

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

En studie av barns narrativa produktion
Berättelsestrukturer och lexikal variation i en flerspråkighetskontext

Linda Nordenskjöld Narfström

Magisteruppsats, SSA220, 15hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: vårterminen 2021
Handledare: Peter Andersson Lilja

Sammandrag

I denna studie undersöks hur några barn med finsk bakgrund skapar berättelser, och då särskilt med avseende på övergripande berättelsestrukturer och lexikal variation. Ett ytterligare syfte med undersökningen är att bidra till utprovningen av ett särskilt material för kartläggning av flerspråkiga barns narrativa förmågor – MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives).

Studien har genomförts genom en kartläggning av fem barns narrativa produktion. Barnen är i 5-6 års åldern och talar och förstår finska i varierande grad. Undersökningen har genomförts på en förskola där det finns två förskolepedagoger vars uppgift det är att stödja de finstalande barnen i deras språkutveckling. Kartläggningen visar att barnen använder sig av liknande berättelsestrukturer och att det inte varierar stort i lexikal variation mellan barnens berättelser. Barnens berättelser varierar i antal ord och yttranden. De barn som producerar längre berättelser drar även oftare inferenser om karaktärernas inre tillstånd och känslor.

De flesta av barnen visade sig ha ett större passivt än aktivt finskt ordförråd, och berättar därför enbart på svenska. I det fall då ett och samma barn förmår att berätta på både finska och svenska så används samma typ av berättelsestrukturer.

Studien undersöker också hur två förskolepedagoger har upplevt att använda materialet MAIN för kartläggning av barnens narrativa förmågor. De anser att materialet är lättarbetat och ger viktiga insikter om barnens språkutveckling, och ser även möjligheter att utveckla arbetet med kartläggningarna till att bli mer integrerade i förskolans vanliga verksamhet.

Nyckelord: *narrativ, berättelsestruktur, story grammar, kartläggning, förskola, flerspråkighet*

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
1.1.	Flerspråkiga barn i förskolan	1
1.2.	Syfte och frågeställningar	3
2.	Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	4
2.1.	Socialkonstruktivistiska perspektiv.....	4
2.2.	Språklärande - flera kognitiva processer.....	5
2.3.	Narrativer och strukturella scheman	6
2.4.	Internal State Terms (IST)	8
3.	Tidigare forskning	9
3.1.	Ålderns betydelse	9
3.2.	Flerspråkiga barns narrativa förmågor på sina olika språk	10
3.3.	Språkstörningar	12
4.	Metod och material	13
4.1.	Urval.....	13
4.2.	Analysmaterial för kartläggning – MAIN.....	14
4.3.	Genomförande av kartläggningen	17
4.4.	Enkät om barnens språkanvändning i hemmet	20
4.5.	Intervjuer med två förskolepedagoger	20
4.6.	Forskningsetiska överväganden	22
4.7.	Metodologiska överväganden	23
5.	Resultat.....	25
5.1.	Enkät svar.....	25
5.2.	Kartläggning med MAIN	27
5.3.	Intervjusvar	33
6.	Diskussion och slutsatser	36
7.	Litteraturförteckning	41
8.	Bilageförteckning	45

1. Inledning

1.1. Flerspråkiga barn i förskolan

I Sverige finns ett stort antal barn med ett annat modersmål än svenska. Statistik från SCB visar att år 2018 var 39% av barnen i åldern 0-4 år födda utomlands, eller hade en eller två föräldrar som var födda utomlands (SCB, 2018). Finland var länge det land som flest utrikesfödda kom ifrån, på grund av en stor arbetskraftsinvandring från 1940-talet och framåt. Den grupp som under senare år har ökat mest är människor som är födda i Syrien. Även Irak, Polen och Iran hör till de vanligaste länderna för utrikes födda (Svt Nyheter 2019). Det talas ungefär 200 språk i Sverige, utöver svenskan. Några av de största språken är finska, arabiska, bosniska-kroatiska, serbiska, kurdiska, polska, spanska och persiska (Institutet för språk och folkminnen 2020). Finska är således både ett av de mest talade språken i landet och också ett av Sveriges fem minoritetsspråk.

