

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Frog, where are you?

Narrativ produksjon på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål

Sammendrag

Leseforståelse kan ses som nøkkelen til læring og skolefaglig fungering. Siden narrativ kompetanse har vist seg å være en av komponentene som har betydning for utviklingen av leseforståelse, undersøkes sammenhengen mellom narrativ produksjon hos barn i 1. klasse med urdu/panjabi som morsmål og leseforståelse i 1. og 2. klasse. Resultatene viser en betydelig variasjon i barnas narrative produksjon med hensyn til lengde, vokabular og grad av lingvistisk kompleksitet. Denne variasjonen ble gjenspeilet i barnas leseforståelse når de ble gruppert i svake, middels og sterke fortellere. Resultatene blir drøftet i lys av tidligere forskning på feltet.

Summary

Narrative production in Norwegian second-language learners

Reading comprehension is the key to learning and academic success. Because narrative competence has been shown to be one of the components of importance for the development of reading comprehension, the present study explores the relationship between narrative skills in first grade children with Urdu/Punjabi as their mother tongue and reading comprehension in first and second grade. The results showed a large variation between the children in terms of their narrative production (e.g. length, vocabulary and degree of linguistic complexity). This variation was also present in the children's reading comprehension when they were grouped in weak, average and strong story tellers. The results are discussed in light of previous research.

Nøkkelord

NARRATIVER
MINORITETSSPRÅKLIG
FLERSPRÅKLIG
LESEFORSTÅELSE

JANNICKE KARLSEN PhD i spesialpedagogikk, post-dok. ved Institutt for spesialpedagogikk (UiO) og førsteamanuensis ved lærerutdanningen (Høgskolen i Østfold).

HANNE NÆSS HJETLAND, doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk (UiO)

Innledning

For å produsere narrativer kreves det en rekke ferdigheter, blant annet vil grammatiske ferdigheter samt et godt ordforråd danne et viktig fundament (Berman, 1988; Verhoeven, 2004). I tillegg bør narrativet organiseres i tråd med et overordnet historieskjema (Berman, 1988). Det å konstruere beskrivelser av hendelser i et narrativ gir med andre ord et bilde av både språklige og mer generelle kognitive ferdigheter (Gagarina, Klop, Tsimpli & Walters, 2016). Den narrative formen ligner den formen som skolefaglig informasjon formidles og tegnes gjennom, og narrativ kompetanse ser derfor ut til å være av særlig betydning for skolefaglig utvikling (Gagarina mfl., 2016). Det er en sammenheng mellom narrative ferdigheter og leseforståelse, og leseforståelse er en robust prediktor for skolefaglige resultater (OECD, 2010). Kartlegging av narrativ produksjon kan derfor gi en indikasjon på hvilke elever som er i risiko for skolefaglige vansker.

Flerspråklige barn har ofte svakere språk- (Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016) og leseforståelsesferdigheter på opplæringspråket enn barn som har opplæringspråket som morsmål¹ (OECD, 2010). Når det gjelder narrativ produksjon, kan de imidlertid ha styrker på det overordnede strukturnivået på grunn av erfaringer med narrativ struktur på morsmålet, samtidig som andrespråkferdighetene² (f.eks. ordforråd, morfologi og syntaks) kan begrense mulighetene til å skape språklig sammenheng. Det gjør at andrespråksbrukere representerer en spesielt interessant gruppe når det gjelder narrativ produksjon. Forskning på flerspråklige barns narrative produksjon er økende, men det er fortsatt begrenset med kunnskap om narrativ kompetanse hos barn som har norsk som andrespråk (men se

bl.a. Karlsen, Geva & Lyster, 2016; Randen, 2014; Rodina, 2016). Mer kunnskap om språkferdighetene hos denne gruppen, inkludert narrative ferdigheter, vil kunne øke muligheten for å identifisere hvilke barn som har behov for spesielt tilpassede tiltak i opplæringen.

I den foreliggende studien har vi kartlagt den narrative produksjonen på norsk hos 54 førsteklasinger med urdu eller panjabi som morsmål. Formålet var å få innsikt i den narrative produksjonen på andrespråket, norsk, samt å undersøke hvordan den narrative produksjonen er relatert til andre språklige ferdigheter (ordforråd på første- og andrespråket), ikke-verbale evner og leseferdigheter. Vi har et spesielt fokus på sammenhengen mellom narrativ produksjon i 1. klasse og utviklingen av leseforståelsesferdigheter i 1. og 2. klasse.

Narrativ produksjon

Narrativ benyttes ofte synonymt med fortelling, og viser ofte til en presentasjon av hendelser langs en tidslinje. *Produksjon* viser her til hvordan barnet bruker språket til å fortelle en historie i en gitt sammenheng, og ikke til barnets forståelse for historiestruktur eller språk. En tidlig form for et narrativ består av en enkel sammenbinding av hendelselementer, mens et mer utviklet narrativ vil bygges opp med utgangspunkt i tid, og etter hvert kausalitet (Hagtvet, 2004). Sammenhengen i et narrativ beskrives ofte på to nivåer, makro- og mikronivået.

Sammenhengen på makronivået (koherens) viser til den overordnede semantiske strukturen, og beskrives enklest som bestående av en innledning, en komplikasjonsdel og en avslutning (se f.eks. Berman & Slobin, 1994). Det er hevdet at det å produsere et narrativ med en overordnet semantisk sammenheng er en kognitiv, mer enn en språklig, ferdighet (Schwartz & Shaul, 2013), og at det finnes et universelt, kognitivt skjema for narrativ makrostruktur (Trabasso, Stein, & Johnson, 1982). Sammenhenger i narrativ makrostruktur på tvers av språk (Berman & Slobin, 1994) og mellom narrative på begge språkene til tospråklige barn (Severing & Verhoeven, 2001) støtter tanken om et felles kognitivt skjema for ulike språk.

Sammenhengen på mikronivået (kohesjon) viser til lingvistiske forhold, både bruk av tekstbindende ord

mellom ytringer (som *og, da, fordi, når*), og bruk av anaforiske virkemidler som pronomen og substantiv med tilbakevisende funksjon (Hagtvet, 2004). Kohesjon uttrykkes med andre ord eksplisitt ved hjelp av tekstbindende ord, mens koherens ofte i større grad forstås implisitt med bakgrunn av en rekke ulike forhold. Sammenhengen på mikronivået kan også knyttes til den lingvistiske kompleksiteten som gjenspeiles i variasjonen av ordene som benyttes og i ytringenes syntaktiske kompleksitet. Både koherens og kohesjon er viktige aspekter ved et narrativ, og de ser ut til å være relatert i den narrative produksjonen (Hickman, 2004; Karlsen, Geva & Lyster, 2016).

Berman (1988) kartla den narrative produksjonen til førskolebarn, barn i skolealder og voksne, alle med hebraisk som morsmål. Hun fant at hos førskolebarna var den narrative produksjonen meget varierende. Generelt så det ikke ut til at de hadde gode nok språkferdigheter (grammatikk, ordforråd og diskursferdigheter) til å danne komplekse og sammenhengende historier. I alderen 5–7 år hadde barna kompetanse om grunnleggende narrativ makrostruktur (innledende hendelse, målrettede handlinger og konsekvenser), men barna i denne aldersgruppen la fortsatt stor vekt på enkelthendelser. Ifølge Berman (1988) mestret barna narrativ makrostruktur før de mestret bruk av mikrostrukturelle elementer. På samme måte fant Geva & Olsen (1983) at 6-åringer hadde med de fleste makrostrukturelementene i en narrativ gjenfortellingsoppgave. De fant også at barna oftest benyttet enkle sammenbindinger (*og*) eller temporale sammenbindinger (*så, da*). De brukte ofte pronomen som *den* og *dette* for å referere til ubestemte karakterer eller hendelser, men de tilpasset bruken av pronomen til lytteren på den måten at de var mer tvetydige i referansebruken når de fortalte historien til voksne enn til barn.

