18	6 (5x så, 2x men, 1x men så, 1x men da, 2x og, 1x som) - tot.12
Barn 10	AT3 48	4	15	2	5	0 av 57	Ja (2)	10 av 17	3 (7x så, 10x og så, 1x og) - tot.18
Barn 11	AT4 50	12	14	0	20	1 av 92	Nei (pret.)	2 av 14	5 (6x og, 6x og så, 1x da, 4x så, 4x som) - tot.21
Barn 12	AT5 50	6	12	5	7	2 av 59	Nei (pret.)	6 av 17	4 (2x så, 3x og, 6x og så, 1x som) - tot.12
Barn 13	In1 49	3	11	4	9	0 av 48	Ja (1)	14 av 15	5 (1x og, 1x og så, 1x for, 1x så, 3x å) - tot.7
Barn 14	In2 49	3	1	6	11	1 av 22	Ja (2)	9 av 7	1 (2x og) - tot.2
Barn 15	In3 55	7	13	0	10	1 av 68	Ja (2)	1 av 13	5 (7x og så, 4x og, 3x men, 2x at, 1x og da) - tot.17
Barn 16	In4 50	5	11	0	9	1 av 42	Ja (2)	8 av 11	4 (2x og så, 2x og, 1x da, 1x å) - tot.6
Barn 17	In5 52	6	15	3	10	3 av 81	Ja (3)	1 av 18	5 (11x og så, 2x da, 3x og da, 6x så, 2x å) - tot.24
Barn 18	In6 50	7	15	4	16	0 av 65	Ja (3)	6 av 19	5 (10x og så, 2x for, 1x men, 1x å, 1x at) - tot.15
Barn 19	In7 48	5	11	3	6	0 av 44	Ja (5)	8 av 14	2 (3x og så, 2x å) - tot.5
Barn 20	Ja1 52	7	9	2	8	0 av 45	Ja (2)	9 av 11	5 (3x så, 2x og, 1x da, 2x og så, 2x å) - tot.10
Barn 21	Ja2 52	6	9	5	5	0 av 42	Nei (pret.)	15 av 14	3 (2x og så, 1x så, 1x å) - tot.4
Barn 22	Ja3 48	6	20	3	5	1 av 73	Nei (pret.)	11 av 23	3 (6x og så, 5x så, 1x da) - tot.14
Barn 23	Ja4 48	4	12	4	5	0 av 55	Ja (1)	7 av 16	5 (3x da, 1x som, 5x og, 4x og så, 1x så) - tot.14
Barn 24	Li1 48	0	5	10	4	0 av 23	Ja (1)	20 av 15	1 (3x og så) - tot.3
Barn 25	Li2 49	6	14	3	5	1 av 56	Ja (2)	12 av 17	1 (2x så) - tot.2
Barn 26	Li3 51	5	15	3	6	0 av 65	Ja (2)	25 av 18	4 (7x og så, 1x at, 1x og, 3x så) - tot.12
Barn 27	Li4 52	8	20	3	10	0 av 121	Ja (2)	0 av 23	8 (7x og så, 7x så, 4x men, 4x og, 1x som, 1x fordi, 1x men så/da) - tot.26
Barn 28	Ma1 52	7	20	2	8	3 av 104	Ja (1)	3 av 22	6 (11x så, 9x og så, 3x som, 1x men, 6x og, 1x for) - tot.31
Barn 29	Ma2 54	9	16	3	8	1 av 86	Ja (1)	10 av 19	4 (9x så, 4x og så, 2x som, 1x og) - tot.16
Barn 30	Ma3 53	7	18	4	10	0 av 81	Nei (pret.)	0 av 22	5 (8x og så, 8x så, 1x som, 1x at, 1x og) - tot.19

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.

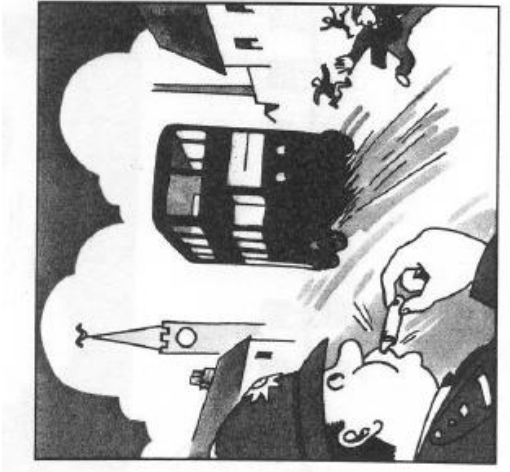
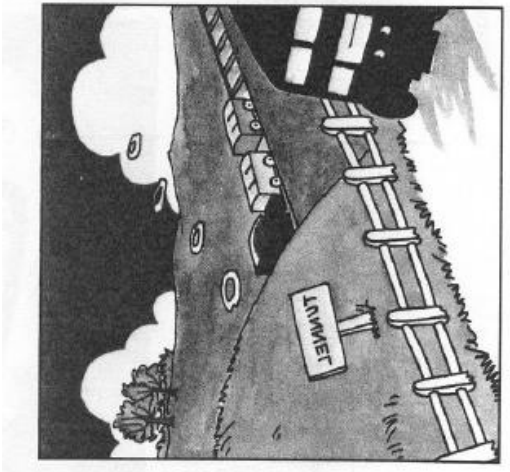
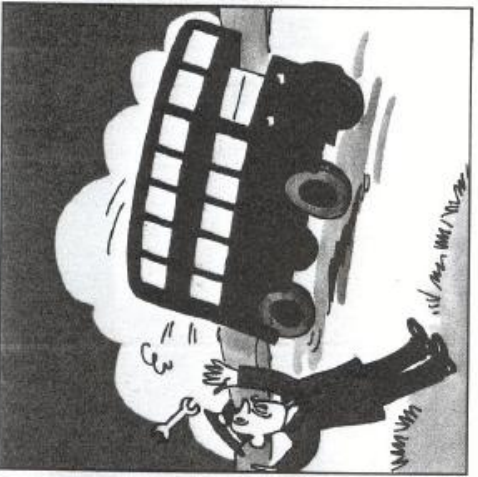
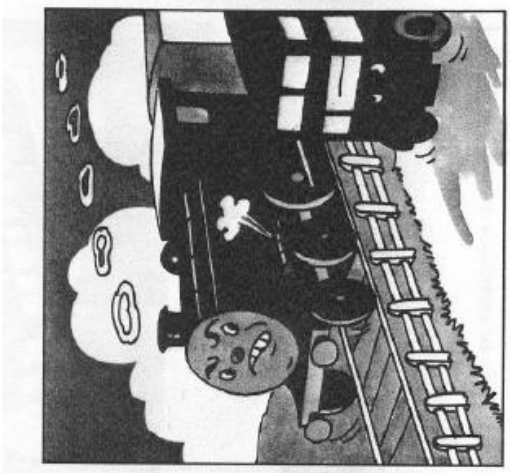
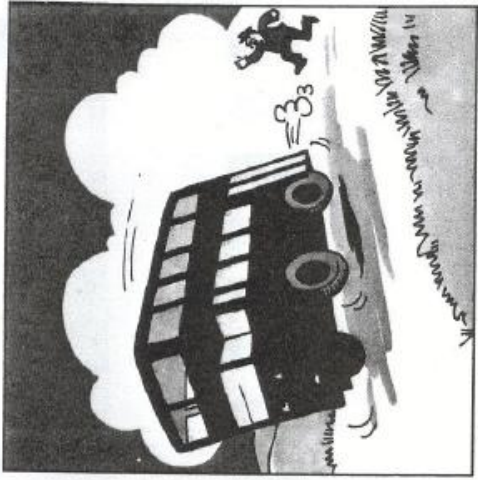
Den forsøkte å stoppe, da den så at det var et vann i bunnen av bakken. Men den visste ikke hvordan den skulle sette på bremsene. Så falt den i vanddammen med et plask og satt fast i gjørma.