Narrativ produksjon hos flerspråklige barn

En rekke studier har funnet samsvar i den narrative makrostrukturen i flerspråklige barns narrative (Severing & Verhoeven 2001; Squires mfl., 2014). Det indikerer at dersom barna har erfaring med narrativ makrostruktur, kan de benytte seg av denne kunnskapen på sine ulike språk (Hipfner-Boucher mfl., 2015). Sammenhengen i nar-

rative makrostrukturelle ferdigheter på tvers av språk er i samsvar med Cummins' *interdependence*-hypotese som indikerer at mer overordnet språklig prosessering og organisering har en felles base og derfor lettere kan overføres på tvers av språk (Cummins, 1979). Dersom kunnskap om narrativ makrostruktur er uavhengig av hvilket språk narrativet produseres på, vil en konsekvens være at mulige ulikheter i den narrative produksjonen til en- og tospråklige barn heller skyldes leksikalske og morfosyntaktiske forhold (Hipfner-Boucher mfl., 2015).

Mikrostrukturelle elementer har en sammenheng med koherensen på makronivået (Hickmann, 2004), også i narrativene til flerspråklige barn (Viberg, 2001). Det vil si at barn som forteller koherente narrativer, også i større grad binder setningene sammen i lingvistisk mer komplekse ytringer. Flerspråklige barn som produserer svakere narrativer på andrespråket, gjør det muligvis fordi de ikke kan nyttiggjøre seg språkkompetansen på morsmålet (Squires mfl., 2014). Også Randen (2014) hevder at barns leksikalske og grammatiske ferdigheter kan påvirke den narrative produksjonen. En begrenset språkbeherskelse på det språket som narrativet skal uttrykkes på, kan gjøre at barnet ikke får anledning til å gi uttrykk for sine kognitive evner knyttet til fortelling. Dette er i samsvar med Vibergs (2001) konklusjon om at det er nødvendig med språkferdigheter over et visst nivå, for at språket ikke skal begrense den narrative produksjonen. Kupersmitt, Yifat & Blum-Kulka (2014) undersøkte utviklingen av narrative ferdigheter hos enspråklige og sekvensielt tospråklige barn, og fant at de tospråklige barna var forsinket i sin narrative produksjon på andrespråket sammenlignet med de enspråklige barna, men at de hadde makrostrukturen på plass innen de var åtte år. Når det gjaldt mikrostrukturelle elementer, fant de at de flerspråklige barna i utvalget hadde mer uklare forbindelser mellom setninger og var mindre presise i måten de presenterte hendelser på (leksikalsk og grammatisk). I et utvalg av norsk-russiske barn fant Rodina (2016) at det ikke var noen forskjell i makrostrukturen i narrativene til de simultant tospråklige barna, men at det var forskjeller i mikrostruktur mellom de to språkene. Her så det ut til at barna hadde bedre ferdigheter på norsk enn på russisk, noe forfatteren tolker som at mikrostrukturelle forhold er

mer sensitive for språklig eksponering (Rodina, 2016).

Et fåtall studier har hatt som formål å predikere narrativ produksjon på andrespråket hos flerspråklige barn. Uccelli & Páez (2007) undersøkte sammenhengen mellom ordforråd og narrativ produksjon, og fant at ordforråd i barnehagen predikerte narrativ produksjon på det samme språket ett år etter. De fant imidlertid ingen sammenhenger mellom språkferdigheter på førstespråket og narrativ produksjon på andrespråket. Basert på regresjonsanalyser fant Karlsen, Geva & Lyster (2016) at flerspråklige barns grammatikkferdigheter på andrespråket (norsk) var av større betydning for den narrative produksjonen på andrespråket enn ordforrådet. Grammatikkferdigheter og tid i barnehagen var i særdeleshet relatert til mikrostrukturen i narrativene, mens kognitive evner, antall bøker hjemme og tid i barnehagen predikerte mest av variasjonen når det gjaldt makrostruktur. Årsaken til de ulike resultatene i de to studiene er antageligvis knyttet til at Uccelli & Páez (2007) ikke inkluderte grammatikkferdigheter i sin studie. Karlsen, Geva & Lyster (2016) fant også en sammenheng mellom ordforråd og narrativ produksjon på andrespråket, men ordforråd kunne ikke predikere noe unik variasjon i barnas andrespråksferdigheter etter at grammatikkferdigheter hadde predikert sin del av variasjonen.

Andrespråksferdighetene til flerspråklige barn ser ut til å påvirke deres narrative produksjon på andrespråket, både på makro- og på mikronivået. Tidligere forskning har funnet støtte for at både kognitive evner og språkferdigheter (ordforråd og grammatikk) er av betydning for narrativ produksjon, men det er lite forskning som har undersøkt hvordan ulike ferdigheter er relatert til flerspråklige barns andrespråksnarrativer.

Sammenhengen mellom narrativ produksjon og leseforståelse

Det ser ut til at sammenhengen mellom narrative ferdigheter og leseforståelse blir gjeldende etter at den første leseopplæringen, der avkodingsferdigheter forklarer det meste av variasjonen i leseforståelse, er forbi (Hipfner-Boucher, Lam & Chen, 2015). Cain (2003) undersøkte sammenhengen mellom tekstforståelse og narrativ produksjon og fant at barn med svak tekstforståelse også

fortalte mindre koherente narrativer enn barn med god tekstforståelse. Dette tas som en indikasjon på at de faktorene som begrenser barns evne til å strukturere narrativer også begrenser deres forståelse (Cain, 2003). Snyder & Downey (1991) fant at narrative ferdigheter i en gjenfortellingsoppgave predikerte variasjon i leseforståelsesferdighetene hos 8- til 11-åringer med en typisk språkutvikling. Det som var spesielt interessant i denne studien, var at narrative ferdigheter predikerte enda mer av variasjonen i leseforståelse hos eldre elever (11–14-åringer) enn hos de yngre elevene. I en studie av yngre barn fant Roth, Speece & Cooper (2002) at ordforråd, men ikke narrative ferdigheter, i barnehagen (gjennomsnittlig alder 5,6 år), predikerte variasjon i leseforståelse i 2. klasse. Samlet indikerer dette at barn som er tidlig i sin leseutvikling, i større grad bruker avkodingsferdigheter og ordkunnskap for å forstå hva de leser, og at narrativ kompetanse blir viktigere etter hvert som tekstene de leser stiller krav til mer avanserte kognitive og språklige ferdigheter.

Det er færre studier som har sett på sammenhengen mellom narrativ produksjon og leseforståelse på et andrespråk, men Hipfner-Boucher, Lam & Chen (2015) undersøkte dette hos engelskspråklige førsteklasinger som lærte fransk som andrespråk i Canada. De fant at andelen grammatisk riktige setninger i andrespråknarrativene predikerte leseforståelse etter at nonverbalt evnenivå, mors utdanning, ordforråd, fonologisk bevissthet og ordlesing var kontrollert for. Andre forhold ved narrativene, så som makrostrukturell koherens, ble ikke undersøkt i denne studien.

Narrativ produksjon involverer en rekke språklige og kognitive ferdigheter knyttet til både makro- og mikronivå. En del forskning viser at det er sammenheng mellom narrativ produksjon og leseforståelse, men vi har begrenset kunnskap om hvilke aspekter ved narrativ produksjon som i størst grad er relatert til leseforståelse. Det gjelder i særdeleshet for flerspråklige utvalg.

Den foreliggende studien

Med bakgrunn i empirigjennomgangen presentert i de foregående avsnittene, vil vi i den foreliggende studien

undersøke flerspråklige barns narrative produksjon på norsk. Vi har kartlagt den narrative produksjonen til barn med urdu eller panjabi som morsmål og norsk som andrespråk tidlig i skoleløpet, i tillegg til kognitive ferdigheter og språk- og leseferdigheter.

Formålet med denne artikkelen er å få innsikt i hva som karakteriserer den narrative produksjonen i utvalget, samt å undersøke hvordan narrativ produksjon og leseforståelse er relatert. Følgende spørsmål har vært veiledende for studien:

1. Hva karakteriserer den narrative produksjonen til førsteklasinger med urdu/panjabi som morsmål og norsk som andrespråk?
2. På hvilken måte skiller sterke, moderate og svake fortellere seg fra hverandre med hensyn til kognitive evner, språkferdigheter på første- og andrespråket, samt leseferdigheter på andrespråket?
3. I hvilken grad kan narrativ produksjon i 1. klasse predikere leseforståelsesferdigheter i 2. klasse etter at tidligere leseforståelse, avkodingsferdigheter og ordforråd er kontrollert for?

Det er publisert på dette datamaterialet tidligere, men da med andre fokus og forskningsspørsmål (se Karlsen og Lykkenborg, 2012; Karlsen, Lyster og Lervåg, 2016; Karlsen, Geva og Lyster, 2016).

Metode

Utvalg og gjennomføring

54 barn med urdu eller panjabi som morsmål og norsk som andrespråk deltok i studien. Barna begynte på skolen det året de fylte seks år, og ble kartlagt omtrent halvveis gjennom første trinn. Kjønnfordelingen var 27 jenter og 27 gutter, og aldersgjennomsnittet var 6 år og 5 måneder (SD: 3 måneder). Barna i utvalget ble rekruttert som en del av en større studie da de gikk i barnehagen (se for eksempel Karlsen, Lyster og Lervåg, 2016). Foreldrene til barn fra 26 ulike barnehager på Østlandsområdet mottok informasjon om deltagelse i prosjektet via ansatte i barnehagene som delte ut et informasjonsskriv på norsk og urdu. Kartleggingen foregikk på skolen og ble gjennomført av forfatterne eller av masterstudenter innen spesial-

pedagogikk som hadde fått grundig opplæring i testbatteriet.

Alle barna utenom to var født i Norge, og det var store forskjeller i foreldrenes alder ved ankomst til Norge: variasjonen spredte seg fra dem som var født i Norge til de som kom i voksenalder (Karlsen og Lykkenborg 2012). Videre rapporterte foreldrene at de benyttet ulike språk når de snakket med sitt barn, og at norsk, urdu og panjabi ble benyttet i hjemmene i ulik utstrekning. Alle barna hadde gått i barnehagen i minimum ett år, og omtrent tre fjerdedeler av utvalget startet i barnehagen før, eller da de var tre år (Karlsen og Lykkenborg, 2012). Det antas derfor at barna hadde erfaring med norske historier og bøker fra tiden i barnehagen. Nesten halvparten av foreldrene rapporterte at de leste eller fortalte historier til sitt barn på norsk daglig, og omtrent en fjerdedel leste eller fortalte historier på urdu eller panjabi daglig (Karlsen, Geva og Lyster, 2016). I hvilken grad barna i den foreliggende studien hadde andre eller mer varierte erfaringer med narrativer enn barn som har norsk som morsmål, er ikke undersøkt i den foreliggende studien. En del av barna ble introdusert for norsk fra første- eller i løpet av sine første leveår, og kan karakteriseres som simultant tospråklige. Bakgrunnen til barna i utvalget er beskrevet grundigere i Karlsen og Lykkenborg (2012).

Instrumenter

Narrativ produksjon, leseforståelse, avkodingsferdigheter og ordforråd på første- og andrespråket ble kartlagt da barna gikk i 1. klasse. I 2. klasse ble leseforståelse, avkodingsferdigheter og ordforråd kartlagt. Ikke-språklige kognitive evner ble kartlagt da barna gikk det siste året i barnehagen. Fordi evnenivå anses å være en stabil kompetanse (Neisser mfl., 1996), har vi valgt å inkludere variabelen i studien til tross for at ikke-språklige evner ble kartlagt ett år tidligere enn de andre variablene. Med unntak av den narrative oppgaven er alle testene standardiserte (det vil si at det finnes faste prosedyrer for gjennomføring) og normerte (det vil si at de gir mulighet for en sammenligning med hva som er typisk for andre barn på samme alder). Fordi normgrunnlaget er basert på barn som har norsk

som morsmål, har vi ikke benyttet normene, men i stedet benyttet råskårer i analysene.

Kognitive evner ble kartlagt med deltesten Block Design fra *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – III*, WPPSI III. Her skal barnet bygge mønstre ut ifra en- og todimensjonale modeller ved hjelp av en- og tofargede klosser. Det svenske normgrunnlaget lå 6 måneder bak det britiske på denne deltesten (Wechsler, 1989), noe som kan indikere at testen er sensitiv for kulturelle forskjeller og at resultatene bør tolkes med varsomhet (se for eksempel Rosselli & Ardila, 2003).

Ordforråd: Ordforrådet på morsmålet ble kartlagt med British Picture Vocabulary Scale II (BPVS-II; Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997). Dette er en reseptiv ordforrådtest der barnet blir bedt om å koble et ord som presenteres muntlig av testleder med ett av fire bilder. Testen består av 144 oppgaver som er organisert i blokker av 12 ord. Stoppkriteriene er 8 eller flere feil innen en blokk. Testen er oversatt og prøvd ut på urdu og panjabi av Monsrud, Bjerkan & Thurmann (2010). Barna fikk høre ordene avspilt fra en datamaskin og fikk selv velge om de ville gjøre oppgaven på urdu eller panjabi. Om de ikke kjente forskjellen på språkene, fikk de høre på lydseksempler før de valgte språk. Ordforrådet på norsk ble kartlagt ved hjelp av orddefinisjonsoppgaven fra *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised*, WPPSI -R i 1. klasse (Wechsler, 1989), og i 2. klasse ble *Wechsler Intelligence Scale for Children*, WISC-III benyttet (Wechsler, 1991)³. Dette er en ekspressiv ordforrådtest der barnet blir bedt om å definere eller forklare hva ulike ord betyr. Barnets definisjoner fikk 2, 1 eller 0 poeng basert på kvaliteten av definisjonene. Det er 25 oppgaver i 1.-klasseoppgavene og 30 oppgaver i 2.-klasseoppgavene. Stoppkriteriene er fem etterfølgende 0-poengssvar.

Avkodning: Barnas avkodingsferdigheter (ordlesing og fonologisk lesing) ble kartlagt ved hjelp av en norsk oversettelse av *Test of Word Reading Efficacy – TOWRE* (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999). Her blir barnet bedt om å lese fire ulike lister med ord; to lister med meningsfulle ord, og to lister med non-ord. De fikk 45 sekunder til å lese så mange av ordene som de kunne fra hver liste. De fire

listene ble kombinert til en sumskåre som utgjorde antall riktig leste ord. Maksimumskåren er 334.

Leseforståelse: For å kartlegge leseforståelse brukte vi en norsk oversettelse av Neale Analysis of Reading Ability (NARA II) (Neale, 1997). Testen består av seks tekster av økende vanskelighetsgrad. Barna ble bedt om å lese historiene og ble etter hver historie stilt spørsmål om innholdet (fire spørsmål etter den første historien og åtte spørsmål etter de neste fem historiene). Testen ble avsluttet dersom barnet leste med for mange avkodingsfeil eller svarte feil på alle spørsmålene i to etterfølgende tekster.

Narrativ produksjon: Vi brukte boken *Frog, where are you* (Mayer, 1969) for å kartlegge barnas narrative produksjon. Boken er en bildebok og inneholder ikke tekst. Den handler om en gutt som har en hund og en frosk. En natt rømmer frosken, og hunden og gutten må ut for å lete etter den, og møter ulike utfordringer i sin søken. Historien ender med at gutten finner frosken og familien hans og får med seg frosken eller et av froskens barn hjem. Boken er blitt benyttet mye i tidligere forskning (se for eksempel Berman & Slobin, 1994). Barna fikk mulighet til å bla gjennom og kikke i boken, og ble deretter oppmuntret til å fortelle historien mens de kikket på bildene. Det ble ikke presisert hvilket språk historien skulle fortelles på, men testlederne snakket norsk, og norsk ble nok derfor også et naturlig valg for barna. Kun minimal prompting i form av *ja, hmm, mhm, vil du fortelle mer?* ble gitt. Historiene ble tatt opp med en lydopptager og deretter transkribert.