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

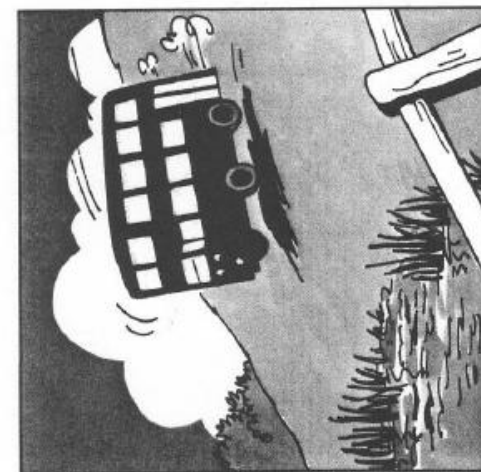
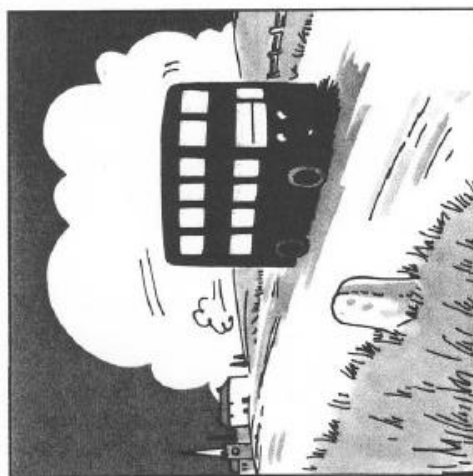
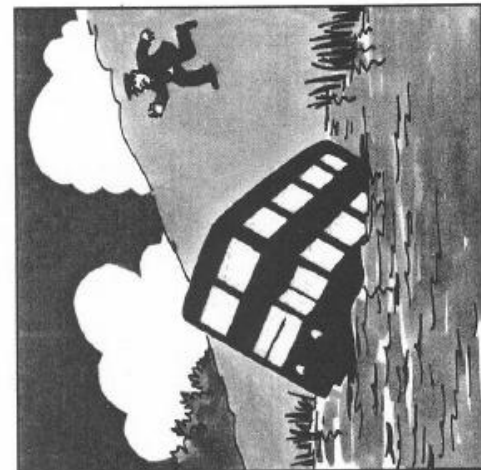
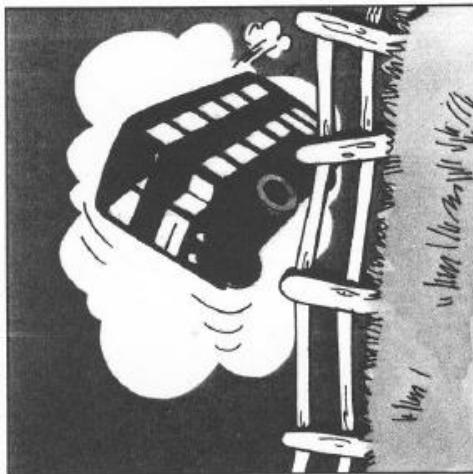
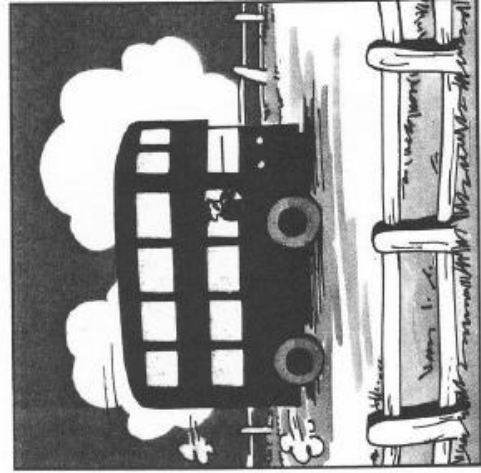
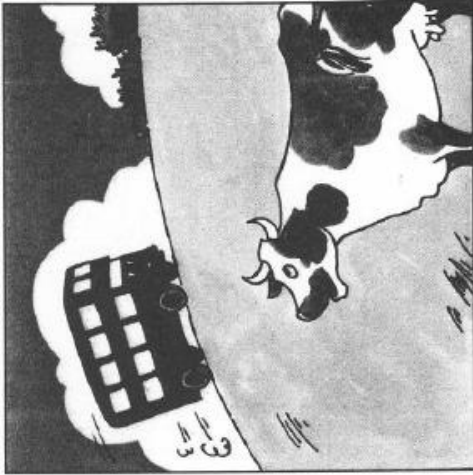
Instruksjon:

- *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 3 (Bus Story s. 1-2)



Vedlegg 3 (Bus Story s. 3-4)



Vedlegg 4 (Retningslinjer s. 1)

Føreløpige utkast (OS STORY)

15/1-08

RETNINGSLINJER FOR SKÅRING

Anne-Lise Rygvold/Marianne Klem

Barnets gjentelling skal skåres for *informasjon* og *ytringslengde*. Skår for informasjon først og gi deretter skåre for ytringslengde. Det er viktig å huske på at ikke alle ytringer skal ha poeng.

Transkribering

Barnes uttale blir ofte dårligere når de forteller. Hvis uttalen er uforståelig, bør dette markeres ved å skrive (...) der hvor ordene skulle vært. Ikke gjett innholdet. Alt barnet sier noteres ned, så transkriber først nøyaktig barnets fortelling. Men det er bare de ytringer som er relevante for innholdet i historien om bussen som skal inngå i skåringsgrunnlaget.

Marker samtidig ytringsgrensene med lodrette streker (/) ut fra barnets pauser og forandring av tonefall, da slike prosodiske trekk er viktige holdepunkter ved fastsetting av ytringsgrensene.

Deling av setninger:

- * Sammensatte setninger som er bundet sammen med konjunksjonene *og*, *da*, *men så*, deles i 2 dersom det er 2 hovedsetninger (subjekt i begge). Eksempel; *Så hoppa han over gjerdet og så møtte han en ku* (blir 2 setninger)
- * Sammensatte setninger skal telle som en setning dersom subjektet ikke gjentas i den andre delen av setningen. Eksempel: *Så var det en mann som blåste i fløyta og sa stopp.*
- * Komplekse setninger som er bundet sammen via konjunksjonene *når*, *fordi*, *selv om*, *som*, *sånn at* skal ikke deles i 2 setninger, fordi den andre delen av setningen da ikke vil gi mening.
- * Ufullstendige setninger skal inkluderes i skåringen dersom de er relevante for innholdet. Eksempel; *...hoppet, buss*

Informasjon

De vanligste svarene står i skåringskjemaet. Om barn bruker synonymmer eller dialektiske uttrykk må testleder vurdere om disse er dekkende for handlingen.

Eksempel på synonymmer som godtas

Det var en gang en strem buss (Det var en gang en rampebuss)

2.

Så hadde de en kamp (Så kjørte de om kapp)
 Så var det en mann som blåste i fløyta
 Så kjørte den **mere** (Bussen kjørte videre)
 Så tenkte sjåføren å **ordne** den (reparere)
 Så ringte han til heisepersonen.
 Det var en maskin som kunne dra han opp
 Toget og bussen erta hverandre/var sinte på hverandre

Barnet kan av og til fortelle om hendelsene i forkant av bildene som å starte historien med *Det var en rampe buss som falt i søledammen*. Dersom *falt i søledammen*, ikke gjentas når barnet kommer til de aktuelle bildene, skal det ikke gis poeng, fordi informasjonen ble gitt fullstendig ut av handlingsrekkefølge.

Hvis referenten (buss, sjåfør, tog, politimann, ku og heisekran) ikke spesifiseres hver gang det skiftes aktør, skal informasjonsskåren for handlingen det refereres til, trekkes 1 poeng. Dette gjelder uavhengig om full skåre er 1 eller 2 poeng. Det gjøres unntak dersom aktøren er nevnt i den foregående setningen. Se eksemplene under;

møtte/så politimann		2
Politimann	blåste fløyte	1
	sa stopp	2

Og da møtte han en sånn en politimann.	
Og så blåste han med fløyta	
og sa "stopp".	

Sjåfør	reparere/fikse	0
Buss	kjørte/dro sin vei	2
	møtte/kjørte smn med tog	1
	laget grimaser	
	kjørte om kapp	

Men da han skulle reparere bussen,	
da bestemte den seg for å kjøre.	
Bussen og toget lagde rare grimaser til hverandre.	

Eksempel på ytringer som skal trekkes 1 poeng
Han skulle inn i en tunnel (+ tog) = 1 poeng
Han er så rampe (+ buss) = 0 poeng

Vedlegg 4 (Retningslinjer s. 3)

Det skal imidlertid ikke trekkes for følgefeil. Det vil si at om barnet ikke introduserer ny aktør, skal det trekkes bare en gang for denne feilen, se eksemplet under

Buss	kjørte nedover	1	Så kom den nedover bakken (÷ buss)
	så vann	2	og så en søle eller noe
	forsøkte/prøvde å stoppe	2	Og så visste han ikke hvor bremsen var
	visste ikke hvordan bremse/stoppe	2	og så falt han ut i vannet
	falt i vannet		
	plask		
	satt fast		
	i søla		

Uprising svar gis 0 eller 1 poeng.

Eksempler på 0-poengs svar

...siden toget gikk annet (toget kjørte i tunnelen)

Eksempler på 1-poengs svar

så kom sjåføren. Så visste han hvor han var.t (Sjåføren fant bussen)

Der toget og bussen (Bussen kjørte sammen med toget)

Ytringslengde

Det gis poeng for setningslengde bare for de ytringene som har fått informasjonsskåre.

Hvert ord gis 1 poeng og man skal summere antall ord i de fem lengste ytringene. Deretter deles summen på 5 for å få gjennomsnittlig setningslengde som skal uttrykkes i hele tall. Bruk vanlige forhøyningregler.

For å bestemme antall ord i en setning skal

* innledende småord; og, også, så, attie, da tas bort. Imidlertid skal andre innledende småord; eller, men, for, som telles med.

4.

- * sammentrekninger telles som to ord; *ha'kke, kunne'n*
- * faste uttrykk som Thomas-toget telles som ett ord.
- * Gjentakelser av det samme ordet telles bare som ett ord. **Sa stopp, stopp** telles som 2 ord og **Og så så han at han kjørte gjennom en tunnel** telles som 8 ord.

Hvis barnet gjentar ord testleder har brukt for å oppmuntre barnet til å fortelle/promte, eksempelvis *Det var en gang...* skal ikke disse telles med som en del av barnets ytring.

Vedlegg 5 (Tempusskifter s. 1)

	ID	1. setning	Skifte 1	Skifte 2	Skifte 3	Skifte 4	Skifte 5
1.	*AL1	B: pret. Ingen skifter; "siterer" og så kua i preteritum	-				
2.	AL2	TL: pres. B: pres. Da rømmer han	TL: pres: Hva skjer her da? B: pret. <i>den kjørte veldig fortere</i>	TL: Pres. B: Pret.: Da kjørte den inni tunnelen > Da politimannen... <i>du må stoppe</i> Den ruller. Den hopper... >	> pret. "Møtte den en ku"	(TL: pret.) B: kom... kjørte han i vannet. Da <i>vetr</i> han ikke hvordan han skal bremse >	> Så kom...
3.	AL3	B: pret. (Det var en gang bussen...)	TL: pres (Hva gjør de her da?) B: pres (De krangler) >	> TL: Hva skjeddå da? B: Da hoppet han... (fortsetter historien i pret.)			
4.	AL4	TL: pres.fut. B: pres.fut. (Han skal fikse den.)	TL: pret. (Hva gjorde bussen da?) B: pret. (Han rømte)	TL: pres. (Hva skjer?) B: pres. ("Detter han i vann" - ville forvente pret.?) >	> B: pret. Og så kom...		
5.	*AL5	Pret., ingen skifter	-				
6.	AL6	TL: pret. B: pret.	B: > pres.: Og så hoppet han over et gjerde. Og der er politimannen og blåser i fløyta >	> B: pret.: Stopp stopp. Det sa politimannen og da kjørte han videre	B: > pres.: og så sa kua vi siter på. Og da jeg sitter i gjorma (sitat)	(B: > pret. (...)) og da fikk han snipp snopp... - går tilbake til opprinnelig tempus; ikke et skifte	
7.	*AL7	Pret./pret.fut.	-				
8.	*AT8	Pret.	-				
9.	*AT2	Pret./pret.fut.	-				
10.	AT3	B: pret	B: pret > pres: "og så møtte han en ku" (TL: Her da?) "Der... og så drar det noen den opp" >	> B: > pret.: Og så kjørte han der			
11.	*AT4	Pret./pret.fut.					
12.	*AT5	-					
13.	In1	TL: pres. B: pres.	TL: pres. Hva tror du bussen gjør her? B: pres. "Han prøver å bremse" > TL: "Og her da?" B: pret.: "Han klarer ikke å bremse" (avslutter i pret.)				