Koding av narrative: Vi kodet narrative på både mikro- og makronivå (for en grundigere beskrivelse, se Karlsen, Lyster og Geva, 2016). For å kode lengden på narrative kodet vi dem i antall t-enheter (terminable units). *T-enheter* var definert som enhver setning inkludert alle bisetninger eller ikke-fullstendige setningsstrukturer som var tilknyttet setningen (Hunt, 1970). Komplekse setninger (helsetninger som inkluderer leddsetninger) som *og da datt han fordi det kom en ugle* ble regnet som en T-enhet, mens sammenbundne helsetninger som *det kom en elg og han falt* ble regnet som to T-enheter. Helsetninger som ble bundet sammen med *og*, ble regnet som to T-enheter hvis subjektet ble utelatt i den andre helsetningen, for

eksempel, *det kom en elg og tok ham*.

For å skape et mål på *lingvistisk kompleksitet* som var uavhengig av lengden på narrative, delte vi antall ord i hver historie med antall T-enheter. For å telle antall ulike ordformer i narrative benyttet vi *Hermetic Word Frequency Counter* (Meyer, 1997). En ordform viser til en stamme eller en stamme med tilleggsmorfemer, det vil si at *løpe* og *løp* ble telt som to ulike ordformer.

Den *narrative kompleksiteten* ble kodet i fire ulike nivåer basert på en inndeling av Stadler & Ward (2005). Det første nivået var narrative preget av *beskrivelser* av karakterer og handlinger som var eksplisitt relatert til hverandre. Det andre nivået var narrative produsert med *sammenbindinger* som ikke var satt i et temporalt forhold til hverandre (bundet sammen med *og*), det neste nivået var narrative der hendelser var *sekvensiert* i forhold til tid (temporalt), og enkelte ganger kausalt, og det siste nivået var det *narrative* nivået, der historienes hendelser var temporalt og kausalt organisert, i tillegg til å være målorienterte (Stadler & Ward, 2005). Narrative fikk fra ett til fire poeng basert på denne inndelingen. *Makrostrukturen* i narrative ble kodet med utgangspunkt i åtte hendelsesmomenter, og det ble gitt ett poeng for hver hendelse. Narrative kunne dermed få fra ett til åtte poeng på makrostruktur. Narrative ble kodet i: Orientering (*det var en gutt som hadde to kjæledyr, en hund og en frosk*), oppstart (*frosken rømmer*), oppdagelse (*gutten våkner opp og ser at frosken er borte*), aktivitet innendørs, enten generelt (*gutten leter etter overalt*) eller spesifikt (*gutten ser etter frosken i skoen og i støvelen*). For aktivitetene utendørs fikk barnet ett eller to poeng: ett poeng dersom en hendelse ble beskrevet og to poeng dersom to hendelser ble beskrevet (*gutten ser i et hull, hunden ble jaget av bier, gutten blir skremt av en ugle*, osv.). Til sist ble makrostrukturen kodet etter tilstedeværelsen av en løsning (*gutten og hunden finner noen frosker*) og avslutning (*gutten fikk med frosken, eller en ny frosk, hjem*).

For å få et overordnet mål på *narrativ kvalitet* grupperte vi narrative i sterke, middels og svake historier (etter den overordnede inndelingen fra Berman & Slobin, 1994). Narrative ble vurdert som sterke dersom følgende

betingelser ble oppfylt: 1) om karakterene var beskrevet og oppdagelsen eller oppstart var nevnt, 2) om letingen ble tydelig beskrevet, og 3) om det ble nevnt at frosken ble funnet igjen. Narrativene ble vurdert som svake dersom kun to av tre hoveddeler ble beskrevet. Narrativene som ble vurdert som middels, var de som hadde inkludert alle de tre hovedelementene, men hvor noen av beskrivelsene var ufullstendige eller tvetydige.

For å gi et bilde av variasjonen i historiene, presenteres utdrag fra to narrativer nedenfor. Utdragene er hentet fra introduksjonen til en historie som ble vurdert som sterk (Ali) og en som ble vurdert som svak (Ima):

Ima: Den var inne. Også gikk ut og da han var ikke der. Også begynner de der inne. De var ikke der heller. Ikke ute heller. Han var der inne. Og da ropte han. Og han begynner der. Og der. Og gikk.

Ali: Det skjer at han gutten ser på frosken og han hunden ser på frosken. Og han gutten sover med hunden, og frosken han gjemmer seg og går. Og da våkner han og sier «å nei hvor er han blitt». Så sjekker han i skoene sine. Han er ikke der. Han sjekker i vinduet. Han er ikke der. Så fikk hunden denne her på hodet sitt. Så sa han gutt «nei hvorfor gjør du det?». Så sa han «nei hund». Så slikka han hunden han. «Frosken hvor er du»

Alis historie ble vurdert som sterk fordi han beskriver karakterene, historiens oppstart når frosken rømmer og guttens oppdagelse av at frosken er borte. Imas historie ble tilsvarende vurdert som svak fordi karakterene ikke ble introdusert, oppstart når frosken forsvinner beskrives på en noe uklar og tvetydig måte, og oppdagelsen av at frosken er vekk, blir kun nevnt på implisitt. Eksempelene illustrerer også forholdet mellom koherens og kohesjon. I Alis historie er både koherens og kohesjonen overordnet sett god (han presenterer hovedkarakterene og refererer deretter til dem ved bruk av pronomen). Ima introduserer ikke karakterene i sin historie, noe som medfører en lavere koherens og kohesjon fordi hennes pronomen ikke har noen definerte karakterer å vise tilbake til. Videre benytter Ima utelukkende *og* for å binde sammen setninger, mens Ali også indikerer temporale forhold gjennom bruken av *da*. Mangelen på innholdsord er også gjennomgående i Imas historie, mens Ali navngir karakterer, objekter og

beskriver aktiviteter. Samtidig viser eksemplene at også Alis gjenfortelling har kohesive svakheter, for eksempel er det vanskelig å vite hvem han refererer til når han sier «og da våkner han». Samtidig gir Imas historie inntrykk av å være mer kontekstavhengig, da hun hele tiden viser til bildene. Valg av en mer deiktisk språkbruk kan ses som en naturlig konsekvens av at barna fikk ha bildeboken tilgjengelig mens de fortalte. Det gjør at gjenfortellingen til dels kan fungere i situasjonen der både forteller og lytter ser på bildene. Det bør også bemerkes at historiene er ment å illustrere forskjeller. De er derfor vurdert med utgangspunkt i de transkriberte narrativene alene, og mulige bakgrunnsfaktorer årsaker til forskjellene mellom Ima og Ali er ikke undersøkt (som generelt evnenivå, grad av eksponering for norsk eller erfaring med lignende historier eller oppgaver).

Reliabilitet: Alle narrativene ble kodet av førsteforfatteren, mens 20 % av narrativene også ble kodet av andreforfatteren. -verdien (Kappa) var henholdsvis .855 for makrostruktur, .728 for narrativ kompleksitet, og .849 for narrativ kvalitet (sterk, middels eller svak). Landis og Koch (1977) har beskrevet at *k*-verdien er å anse som tilfredsstillende mellom 0,61 og 0,80, og utmerket mellom 0,81 og 1,0. Uenigheter ble avgjort i samråd mellom første- og andreforfatter.

Resultater

Mønstre i den narrative produksjonen

Det var stor variasjon i den narrative produksjon til barna i utvalget, både når det gjaldt den overordnede makrostrukturen og med hensyn til de mikrostrukturelle elementene. Noen av barna fortalte lingvistisk komplekse historier og inkluderte de relevante narrative strukturelementene, mens andre i mindre grad gjorde det. De sistnevnte var kjennetegnet av at de heller beskrev det de så på bildene enn å produsere et narrativ der hendelser ble organisert etter en tidsakse (se Tabell 1 og 2).

TABELL 1. Deskriptiv tabell over narrative variabler, språk- og lesevariabler i 1. og 2. klasse

	1. KLASSE			2. KLASSE		
	M (SD)	VARIASJON	α	M (SD)	RANGE	α
Kognitive evner						
Kognitive evner	22,92 (3,41)	18-32	.559			
Narrative ferdigheter						
T-enheter	32,66 (10,24)	12-61	-			
Lingvistisk kompleksitet	4,85 (0,88)	2,4-6,2	-			
Antall ulike ord	69,34 (22,80)	26-128	-			
Språk og lesing						
Urdu ordforråd	29,08 (12,16)	12-76	.972			
Orddefinisjoner*	20,28 (8,11)	6-41	.886	13,58 (3,5)	1-20	.656
Avkoding ortografisk	14,93 (15,32)	0-68	.962**	66,18 (27,70)	9-140	-
Avkoding fonologisk	11,10 (11,72)	0-43	.904**	40,96 (15,32)	12-90	-
Leseforståelse	1,34 (2,3)	0-9	.818	7,51 (4,35)	1-18	.559

*Orddefinisjoner ble kartlagt ved hjelp av ordforklaringsoppgavene fra WPPSI i 1. klasse og WISC i 2. klasse, noe som er forklaringen på den lave gjennomsnittsskåren i 2. klasse og den lave reliabiliteten sammenlignet med forrige testtidspunkt. **Reliabilitet i avkodingsoppgavene er vurdert med bakgrunn i korrelasjonen mellom henholdsvis de to ortografiske og de to fonologiske deltestene.

TABELL 2. Makrostruktur

ORIENTERING	OPPSTART	OPPDAGELSE	AKTIVITET 1: INNENFOR	AKTIVITET 2: UTE	AKTIVITET 3: INNE	LØSNING	AVSLUTNING
29.6	72.2	68.5	59.3	88.9	66.7	94.4	7.4

Narrative elementer i %
N = 54

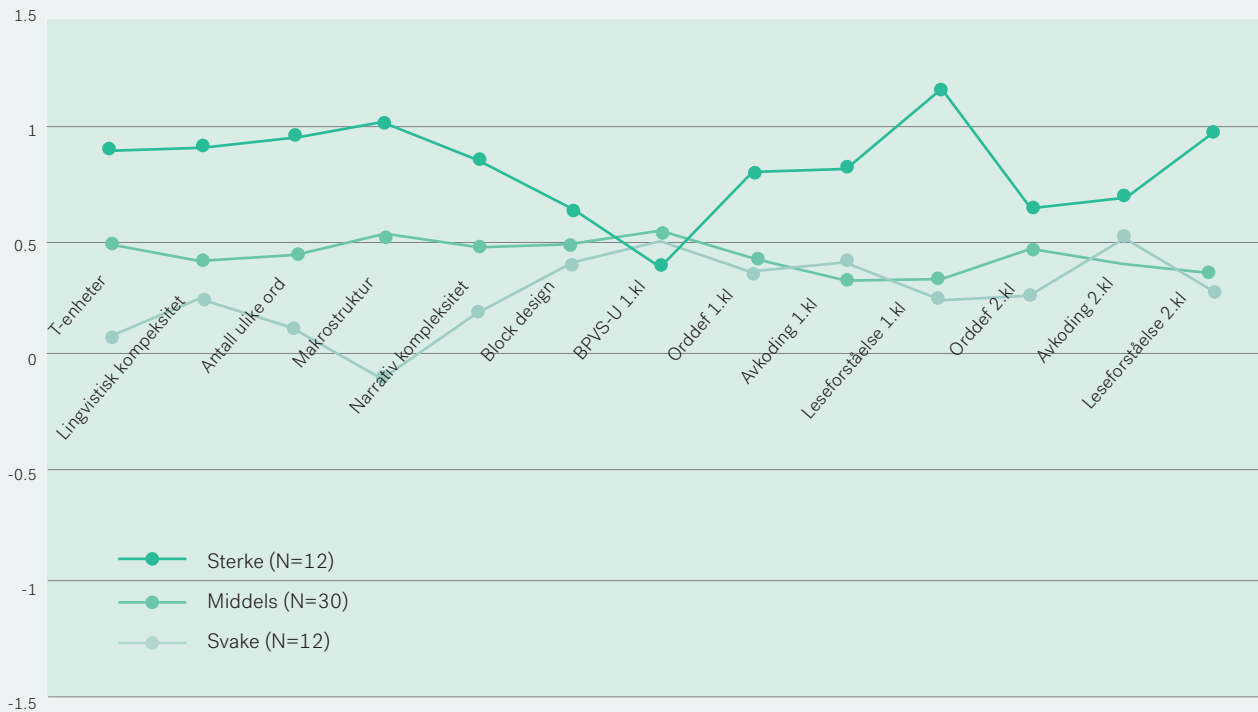
TABELL 3: Korrelasjonstabell over kognitive, språk- og lesevariabler i 1. og 2. klasse.

	KOGNITIVE EVNER	T-ENHETER	LINGVISTISK KOMPLEKSITET	ANTALL ORD	MAKRO	KOMPLEKSITET	URDU ORDDEFINISJON	ORD DEFINISJON	1 AVKODING	1 LESE-FORSTÅELSE	2 AVKODING	2 LESE-FORSTÅELSE
Kognitive evner												
Kognitive evner	1											
Narrative ferdigheter												
T-enheter	,177	1										
Lingv. kompl.	,045	,428**	1									
Ant. ord	,139	,841**	,703**	1								
Makrostruktur	,336*	,512**	,566**	,603**	1							
Kompleksitet	-,074	,552**	,719**	,601**	,387**	1						
Språk- og leseferdigheter 1. klasse												
Urdu ordforråd	,050	,038	,024	,103	,028	-,086	1					
Ordefinisjoner	,306*	,287*	,480**	,445**	,318*	,280*	,018	1				
1 Avkoding	,191	,304*	,258	,366**	,383**	,105	,001	,172	1			
1 Leseforståelse	,023	,473**	,342**	,531**	,573**	,407**	,078	,256	,628**	1		
Språk- og leseferdigheter 2. klasse												
2 Avkoding	,113	,194	,160	,174	,247	-,014	-,034	-,059	,549**	,329*	1	
2 Leseforståelse	,214	,304	,487**	,432**	,549**	,224	,141	,387*	,693**	,654**	,600**	1

Som presentert i Tabell 2 viser kodingen av *makrostruktur* at majoriteten av barna hadde med en introduksjon (orientering og/eller oppstart og oppdagelse), en hendelse (aktivitet) og en avslutning (løsning og/eller avslutning). Med andre ord ser det ut til at mange av barna har erfaringer med det narrative skjemaet, slik som det beskrives blant annet av Trabasso & kollegaer (1981). Variasjonen i *makrostrukturen* spredte seg imidlertid fra null til åtte, noe som indikerer at det var store forskjeller i hvor mange av handlingselementene som barna tok med i historiene. På samme måte varierte historiene betydelig med hensyn til lengde (målt som antall *T-enheter*), i hvilken grad et variert ordforråd ble benyttet og den *lingvistiske kompleksiteten* (antall ord dividert med antall *T-enheter*) av historiene (se

Tabell 1). Den *narrative kompleksiteten* viser at kun ett av narrative (1,9 %) tilfredsstilte kravene for et fullstendig narrativ. I vel halvparten av narrative (51,9 %) ble hendelser bundet sammen med *og*, mens i nesten en tredjedel av narrative (29,6 %) ble hendelsen organisert etter tid (sekvensiering). De resterende narrative (16,7 %) var mer beskrivende i sin fremstilling.

Tabell 3 viser moderate til sterke korrelasjoner mellom de narrative elementene. Sterkest korrelasjon er det mellom antall *T-enheter* og *antall ulike ord*, noe som indikerer at jo lengre historie, jo flere ulike ordformer. Det er også sterke korrelasjoner mellom *lingvistisk kompleksitet* og de to variablene *antall ulike ord* og *narrativ kompleksitet*. Med andre ord ser det ut til at barna som produserer

FIGUR 1. Narrativ kvalitet: profilene til gode, middels og svake historiefortellere.

lingvistisk komplekse ytringer på andrespråket benytter et mer variert ordforråd og mer komplekse sammenbindinger (temporale og kausale).