Vedlegg 5 (Tempusskifter s. 2)

ID	1. setning	Skifte 1	Skifte 2	Skifte 3	Skifte 4	Skifte 5
14.	TL: pres B: pres.	TL: Og her da? B: pret. ("Satt seg fast...") >	> B: pret. > pres. ("...tok han i heisekrana og får han opp")			
15.	TL: pres. B: pres. >	B: pret. ("og han så et tog") >	> B: pres. ("...men der kjører inn i tunnelen") - fortsetter i presens TL: Og så? B: pret. ("Kjørte toget under tunnelen...") - fortsetter i pret.			
16.	(TL: "Hva tror du skjer her?") B: pret.: Bussen prøvde å reparere den	TL: pres. (Hva skjer her da?) B: pres. ("...toget og bussen blir sint på hverandre")				
17.	TL: pres. Hva tror du skjer her? B: pres. ("Der kjører den rampete bussen") >	> B: pret. ("... da måtte en... reparere den og så kjørte den av veien...")	B: pret > pres. ("...og så blåset politimannen i fløyta. Stopp sier han politimannen") > B: pret. ("Og så hoppa bussen over gjerdet")	B: pres. ("da kjørte han (...) så sier: jeg tror ikke mine egne øyne...") > B: pret. ("Og så kom... så fant... så kjørte han...")		
18.	TL: pres. Hva gjør han da? B: pres. ("Han rømmer...")	TL: pres. (Hva skjer her da?) B: pret.: Han sa... >	B: > pres (dir. tale): ... jeg gidder ikke å kjøre på gata lenger B: > pret.: Og så kjørte...	B: > pres.: (og så ringte han til en krane) (dir. tale) "kan du heise opp bussen..."		
19.	B: pres. ("Det er slem buss")	TL: pres. (Ja hva skjer her da?) B: pret. ("... og så kjørte han") >	> TL: pres. ("Skal vi se på neste?") B: pres. ("De kjører om kamp") >	> (TL: Ja, Og så?) > B: pret. ("Kjørte han alene...")	TL: pres. (Hva skjer her da?) B: pres. ("Han er lei av å kjøre på veien") >	> (TL: Ja og så?) B: pret. "Hoppa han over et gjerde" (forts. i pret.)
20.	TL: pret. B: pret. ("Han kjørte for fort")	(TL: der da?) B: pres. ("han klarer ikke å bremse") >	> B: pret. ("han datt ned i ... og så satte han seg fast...") - forteller ferdig i pret.			
21.	*Ja2	Pret.	-			
22.	*Ja3	Pret. + pret. fut.	-			
23.	TL: pret B: pret ("den datt i vannet")	TL: pret. (Hva skjedde her?) B: pret > pres ("den stoppa (...) da må'n fikse den") - fortsetter i pres.				

Vedlegg 5 (Tempusskifter s. 3)

ID	1. setning	Skifte 1	Skifte 2	Skifte 3	Skifte 4	Skifte 5
24. L11	TL: pres. B: pres. (Kranbler)	TL: pres. (Her kjører den inn i byen og så?) B: pres. (... og så lurte de i...)				
25. L12	TL: pret. B: pret. ("Den kjørte seg vill")	TL: pres. (Hva skjer her da?) B: pres. (de kranbler...) >	> TL: pres. B: pret. ("Prøvde politimannen å stoppe")			
26. L13	TL: pres. B: pret. ("Han kjørte fra mannen.")	B: pret > pres ("...han kjørte (...) fort. Og der hopper han over et gjerde") >	> TL: pret. (Ja han hoppet...) B: pret. ("Og så kjørte han forbi en ku") - forts. i pret.			
27. L14	B: pret. ("Det var en gang en buss...")	B: pret > pres., (sitat): "Så sa han jeg er så sliten av å kjøre" B: > pret. ("Så hoppa'n...")	B: > pres. (sitat): <i>mo jeg tror ikke mine egne øyne</i> " B: > pret.: <i>så så han at det var litt vann...</i>			
28. Ma1	B: pret.	B: pres. (sitat): "Så sa'n mo jeg synes ikke mine øyner" resten av historien				
29. Ma2	B: pret. ("det var en gang...")	TL: pret. Husker du hva kua sa for noe? B: pres. (sitat): "Ha, jeg ser, jeg tror ikke mine egne øyne" B: pret. ("Så kjørte bilen nedover...") resten av historien				
30. *Ma3	Pret. gjennom hele historien, også sitater ("Så sa han at han var lei av å kjøre på veien")	-				

SAMMENBINDINGER																	
	Og	Og så	Og da	Så	Da	Men	Å	Som	Fordi	Men så	Men da	For	At	Mens	Antall forskjellige	Total ant. konnektiver	Ant. ledd
Voksen	5	0	0	2	2	3	3	3	1	0	0	0	1	1	9	20	96
Barn 1	0	3	4	3	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	5	12	47
AL1	2	2	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	10	50
Barn 2	0	5	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	9	50
AL2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	25
Barn 3	0	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	25
AL3	0	2	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	8	38
Barn 4	1	2	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	8	38
AL4	1	7	5	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	17	66
AL5	3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5	38
AL6	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5	38
AL7	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5	38
AT1	3	2	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	9	43
Barn 5	2	0	0	5	0	3	0	1	0	1	1	0	0	0	5	12	76
AT2	2	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	17	57
Barn 6	6	6	4	4	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	5	21	92
AT3	1	10	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	17	57
AT4	6	6	4	4	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	5	21	92
Barn 7	3	6	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	12	59
AT5	3	6	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	12	59
Barn 8	1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	5	7	48
In1	1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	5	7	48
Barn 9	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	22
In2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	22
Barn 10	4	7	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	5	17	68
In3	4	7	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	5	17	68
Barn 11	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	6	42
In4	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	6	42
Barn 12	0	11	3	6	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5	24	81
In5	0	11	3	6	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5	24	81
Barn 13	0	10	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	0	5	15	65
In6	0	10	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	0	5	15	65
Barn 14	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	5	44
In7	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	5	44
Barn 15	2	2	0	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5	10	43
Ja1	2	2	0	3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5	10	43
Barn 16	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	4	42
Ja2	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	4	42
Barn 17	0	8	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14	73
Ja3	0	8	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14	73
Barn 18	5	4	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	14	55
Ja4	5	4	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	14	55
Barn 19	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	23
Li1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	23
Barn 20	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	56
Li2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	56
Barn 21	1	7	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	12	65
Li3	1	7	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	12	65
Barn 22	4	7	0	7	0	5	0	1	1	1	1	0	0	0	8	26	121
Li4	4	7	0	7	0	5	0	1	1	1	1	0	0	0	8	26	121
Barn 23	6	9	0	11	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	6	31	104
Ma1	6	9	0	11	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	6	31	104
Barn 24	1	4	0	9	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	4	16	86
Ma2	1	4	0	9	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	4	16	86
Barn 25	1	8	0	8	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5	19	81
Ma3	1	8	0	8	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5	19	81
Total (bama):	52	134	13	88	18	12	14	17	1	2	2	4	5	0		348 (361)	
Brukt av ant.barn:	20	27	4	23	9	6	9	11	1	2	2	3	4	0			