De ulike narrative målene korrelerer moderat med de fleste av språk- og lesemålene på norsk i 1. klasse. I 2. klasse korrelerer de kun med leseforståelse. Videre korrelerer leseferdighetene i 1. og 2. klasse med hverandre. Generelle kognitive evner korrelerer moderat med narrativ *makrostruktur* og orddefinisjoner på andrespråket. Årsaken til at kognitive evner i så liten grad korrelerer med de andre variablene, kan skyldes den lave testreliabiliteten (se Tabell 1), eller være påvirket av kulturelle feilkilder (Rosselli & Ardila, 2003). Ordforrådsferdigheter på morsmålet korrelerer ikke med noen av variablene på norsk.

Karakteristika ved sterke, middels og svake andrespråksnarrativer

For å undersøke om vi fant systematiske forskjeller i kognitive evner, språk- og leseferdigheter som samvarierte med kvaliteten av narrative, grupperte vi narrative i tre kategorier: sterke (N = 12), middels (N = 30) og svake (N=12) historier. Figur 1 visualiserer de forskjellige profilene til de tre gruppene av fortellere med utgangspunkt i z-skårer. Z-kårene ble utregnet på bakgrunn av fordelingen i utvalget. Profilene indikerer at de sterke historiefortellerne skiller seg fra de middels og svake fortellerne, også på andre språkrelaterte områder enn narrativ produksjon. Fortellerne som ble vurdert som middels eller svake, presterte relativt likt på de andre språk- og lesemålene. Det som er av spesiell interesse, er den store forskjellen mellom de sterke, og de middels og svake fortellerne når det gjelder leseforståelse i både 1. og 2. klasse.

Det ser ikke ut til å være noen forskjeller i hverken kognitive evner eller ordforråd på morsmålet mellom de tre gruppene av historiefortellere.

Sammenhengen mellom narrativ produksjon og leseforståelse

For å undersøke om forskjellene mellom de ulike gruppene var signifikante, gjennomførte vi en rekke variansanalyser (ANOVAer), med gruppene av sterke, middels eller svake fortellere som mellom-gruppe-faktor. I tråd med hva som ble antydnet i visualiseringen av de ulike gruppene (Figur 1), fant vi signifikante forskjeller i de narrative målene og lesemålene i 1. klasse, og i leseforståelse i 2. klasse. Som det fremkommer av variansanalysene som er presentert i Tabell 4, vist ingen signifikante forskjeller i ordforråd på

morsmålet, kognitive evner, språkferdigheter (orddefinisjoner), eller i avkoding i 2. klasse. Resultatene fra en post hoc test (Tukeys) viste at det stort sett var mellom de sterke historiefortellerne og de andre to gruppene forskjellen lå. Når det gjaldt antall *T-enheter* og *makrostruktur*, var det også signifikante forskjeller mellom middels og svake historiefortellere.

For å undersøke relasjonene mellom narrative ferdigheter og leseforståelse videre ønsket vi å se hvorvidt narrative ferdigheter i 1. klasse kunne predikere variasjon i leseforståelse i 2. klasse etter at tidligere leseforståelsesferdigheter, ordforråd på norsk, og avkodingsferdigheter var kontrollert for. Ved å kontrollere for tidligere ferdigheter fikk vi et bilde av elevenes utvikling av leseforståelse mellom 1. og 2. klasse. For å utnytte variasjonen i barnas

TABELL 4

Sammenligning av sterke, middels og svake “fortellere” med enveis-ANOVA og Tukey’s post hoc-test

VARIABLER	ANOVA GRUPPEEFFEKTER		TUKEYS' TEST
	F	SIG	
Narrativ produksjon			
T-enheter	8,769	,001	Sterke < middels, < svake
Antall ulike ord	6,407	,003	Sterke < middels, svake
Lingvistisk kompleksitet	9,515	,000	Sterke < middels, svake
Makrostruktur	25,280	,000	Sterke < middels, < svake
Narrativ kompleksitet	4,988	,011	Sterke < middels, svake
Språk og lesetester 1. klasse			
Block design	,323	,726	-
BPVS Urdu	,419	,660	-
Orddefinisjoner	2,711	,076	-
Avkoding	3,862	,028	Sterke < middels
Lesing - forståelse	20,447	,000	Sterke < middels, svake
Språk- og lesetester 2. klasse			
Orddefinisjoner	1,366	,266	-
Avkoding	1,332	,274	-
Lesing - forståelse	8,632		Sterke < middels, svake

ferdigheter, benyttet vi her utvalget som helhet (uten å dele inn i sterke, middels og svake fortellere). Vi inkluderte ikke kognitive evner, da variabelen i liten grad så ut til å korrelere med de andre variablene. Ingen av de narrative målene kunne predikere ytterligere av variasjonen i leseforståelsesutviklingen etter at tidligere språk- og leseferdigheter var kontrollert for. *Lingvistisk kompleksitet* og *makrostruktur* nærmet seg imidlertid et akseptabelt signifikansnivå (henholdsvis $p = ,074$ og $p = ,076$). Tidligere leseforståelsesferdigheter predikerte sammen med avkodning og orddefinisjoner i 1. klasse, til sammen 62,4 % av variasjonen i leseforståelse i 2. klasse. Til tross for gulveffekter i lese målene i 1. klasse bidro leseforståelse i 1. klasse med å predikere 43,2 % av variasjonen i leseforståelse alene. Avkodning og orddefinisjoner, som ble lagt inn i modellen simultant i trinnet etter leseforståelse, ga begge signifikante bidrag etter at leseforståelse i 1. klasse var kontrollert for ($\beta = ,495$, $p = ,05$ for avkodning og $\beta = ,226$, $p = ,05$ for leseforståelse).

Diskusjon

Flere interessante funn ble gjort i den foreliggende studien. Det var stor variasjon i den narrative produksjonen på opplæringspråket (norsk) til førsteklassingene i utvalget. Vi fant imidlertid at den narrative produksjonen til barna som vi vurderte som sterke narrative fortellere, skilte seg fra resten av utvalget, både med hensyn til narrativ produksjon, og ved at de hadde bedre leseforståelse i både 1. og i 2. klasse. Til tross for dette funnet kunne ikke narrativ produksjon i 1. klasse forklare mer av variasjonen i leseforståelse i 2. klasse etter at avkodning, ordforråd og tidligere leseforståelsesferdigheter ble kontrollert for. Funnene vil bli drøftet i det følgende.

Narrativ produksjon på andrespråket

Den store variasjonen i narrative gjør det vanskelig å beskrive generelle trekk eller karakteristika ved andrespråkebrukernes narrative produksjon. Omtrent 80 % av narrative (N= 42) hadde en makrostruktur med en innledning, en hoveddel/komplikasjon og en avslutning i sine narrative (jf. Berman & Slobin, 1994). Dette er i tråd med hva som er funnet i tidligere studier (Geva & Olson, 1983;

Kupersmitt mfl., 2014; Squires mfl., 2014). I likhet med Uccelli & Páez (2007) fant vi ingen sammenhenger mellom barnas reseptive ordforrådsferdigheter på morsmålet og narrativ produksjon på andrespråket. Det er imidlertid kun et begrenset område av barnas morsmålskompetanse som er kartlagt, og hadde vi vurdert barnas narrative produksjon på morsmålet er det mulig vi kunne ha funnet sammenhenger mellom morsmåls- og andrespråkskompetansen, spesielt med hensyn til makrostrukturelle forhold (Hipfner-Boucher mfl., 2015; Severing & Verhoeven, 2001; Squires mfl., 2014; Viberg, 2001). I likhet med Geva & Olson (1983) fant vi at sammenbindingsordet *og* ble hyppig benyttet, eller at hendelser ble bundet sammen ved hjelp av temporale sammenbindinger. Som illustrert i eksempelet med Ima, ble refererende pronomer som *den* og *dette* ofte benyttet. Geva & Olson (1983) fant imidlertid at barn benyttet pronomer uten en tydelig referent når de fortalte historier til voksne som allerede kjente historien, men at de var tydeligere i sin presentasjon av karakterer om de fortalte for andre barn. Det gjør at vi ikke uforbeholdent kan konkludere at de barna som i stor grad benyttet pronomer uten referent, ikke mestret dette, fordi det kan være påvirket av deres bevissthet om at testlederen allerede kjente historien og karakterene. Et annet interessant funn er sammenhengen mellom ikke-verbale kognitive evner og narrativ makrostruktur som gir støtte til at den overordnede narrative makrostrukturen i større grad er knyttet til kognitive ferdigheter enn det mikrostrukturelle elementer er (Berman & Slobin, 1994; Schwartz & Shaul, 2013; Trabasso, Stein, & Johnson, 1981). Den lave reliabiliteten i den kognitive testen gjør imidlertid at det knyttes noe usikkerhet til resultatet.

Til tross for at det ikke er mulig å undersøke kausale forhold i den foreliggende studien, støtter samvariasjonen mellom språkferdigheter på andrespråket og de ulike aspektene ved narrativ produksjon en hypotese om at et visst språklig nivå på det språket som narrative produseres på (*her*: norsk), er nødvendig i den narrative produksjonen (jf. Karlsen, Geva, & Lyster, 2016; Randen, 2014; Squires mfl., 2014; Viberg, 2001). Også de sterke sammenhengene mellom de ulike narrative målene indikerer en avhengighet mellom strukturen på makro- og mikro-

nivået (Hickmann, 2004; Kupersmitt mfl., 2014). Videre ble sammenbindingen *og* benyttet som eneste måte å binde sammen hendelser på i vel halvparten av narrative, noe som hos enspråklige barn er karakteristisk for sammenbindinger i den tidlige utviklingen av narrativ kompetanse (Hagtvet, 2004). I andrespråksnarrativer er det funnet en overrepresentasjon av enkle sammenbindinger (for eksempel: *og, så*), selv etter flere år med eksponering for andrespråket (Kupersmitt mfl., 2014, Viberg, 2001). Sammenhengen som vi fant mellom den lingvistiske kompleksiteten og sammenbindingsordene (narrativ kompleksitet), indikerer også at mer språklig komplekse meninger fordrer bruk av mer avanserte sammenbindinger.

Vi delte narrative inn i sterke, middels og svake. Overordnet sett var sterke historier kjennetegnet av at de var betydelig lengre, de inneholdt en større variasjon av ord, ytringene var mer lingvistisk komplekse, de inkluderte flere enheter fra historiestrukturen og benyttet mer avanserte sammenbindinger (hovedsakelig temporale fremfor bruk av *og*), sammenlignet med middels og svake historier. Det indikerer at de sterke historiefortellerne hadde bedre utviklede lingvistiske ferdigheter, og at historiene inneholdt flere makrostrukturelementer. Eksemplene presentert i metoddelen illustrerer forholdet mellom koherens og kohesjon (Hickmann, 2004), samt den mulige konsekvensen av svake lingvistiske ferdigheter på andrespråket (Viberg, 2001). Dersom utviklingen av lingvistisk kompleksitet (inkludert markører som skaper kohesjon) henger sammen med utviklingen av narrativ makroorganisering, vil svake språkferdigheter kunne påvirke produksjonen av koherente narrative. Det er imidlertid også foreslått at narrative makroelementer driver utviklingen av mikrostrukturelle forhold (se for eksempel Kupersmitt, mfl., 2014). Den foreliggende studien er ikke designet med tanke på å si noe om retningen på denne sammenhengen, men støtter at det er en tett forbindelse mellom de ulike nivåene av narrativ organisering, samt mellom språklige og mer diskursive forhold.

Narrativ produksjon og utvikling av leseforståelse

De narrative målene korrelerte moderat med de fleste av språk- og lesemålene i 1. klasse, mens de i 2. klasse kun

korrelerte med leseforståelse (se Cain, 2003). Det kan indikere at ferdighetene blir mer spesialiserte med alder og økt språkkompetanse; at ulike språklige ferdigheter er tettere forbundet tidligere i utviklingen, men at de blir mer spesialiserte ettersom ferdighetene utvikler seg (se for eksempel Storch & Whitehurst, 2002). Denne argumentasjonen er i tråd med tidligere forskning på barn, som har funnet at sammenhengen mellom leseforståelse og narrativ produksjon blir sterkere etter hvert som barns avkodingsferdigheter blir automatiserte og de i større grad blir avhengig av språkforståelse og diskursive ferdigheter for å forstå tekst (Snyder & Downey, 1991). Bakgrunnen for at vi ikke fant noen signifikant sammenheng mellom *narrativ kompleksitet* og leseforståelse, kan være den begrensede variasjonsbredden i variabelen narrativ kompleksitet (beskrivelser – sammenbindinger – sekvensiering – fullstendige narrative).

Inndelingen i sterke, middels og svake fortellere viste at det er de fortellerne som hadde god makrostruktur i sine narrative, som benyttet et variert ordforråd, lingvistisk komplekse ytringer og komplekse sammenbindinger mellom hendelser, som skåret godt på leseforståelsesoppgavene. Det vil si at det kan være de samme ferdighetene som benyttes i narrativ produksjon som i forståelse av skriftlige narrative (leseforståelse), eller det kan indikere et mer kausalt forhold der de som har gode ferdigheter på narrativt makro- og mikronivå, lettere utvikler gode leseforståelsesferdigheter.

Til tross for gulveffektene i både avkodings- og leseferdigheter i 1. klasse forklarte disse ferdighetene, i kombinasjon med ordforråds kunnskap, over 60 % av variasjonen i utvikling av leseforståelse i 2. klasse. At avkodning fortsatt står for en betydelig del av variasjonen i leseforståelse på andrespråket i 2. klasse, understrekes av de sterke korrelasjonene mellom avkodingsferdigheter og leseforståelsesferdigheter når de ble testet på samme tidspunkt. Våre funn er i tråd med funnene til Roth, Speece & Cooper (2002), som fant at ordforråd, men ikke narrative ferdigheter, i barnehagen predikerte leseforståelse i 2. klasse hos enspråklige barn. Dette er også i samsvar med funnene til Snyder & Downey (1991), som fant at narrative diskursferdigheter predikerte en større del av leseforstå-

elsesferdighetene til eldre enn til yngre enspråklige barn. Sett i lys av resultatene til Hipfner-Boucher mfl. (2015), som fant at mikroelementer i narrative predikerte variasjon i leseforståelse hos sekvensielt tospråklige barn i 1. klasse, kan det tenkes at den ikke-signifikante effekten av narrativ lingvistisk kompleksitet kunne ha bidratt med en signifikant prediksjonsvarians dersom utvalget hadde vært større. Det samme gjelder for narrativ makrostruktur, som ikke ble inkludert i studien til Hipfner-Boucher og kollegaer. Flere longitudinelle studier som inkluderer større utvalg av flerspråklige barn, og som følger utvalget høyere opp i klassetrinnene, er nødvendig for å undersøke sammenhengen mellom ulike aspekter av narrativ kompetanse og leseforståelsesferdigheter.

Konklusjoner og avsluttende refleksjoner

Resultatene fra den foreliggende studien viser at tross i stor variasjon i de flerspråklige barnas narrative produksjon på opplæringspråket, så det ut til at de fleste hadde kunnskap om et overordnet narrativt skjema. Videre hadde elevene med de sterkeste narrative bedre leseforståelse i 1. og 2. klasse enn elevene med middels og svake narrative. Narrative ferdigheter kunne imidlertid ikke predikere mer av variasjonen i utviklingen av leseforståelse fra 1. til 2. klasse etter at avkodingsferdigheter og ordforråd var kontrollert for.