Vedlegg 7 (Promptinger s. 1)

ID	Ant. prmt	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
1.	1	(Etter 4 setninger fra barnet) TL: Hva skjedde der da? B: Så sa han...		Nøytrale promptinger: 1
2.	7	2. TL: Og hva skjer her da? B: Da rømmer han 3. TL: Og hva skjer her da? B: Den, den kjørte veldig fortere 4. TL: Hva skjer her da? B: Da kjørte den inni tunnelen ... (+ 5 setninger) 5. TL: Hva sa kua da? B: Mo 6. TL: Hva skjedde da? B: Da kom han inni byen ... (+ 3 setninger) 7. TL: Hva gjorde han da? B: Han hjelpe han... (+1 setn)	1. TL: Det var en gang... B: En buss	Starter setningen, barnet fullfører: 1 Nøytrale promptinger: 4 Referent er indirekte nevnt: 1 Referent direkte nevnt: 0 Ledende spørsmål: 1 (Hva sa kua da?)
3.	7	1. TL: Hva gjorde bussen? B: Den... 2. TL: Hva gjorde bussen da? 3. Se på bildene. Hva skjer her? B: Den... 4. TL: Hva skjer her hva gjør bussen? 5. (TL svarer selv): Mannen prøver på reparere bussen og hva skjer her da? B: Den kjørte... (+ ufullstendige setn.) 6. TL: Hva gjør de her da? B: Der krangler... (+ 3 setn) 7. TL: Ja! Hva skjedde da da? B: Da hoppet han over gjerdet (forteller ferdig historien)		Nøytrale promptinger: 3 Referent indirekte nevnt: 1 Referent direkte nevnt: 3 Ledende spørsmål: 0
4.	14	2. TL: Var det en snill buss? Hva slags buss var det da? (B stille, TL ny tur.) 3. Hva er det sjåføren skal gjøre her? B: Han skal fikse den 4. TL: Hva gjorde bussen da? B: Han rømte 5. TL: Ja... hva er det som skjer her da? B: Så traff han et tog 6. TL: Hva gjorde de da? 7. Skulle de kjøre så fort de kunne? Hva skjer her da? B: Skulle kjøre i en tunnel 8. TL: (...) og hva skjer her da? B: Det sto en politimann 9. TL: Hva sa politimannen? B: Stopp. Så... så hoppet han over et gjerde. 10. TL: Hva er det for noe da? B: En ku 11-12. TL: Hva sa kua da? (2x) 13. Hva skjer her da? B: Dette han i vann	1. TL: det var en gang... B: en buss	Starter setningen, barnet fullfører: 1 "Nøytrale" promptinger: 3 Referent indirekte nevnt: 3 (Hva er det for noe da?) Referent direkte nevnt: 4 Ledende spørsmål: 3 (Hva sa politimannen? Hva sa kua da? X2)

Vedlegg 7 (Promptinger s. 2)

ID	Ant. prmit	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
5.	4	<p>2. TL: Hva skjedde der da? B: Der blåste han.. (+ 2 setn)</p> <p>3. TL: Hva sa politifmannen da? Husker du det? B: Nei.. da hoppet han og sa kua... (+ 3 setn.)</p> <p>4. TL: Hvor da? B: Der. Og så ... (+ 2 setn.)</p>	<p>1. TL: Det var en gang... B: En buss som falt av</p>	<p>Starter setningen, barnet fullfører. 1</p> <p>"Nøytrale" promptinger: 2</p> <p>Ledende spørsmål: 1 (Hva sa politifmannen da?)</p>
6.	2	<p>2. TL: Og hva skjedde videre? B: Og da ble den ved siden av toget (fortsetter alene helt til slutten)</p>	<p>1. TL: Det var en gang... B: Den rampete bussen som kjørte og så prøvde den å ramme</p>	<p>Starter setningen, barnet fullfører. 1</p> <p>"Nøytrale" promptinger: 1</p>
7.	10	<p>2. TL: Hva gjorde bussen? B: ... em ...</p> <p>3. TL: Hva gjorde bussen da? B: Han skulle reparere bussen</p> <p>4. TL: (...) og hva gjorde bussen da? B: Han kjørte (...) også toget...</p> <p>5. TL: Hva gjorde han med toget da? B: eh... de kjørte i bussene...</p> <p>6. TL: De kjørte om kapp, husker du det? Hva gjorde de der da? B: eh... (...)</p> <p>bussen...</p> <p>7. TL: Skal vi bli videre, hva skjedde her da? B: ...mm.. han hoppa over gjerdet ... og så ku...</p> <p>8. TL: Hva sa kua? B: Kul</p> <p>9. TL: Hva skjedde her da? B: Han falt i vannet</p> <p>10. TL: Og hva skjedde her da? B: ... eh... kjørte... og stakkars så orkan han ikke han ville gå hjem</p>	<p>1. TL: Det var en gang en... B: Buss</p>	<p>Starter setningen, barnet fortsetter: 1</p> <p>"Nøytrale" promptinger: 3</p> <p>Referent indirekte nevnt: 1</p> <p>Referent direkte nevnt: 3</p> <p>Ledende spørsmål: 2 (nr. 5 & 8)</p>
8.	5	<p>2. (B: Jeg husker ikke hva så)</p> <p>TL: (...) kan gå til neste side, hva skjedde da? B: Møtte et tog (forts. litt, men sier så: "Jeg husker ikke")</p> <p>3. TL: Hva skjer der? B: Jeg husker ikke</p> <p>4. TL: Nei men det går fint, hva skjer her da? B: Hoppa over gjerdet ... (+ 1setn.)</p> <p>5. TL: Og her da? B: Møtte han en ku som sa mø (fortsetter til slutten)</p>	<p>1. TL: (...) skal vi starte med det var en gang...? B: En sint buss... (forts.)</p>	<p>Starter setningen, barnet fullfører: 1</p> <p>"Nøytrale" promptinger: 4</p> <p>Referent indirekte nevnt: -</p> <p>Referent direkte nevnt: -</p> <p>Ledende spørsmål: -</p>

Vedlegg 7 (Promptinger s. 3)

ID	Ant. prmt	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
9.	2	Barnet forteller begynnelsen, etter 5 setninger. 1. TL: Hva skjedde der da? B: Kjøre om kamp... (forts. fere setn.) 2. TL: Og der? B: (...)han oppi et vann (forteller ferdig)		Starter setningen, barnet fortsetter. - "Nøytrale" promptinger: 2
10.	10	(Barnet starter historien) 1. TL: Mm, hva skjer der? 2. Husker du? 3. Hva gjør han her? 4. Skal vi bla videre? Sånn, hva skjer her? B: Himm... 5. TL: Hva ser vi her? 6. Kan bare fortelle hva du ser (...)? 7. Han møtte et tog, hva gjorde de? B: Krangla. Og så stoppa han (fortsetter litt til) 8. TL: Mm, flott. Her da? B: Og så kjørte bussen. 9. TL: Mm, her da? B: Så kom politiet... (+ 5 setn alene) 10. TL: Ja, skal jeg bla videre? Her da? B: Der (...) og så drar... (forteller ferdig)		Starter setningen, barnet fullfører. - "Nøytrale" promptinger: 8 Referent indirekte nevnt: 1 Referent direkte nevnt: - Ledende spørsmål: 1 (nr. 7)
11.	2	1. TL: Mm, her da? B: Og så skulle bussen og et tog... (+ 2 lengre setn.) 2. TL: Mm, og her da? B: En mann som ropte en fløyte... (forteller ferdig historien)		"Nøytrale" promptinger: 2
12.	6	1. TL: Hva var det? B: Buss 2. TL: Ja, det var en buss. Hva skjer her? B: En rampe buss (...) og ... 3. TL: Hva gjør han der? B: Skulle reparere bussen (...) vet ikke hvordan det var. Så kjørte han. 4. TL: Ja. Videre? B: Og så kom den til et tog (...) Nei. Hva var det der nå? Jeg klarer ikke hele 5. TL: Nei men hva skjer her? B: Skulle kappkjørte. (+ 3setn.) 6. (B: Oj, der.) TL: Hva gjør den der? B: Den hoppa over et gjerde. (Forteller ferdig historien)		"Nøytrale" promptinger: 4 Referent indirekte nevnt: 2

Vedlegg 7 (Promptinger s. 4)

ID	Ant. prmt	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
13.	In1 14	<p>1. TL: Hva er det som skjer her? (pause) 2. TL: Hva tror du bussen gjør her? B: Prøver å bremse 3. TL: Og her da? B: Det der er en annen buss og det ... og det er ikke samme buss. 4. TL: (...) Hva skjer her da? B: Han løper etter den. Og så ... (1 setn) 5. TL: (...) Hva skjer her da? B: Kjøre om kamp. Så blir han sint. 6. TL: Hva er det han blir sint for? 7. (...) og her da? B: Han kjører alene. 8. TL: Ja det gjør han. Her da? B: Sier stopp. 9. TL: Ja (...) Hva var det som skjedde her da? B: Han kjører. 10. TL: Og så? B: Hopper han. 11. TL: (...) Og her da? B: Kjører. 12. TL: (...) Hva skjer her tror du? B: Han prøver å bremse. 13. TL: Og her da? B: Han klarer ikke å bremse. 14. TL: Nei det gjorde han ikke. Og så? B: Fikk han seg opp på veien igjen.</p>		"Nøytrale" promptinger. 12 Referent indirekte nevnt: 1 Referent direkte nevnt: 1 (nr. 2)
14.	In2 9	<p>1. TL: Hva tror du skjer her? (pause) 2. TL: Ser du hva bussen gjør? B: Nei 3. TL: Husker du (...) Hva skjer her da? B: Lage grimaser 4. TL: Ja (...) Hva mer gjør de? B: Kjører ved siden av hverandre. 5. TL: Ja (...) Hva tror du skjer bortover her? B: Stoppe 6. TL: Ja (...) Ser du hva som skjer på disse bildene? B: Kjører over til kua. 7. TL: (...) Ser du noe mer som skjer? B: Kjører over gjerølet 8. TL: (...) Og her da? B: Salt seg fast i ...mm... i jorda. 9. TL: Ja (...) Men hva skjedde da? B: Heisekrana kom her og (...) får han opp.</p>		"Nøytrale" promptinger. 7 Referent indirekte nevnt: 1 Referent direkte nevnt: 1 Ledende spørsmål: -
15.	In3 1	1. TL: Hva er det som skjer her? B: Han kjører og så ...		"Nøytrale" promptinger. 1
16.	In4 8	<p>1. TL: Hva tror du skjer her? B: Bussen prøvde å reparere den. 2. TL: (...) Og hva skjedde da? B: Han falt 3. TL: Ja. Og så? B: Rømte han. 4. TL: Ja (...) Hva skjer her da? B: Dem kj... toget og bussen blir sint på hverandre. 5. TL: Ja og så? B: Kjørte toget (...) alene. 6. TL: Ja (...) Hvor kjørte de da? B: Han kjørte på veien til politiet. (+1 setn.) 7. TL: Ja (...) Og så? B: Kjørte han på veien og (...) ramla uti der. 8. TL: Ja (...) hva skjedde da etterpå det? B: Da fant han den igjen</p>		"Nøytrale" promptinger. 6 Referent indirekte nevnt: 2
17.	In5 1	1. TL: Hva tror du skjer her? B: Der kjører den rampete bussen... (fortsetter resten av historien alene)		"Nøytrale" promptinger. 1

Vedlegg 7 (Promptinger s. 5)

ID	Ant. prmit	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
18.	In6	<p>1. (B: En rampete buss.) TL: (...) Hva gjør han da? B: Han rømmer</p> <p>2. TL: Ja og så? B: Rømmer han dit.</p> <p>3. TL: Ja (...) Hva gjør de da? B: De krangler</p> <p>4. TL: Ja, og så? B: Kjører og så (...) mellom tunnelen.</p> <p>5. (B: også (...) jeg husker ikke.) TL: (...) Def går bra. (...) Hva skjer her da? B: Han sa "jeg gidder ikke kjøre på gata lenger". Og så hoppa han over gjerdet. (+ 3 setn.)</p> <p>6. TL: Nei og hva skjedde da? B: Han datt oppi vannet og så satt han fast i gje... (fortsetter resten av historien)</p>		"Nøytrale" promptinger. 4 Referent indirekte nevnt. 2
19.	In7	<p>1. TL: Ja hva skjer her da? B: Han sku... også kjørte han.</p> <p>*2. TL: Ja. Skal vi se på neste? B: De kjører om kapp</p> <p>3. TL: Ja, og så? B: Kjørte han alene og så toget gikk innover der.</p> <p>4. TL: Ja. Og så da? B: Kom det en politmann.</p> <p>5. TL: Hva skjer her da? B: Han er lei av å kjøre på veien.</p> <p>6. TL: Ja og så? B: Hoppa han over gjerdet. Og så datt han i vannet</p> <p>7. TL: Og så? B: Prøvde han å bremse. Datt i vannet.</p> <p>8. TL: Ja og så? B: Heisekrana (...) han opp.</p>		"Nøytrale" promptinger: 8
20.	Ja1	<p>2. TL: Ja det var det (...) husker du hva som skjedde med den? B: Han kjørte for fort</p> <p>3. TL: husker du noe mer? B: så (...) et tog og (...) kjøre om kapp.</p> <p>4. TL: Kan du fortelle noe mer? B: jeg husker ikke den</p> <p>5. TL: Skal vi bla. Se på den. B: da var den lei på å kjøre på veien (+1 setn.)</p> <p>6. TL: Der da? B: Så møtte den en ku.</p> <p>7. TL: Der da? B: Han klarer ikke å bremse (...) fast i gjørma.</p> <p>8. TL: Og så da? B: Og sjåføren også ringte en heisekran.</p> <p>9. TL: Og så? B: Slutt</p>	1. TL: Det var en gang B: en rampete buss	Starter setningen, barnet fullfører: 1 "Nøytrale" promptinger: 7 Referent indirekte nevnt: 1