En faktor som kan ha påvirket resultatet, er oppgaveformen. Når barnet sitter med bildene foran seg, kan en deskriptiv tilnærming der bildene beskrives virke rimelig, i motsetning til en gjenfortellingsoppgave uten en felles referanse (boken). Hvordan barna løser oppgaven, kan igjen være knyttet til barnas erfaringer med lignende oppgaver. For eksempel har blant annet Hoel (2014) pekt på at en mer dialogisk lesestil ofte er rådende i barnehager.

Bakgrunnsfaktorer knyttet til barnas erfaring med språk, bøker og historier er ikke inkludert i den foreliggende studien. Tidligere studier har funnet at barns narrative produksjon er relatert til hva slags bildebøker de blir eksponert for (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2015), og at flerspråklige barns andrespråknarrativer henger sammen med mengde eksponering for andrespråket (Karlsen, Geva, & Lyster, 2016). Disse variablene bør derfor inkluderes i fremtidige studier.

Et sosialt og kulturelt forankret perspektiv på barns narrative har blitt anbefalt i tidligere forskning (se for eksempel Hoel, 2014), og kanskje kunne en bedre innsikt i hva slags språklige erfaringer barna har, gi en dypere forståelse av deres narrative produksjon. □

NOTER

1. Barn hvis førstespråk sammenfaller med opplæringspråket vises til som «enspråklige» i denne artikkelen.
2. Andrespråket vil i de fleste tilfeller være det samme som opplæringspråket.
3. Bakgrunnen for at vi byttet fra WIPPSI-R til WISC-III var muligheten for å sammenligne resultatene med en sammenligningsgruppe med enspråklige barn. Da vi ikke hadde samlet inn data for narrativ produksjon i sammenligningsgruppen, ble det allikevel ikke aktuelt å benytte denne muligheten (men se Karlsen, Lervåg & Lyster, 2016).

REFERANSER

- BERMAN, R.A.** (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), s. 469–497. doi: 10.1080/01638538809544714
- BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I.** (1994). *Relating events in narrative: The cross-linguistic study of narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAIN, K.** (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), s. 335–351. doi: 10.1348/026151003322277739
- CUMMINS, J.** (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), s. 222–251. doi: 10.3102/00346543049002222
- DUNN, L., DUNN, L., WHETTON, C., & BURLEY, J.** (1997). *British Picture Vocabulary Scale-II*. Windsor: National Foundation for Educational Research–Nelson.
- GAGARINA, N., KLOP, D., TSIMPLI, I.M. & WALTERS, J.** (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), s. 11–17. doi: 10.1017/S0142716415000399
- GEVA, E. & OLSON, D.** (1983). Children's story-retelling. *First Language*, 4(11), s. 85–109. doi:10.1177/014272378300401102
- HAGTVET, B.E.** (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- HOEL, T.** (2014). *6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- HICKMANN, M.** (2004). Coherence, cohesion, and context: Some comparative perspectives in narrative development. I: S. Strömquist, & L. Verhoeven (Red.). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (s. 281–306). London., Lawrence Erlbaum Associates.

- HIPFNER-BOUCHER, K., LAM, K. & CHEN, X.** (2015). The contribution of narrative morphosyntactic quality to reading comprehension in French immersion students. *Applied Psycholinguistics*, 36(6), s. 1375–1391. doi: 10.1017/S0142716414000319
- HIPFNER-BOUCHER, K., MILBURN, T., WEITZMAN, E., GREENBERG, J., PELLETIER, J. & GIROLAMETTO, L.** (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), s. 677–692. doi:10.1177/1367006914534330
- HUNT, K.W.** (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research in child development*, 35(1), III-67.
- KARLSEN, J. & LYKKENBORG, M.** (2012). Språkbruksmønstre i norsk-pakistanske familier. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 7.(1) s. 53–83
- KARLSEN, J., GEVA, E. & LYSTER, S.-A.H.** (2016). Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner's narrative production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), s. 1117–1145. doi:10.1017/S014271641500051X
- KARLSEN, J., LYSTER, S.-A.H. LERVÅG, A.** (2016). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of child language, FirstView*, s. 1–25. doi: 10.1017/S0305000916000106
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. & MEIBAUER, J.** (2015). Picturebooks and early literacy: How do picturebooks support early conceptual and narrative development? I: B. Kümmertling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller & K.J Rohlfling (Red.). *Learning from picture books. Perspectives from child development and literacy studies* (s. 13–32). London: Routledge.
- KUPERSMITT, J., YIFAT, R. & BLUM-KULKA, S.** (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different? *Narrative Inquiry*, 24(1), s. 40–76. doi: 10.1075/ni.24.1.03kup
- LANDIS, J.R., & KOCH, G.G.** (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), s. 159–174. doi: 10.2307/2529310
- MAYER, M.** (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- MEYER, P.** (1997). *Hermetic word frequency counter*. Hentet fra: <http://www.hermetic.ch/wfc/wfc.htm>.
- MONSRUD, M.B., BJERKAN, K.M. & THURMANN, A.C.** (2010). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 75(9), s. 44–51.
- NEALE, M.D.** (1997). *The Neale Analysis of Reading Ability*. Windsor: NFER – Nelson.
- NEISSER, U., BOODOO, G., BOUCHARD JR, T.J., BOYKIN, A.W., BRODY, N., CECI, S.J., . . . URBINA, S.** (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), s. 77–101. doi: 10.1037/0003-066X.51.2.77
- OECD** (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*: Organisation for Economic Co-operation and Development. Multilingual summaries. Paris.
- Hentet fra: <http://www.oecd.org/education/country-studies/migranteducation-home.htm>
- RANDEN, G. T.** (2014). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Bergen.
- RODINA, Y.** (2016). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*. Published online before print April 21, 2016. doi: 10.1177/1367006916643528
- ROSSELLI, M. & ARDILA, A.** (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and cognition*, 52(3), s. 326–333. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00170-2
- ROTH, F.P., SPEECE, D.L., & COOPER, D.H.** (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), s. 259–272. doi: 10.1080/00220670209596600
- SCHWARTZ, M. & SHAUL, Y.** (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), s. 36–51. doi: 10.1080/07908318.2012.760568
- SEVERING, R. & VERHOEVEN, L.** (2001). Bilingual narrative development in Papiamentu and Dutch. I: L. Verhoeven & S. Strömquist (Red.). *Narrative development in a multilingual context* (s. 255–276). Amsterdam: John Benjamin.
- SNYDER, L.S. & DOWNEY, D.M.** (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(1), s. 129–140. doi:10.1044/jshr.3401.129
- SQUIRES, K.E., LUGO-NERIS, M.J., PEÑA, E.D., BEDORE, L.M., BOHMAN, T.M. & GILLAM, R.B.** (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), s. 60–74. doi: 10.1111/1460-6984.12044
- STADLER, M.A. & WARD, G.C.** (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), s. 73–80. doi: 10.1007/s10643-005-0024-4
- STORCH, S.A. & WHITEHURST, G.J.** (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), s. 934–947. doi: 10.1037/0012-1649.38.6.934
- TORGESSEN, J., WAGNER, R. & RASHOTTE, C.** (1999). Test of word reading efficiency (TOWRE). *Austin, TX: ProEd*.
- TRABASSO, T., STEIN, N.L. & JOHNSON, L.R.** (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. I: H.B. Gordon (Red.). *Psychology of learning and motivation*, 15, (s. 237–282) London: Academic Press
- UCCELLI, P. & PÁEZ, M.M.** (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), s. 225–236. doi: 10.1044/0161-1461(2007)024

VERHOEVEN, L. (2004). Bilingualism and narrative construction.

I: S. Strömqvist, L.T.W. Verhoeven & A. Aksu-Koç, (Red.). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, (s. 435–454).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

VIBERG, Å. (2001). Age and L2-related features in bilingual narratives in Sweden. I L. Verhoeven & S. Strömqvist (Red.). *Narrative development in a multilingual context*, s. 87–128.

WECHSLER, D. (1989) *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation: Harcourt Assessment. Norsk versjon av Rostad, A.M. & Hoven, G. (2002).

WECHSLER, D. (1991). *The Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.). New York: Psychological Corp.