Vedlegg 7 (Promptinger s. 6)

ID	Ant. prmt	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
21. Ja2	15	<p>1. TL: Det var en gang... (pause)</p> <p>2. TL: Kan du fortelle hva som skjedde her som du fortalte meg i stad? B: ehm, den...</p> <p>3. TL: hva var det for noe da? B: (...) kjørte helt (...) fra han.</p> <p>4. TL: Er det noe mer du vil fortelle om de bildene her? B: Nei</p> <p>5. TL: Da blir vi (...) det var den...? (B stille)</p> <p>6. TL: Og den da? B: ehm (...) han møtte et tog</p> <p>7. TL: Hva gjorde de da? B: neh lagde grimaser til hverandre</p> <p>8. (B: jeg klarer ikke å si det helt...) TL: Ja men det gjør ikke noe (...) Husker du hva mer som skjedde da? (pause)</p> <p>9. TL: Husker du hva som skjedde der? B: mm han kom inn i en tunnel</p> <p>10. TL: Og der da? B: eh politiet blåste i en fløyte</p> <p>11. TL: Skal vi bla igjen (...) og der? B: Også falt han rett ned i vannet. Kanskje han ikke ville brenne.</p> <p>12. TL: Kan du fortelle noe mer her da? B: Han måtte han prøve å bremse så klart han ikke det</p> <p>13. TL: Nei hva skjedde da? B: Datt i vannet</p> <p>14. TL: Kan du fortelle noe mer da? B: ehm</p> <p>15. TL: Der ja hva skjedde der? B: ehm blei slitt. Han gjorde sånn med øynene.</p>		"Nøytrale" promptinger: 12 Referent indirekte nevnt 3
22. Ja3	11	<p>1. TL: Det var en gang... (pause)</p> <p>2. TL: Husker du hva det var du fortalte meg i stad? (pause)</p> <p>3. TL: Hva er det for noe? B: En buss</p> <p>4. TL: Hva gjorde han da? B: Kjørte forbi mannen (+ 3 setn.)</p> <p>5. TL: Kan du fortelle noe mer? B: Også skulle bussen kjøre (...) tog. Toget skulle kjøre.</p> <p>6. TL: Og der da? B: Toget skulle kjøre (...) inni (...) tunnelen. Da var den helt alene (+2 set)</p> <p>7. TL: Der da? B: Også kjørte'n av gårde (+2 setn.)</p> <p>8. TL: Der da? B: (...) fant ikke bremsen (+4 setn.)</p> <p>9. TL: Kan du fortelle noe mer der? B: Nei</p> <p>10. TL: Der da? B: Ja eh ville'n så kjørte'n på veien</p> <p>11. TL: Er det noe mer du vil fortelle? B: Nei</p>		"Nøytrale" promptinger: 9 Referent indirekte nevnt 2 (3 & 4)
23. Ja4	7	<p>1. TL: Se her (...) kan du fortelle meg den historien nå? B: Ja</p> <p>3. TL: Hva skjedde med den da? B: Den datt i vannet</p> <p>4. TL: Men hva skjedde her? B: (...) den stoppa (...) mot da må'n fikse den. Fiksen hjulpet.</p> <p>5. TL: (...) kan du fortelle noe mer her da? B: (...) da (...) det e kapplop (...) stopp ikke gå i vannet.</p> <p>6. TL: Der da? B: Og de...</p> <p>7. TL: Se her fortell her først B: Også den kjører også... (forteller resten av historien)</p>	2. TL: Det var en gang... B: det buss	Innledende prompting: 1 "Nøytrale" promptinger: 5 Referent indirekte nevnt 1

Vedlegg 7 (Promptinger s. 7)

ID	Ant prmt	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
24.	L11 20	<p>1. TL: Det var en...? (Barnet vil ikke)</p> <p>2. TL: Hva ser du for no på bildene Hva skjedde for no? (Barnet er stille)</p> <p>3. TL: Men hva var det som skjedde her da? Hvem er det? B: Politimannen. Også...</p> <p>4. TL: Hva skjedde for noe her da mon tro? B: Vet ikke</p> <p>5. TL: Skal vi se videre da? Hva skjedde for noe her da mon tro B: Vet ikke</p> <p>6. TL: Hvem er det her? B: Toget</p> <p>7. TL: Og hva gjorde de for noe da? B: Vet ikke</p> <p>9. TL: hva gjør de da? B: Krangler</p> <p>11. TL: Måtte kjøre inn i tunnelen... og her da? B: (barnet gjesper) Jeg vet ikke</p> <p>12. TL: Her kjører den inn i byen, også. B: Politimannen. Også lurte de i... Også... de i floyta si</p> <p>13. TL: Og hva skjer da? B: mm... vet ikke</p> <p>14. TL: hva skjer her da...? B: ikke...</p>	<p>8. Skal vi gjøre det litt sammen? Her kjører...? B: mm... toget</p> <p>10. TL: Hva skjer her da? Bussen måtte kjøre... B: Der. Toget.</p> <p>15. TL: her er kua og kua sa...? B: mø</p> <p>16. (B: jeg vil til mamma...) TL: Skal jeg fortelle resten av historien for deg? Jah... Og så var det bussen som styrtet nedover bakken. Jah... og så falt den i... B: I vannet</p> <p>17. TL: I vannet ja. Ja det er helt riktig. Også ble den... blir den sittende.... B: Fast</p> <p>19. TL: men så fant sjåføren bussen. Og så ringte han til en... B: heisekran</p> <p>1. TL: Det var en... B: ...gang en rampe buss. Den kjørte seg vill.</p>	<p>Starter setningen, barnet fullfører: 6 (8, 10, 15, 16, 17, 19) "Nøytrale" promptinger: 7 Referent indirekte nevnt: 4 Referent direkte nevnt: 1 (18) Ledende spørsmål: 2 (3, 6)</p>
25.	L12 12	<p>18. TL: sittende fast ja... Men så fant sjåføren... B: jeg vet ikke</p> <p>20. TL: til en heisekran ja. Akkurat og hva gjorde heisekranen da? B: Tok den opp</p> <p>2. TL: Og hva skjedde da? B: Politimannen skulle reparere den.</p> <p>3. TL: Mm og så da? B: Politimannen løpte etter bussen.</p> <p>4. TL: (...) Hva skjer her da? B: De krangler og mobb hverandre.</p> <p>5. TL: Og hva skjer da da? B: Toget skal kjøre inn i en tunnel</p> <p>6. TL: (...) Og så da? B: Prøvde politimannen å stoppe.</p> <p>7. TL: Ja... Og så da? B: Ville ikke gå på veien lenger.</p> <p>8. TL: Og så da? B: Skulle han hoppe over et gjerde. (TL: Ja...) Så møtte han en ku.</p> <p>9. TL: Ja... og så da? B: Han kunne ikke brense</p> <p>10. TL: Nei... og så da? B: Fallt han i en gjørne.</p> <p>11. TL: Ja... og så da? B: Så skulle (...) løfte kua av vannet.</p> <p>12. TL: Ja... og så da? B: Skulle heisekran løfte den tilbake på veien.</p>	<p>Innledende prompting: 1 "Nøytrale" promptinger: 11</p>	

ID	Ant prmt	Utdrag fra transkripsjonene	Barnet fullfører testleders setning (prompting)	Oppsummering
26.	Li3 25	<p>1. TL: Se her, nå er det din tur B: Jeg greier ikke</p> <p>2. TL: Jeg skal hjelpe deg litt (...) det var en...? (Stille)</p> <p>3. TL: Det var en... 4. Det var en... 5. Hva er det du ser her? 6. Hva skjedde for noe her? 7. Hva ser du? 8. Hva ser du for noe her? 9. Hva ser du for noe her? 10. En... hva er det for noe? 11. Hva er det for noe? 12. Se her, hva er det for noe? 13. Det vet du vel hva er... 14. En... 15. En... 16. Hva skjedde her da? 17. Hva skjer her for noe? B: men jeg greier ikke.</p> <p>18. TL: Jeg skal hjelpe deg. (...) Hvem er det du ser her? B: Bussen (barnet hvisker nesten)</p> <p>19. TL: Ja og hva skjer her? B: Kjøre.</p> <p>20. TL: Ja (...) hva var det som skjedde her da? B: Han kjørte fra mannen.</p> <p>21. TL: (...) og her da? B: Han kjørte ved siden av et tog.</p> <p>22. TL: Og så da? B: Blei den aleine. (+4 setn.)</p> <p>23. TL: (...) Og hva skjedde da? B: At han kjørte i rasende.</p> <p>24. TL: (...) skal vi bli videre? Hva skjedde her da? B: (...) veldig fort. Mm... (+ 2 setn.)</p> <p>25. TL: (...) og så da? B: Så (...) prøvde han å stoppe... (+4 setn. til slutten)</p> <p>Kun 2 oppbakninger ('ja') fra testleder</p>		<p>Innledende prompting: -</p> <p>"Nøytrale" promptinger: 15</p> <p>Referent indirekte nevnt: 9</p> <p>Ledende spørsmål: 1 (18)</p>
27.	Li4 0			
28.	Ma1 3	<p>2. TL: Og hva skjedde da? B: Så kom det en mann... (+ 17 setn. alene)</p> <p>3. TL: Men hva skjedde da når han ikke fikk bremse? B: Så datt han oppi vannet... (+3 setn. til slutten)</p>	<p>1. TL: Det var... B: en gang en buss.</p>	<p>Innledende prompting: 1</p> <p>"Nøytrale" promptinger: 1</p> <p>Ledende spørsmål: 1</p>
29.	Ma2 10	<p>(Barnet sier flere ganger "Jeg klarer ikke" i begynnelsen, mens testlederen sier hun vil hjelpe)</p> <p>2. TL: Hva skjedde da? B: Det vet jeg ikke... du må si det</p> <p>3. TL: Husker du hva som skjedde her? B: Nei</p> <p>4. TL: Her da...? B: Han kjørte av (...)</p> <p>5. TL: Mm og her? B: Kjørte til et svært tog. (+1 lengre setning)</p> <p>6. TL: Mm. Og hva skjedde da? B: Så kjørte bussen til byen. (+2 setn.)</p> <p>7. TL: Hva skjedde her da? B: Mm... han ville ikke kjøre på veien... (+ 2 setn.)</p> <p>8. TL: Husker du hva kua sa for noe? (Leder for mye...) B: "Hæ, jeg ser, jeg tror ikke mine egne øyne"</p> <p>9. TL: Hva skjedde så da? B: Så kjørte bilen nedover en bakke... (+ 4 setn.)</p> <p>10. TL: Hva skjedde da da? B: Så ringte politiet til en heisekran (+2 setn. til slutt)</p> <p>Heller ingen oppbakninger fra testleder.</p>	<p>1. TL: Men vi kan prøve litt, se her... (det var en gang)...</p> <p>B: (...) = delvis i kor m/testleder) (det var en gang] en rampete buss.</p>	<p>Innledende prompting: 1</p> <p>"Nøytrale" promptinger: 8</p> <p>Ledende spørsmål: 1</p>
30.	Ma3 0			

Vedlegg 8

	ID	Ant. prompt.	Ant. setn. (totalt)	Nøytrale prompt.	Indirekte referent	Navngitt referent	Ledende spørsmål	Påbegynt setning
1.	Li4	0	23	-	-	-	-	-
2.	Ma3	0	22	-	-	-	-	-
3.	AL1	1	11	1	-	-	-	-
4.	In3	1	13	1	-	-	-	-
5.	In5	1	18	1	-	-	-	-
6.	AL6	2	19	1	-	-	-	1
7.	AT2	2	18	2	-	-	-	-
8.	AT4	2	14	2	-	-	-	-
9.	Ma1	3	22	1	-	-	1	1
10.	AL5	4	11	2	-	-	1	1
11.	AT1	5	15	4	-	-	-	1
12.	AT5	6	17	4	2	-	-	-
13.	In6	6	19	4	2	-	-	-
14.	AL2	7	15	4	1	-	1	1
15.	AL3	7	14	3	1	3	-	-
16.	Ja4	7	16	5	1	-	-	1
17.	In4	8	11	6	2	-	-	-
18.	In7	8	14	8	-	-	-	-
19.	In2	9	7	7	1	1	-	-
20.	Ja1	9	11	7	1	-	-	1
21.	AL7	10	16	3	1	3	2	1
22.	AT3	10	17	8	1	-	1	-
23.	Ma2	10	19	8	-	-	1	1
24.	Ja3	11	23	9	2	-	-	-
25.	Li2	12	17	11	-	-	-	1
26.	AL4	14	11	3	3	4	3	1
27.	In1	14	15	12	1	1	-	-
28.	Ja2	15	14	12	3	-	-	-
29.	Li1	20	15	7	4	1	2	6
30.	Li3	25	18	15	9	-	1	-
Total:				151 (66 %)	35 (15 %)	13 (6 %)	13 (6 %)	17 (7 %)