Det språk som barnet lär sig tala först benämns i policytexter *modersmål*, medan det eller de språk som barnen senare kommer i kontakt med benämns som barnets *andraspråk*. Puskás och Björk-Willén (2017:2) menar att begreppet *modersmål* är problematiskt, både för att det ofta ställs som en motpol till svenska språket, och för att det till skillnad från hur verkligheten ofta ser ut bygger på ett antagande att en person bara kan ha ett språk som modersmål. Istället används ofta begreppen *förstaspråk* och *andraspråk* för att ange ordningen i tillägnandet av språken – oavsett på vilket av språken som språkbehärsknigen är störst. Utgångspunkten är att en individ kan ha både flera förstaspråk och flera andraspråk. Det finns även ett nyare begrepp i svensk forskning, *arvspråk*, som visar på ett språks betydelse för en persons bakgrund och identitet i en kontext där omgivningens kommunikation, och kanske även kommunikationen i hemmet, mestadels sker på majoritetsspråket (Abrahamsson & Bylund 2012:153). Forskningsfältet kallas på engelska *Heritage Language Acquisition*. Ett *arvspråk* kan vara antingen individens förstaspråk eller andraspråk. Begreppet används ofta för det språk som i olika grad överförs till andra och tredje

generationens invandrare. Hur mycket språket används i hemmen varierar, och det kan därför vara svårt att definiera vad det innebär att vara flerspråkig, det vill säga i hur stor grad en individ behöver behärska ett språk för att ”kunna” det. Språkförmågan kan också ändras över tid, och ofta är det inte det språk som barnet lär sig först som hen behärskar bäst senare i livet. För några av barnen i denna studie är finskan ett förstaspråk och för andra är den ett andraspråk. Några av barnen talar mycket lite eller ingen finska, men har ett större passivt ordförråd. Därför används i denna text ofta formuleringen ”med finsk bakgrund” istället för ”flerspråkig” då barnen benämns som en grupp. I förskolans läroplan anges att det ingår i uppdraget att:

”sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål” (Lpfö 18:11)

Ett utvecklat muntligt berättande har visat sig inverka positivt på barns senare läs- och skrivutveckling (Gagarina et al. 2012:2, Gardner-Neblet & Iruka 2015:889). Det är därför viktigt med kunskap hos förskollärare om hur de kan arbeta med barnens språkutveckling på alla sina språk. I en rapport av Skolinspektionen (2017:5) konstateras att det vid 25 av 34 granskade förskolor fanns en låg grad, eller ganska låg grad av riktlinjer, strategier eller andra förutsättningar för att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling av sina förstaspråk. Däremot arbetade majoriteten av de granskade förskolorna i den dagliga verksamheten på olika sätt med barnens språkutveckling i svenska.

För att skapa meningsfulla sammanhang för språkutvecklingen kan förskolepersonalen utgå från barnens intressen och individuella utgångspunkter (Skolinspektionen 2017:19). Det kan t.ex. göras genom kartläggning av språkdomäner eller språksamtal. I denna studie undersöks hur ett kartläggningsmaterial av barnens muntliga berättande kan användas för att ge viss information om var barnen befinner sig i sin språkutveckling på sina olika språk. Undersökningen kompletteras av intervjuer med två pedagoger. Genom intervjuerna hämtas information om det språkstödande arbetet på förskolan, samt om upplevelsen av att kartlägga barns narrativa förmågor med hjälp av det aktuella materialet. Dessutom har

vårdnadshavarna till de fem barn som deltagit i studien svarat på en enkät om barnens språkanvändning i hemmen.

Studien knyter an till ett större planerat forskningsprojekt, med arbetsnamnet *Supporting early oral literacy in Swedish. Explicit and implicit instruction for narrative skills in preschool children (SEOL)*. Inom det större projektet kommer två olika former av interventioner implementeras för att studera effekten av explicit och implicit instruktion i relation till förskolebarns narrativa förmågor (Ellis 2009). Runt 140 barn från sju olika förskolor planeras vara med i projektet. Min studie utförs på en av de förskolor som anmält intresse för att vara med. Det material för kartläggning av barnens produktion av berättelser som används i denna undersökning är ett av de material som även är planerat att användas i det större projektet. Materialet beskrivs närmare nedan under avsnitt *4.2 Analysmaterial för kartläggning - MAIN*.

1.2. Syfte och frågeställningar

I denna studie undersöks fem barns produktion av fiktiva berättelser. Fokus ligger på den övergripande berättelsestrukturen, vilken inkluderar de inferenser barnen drar om karaktärernas tillstånd och känslor. Studien omfattar också en mindre analys av den lexikala variation som barnen uppvisar då de skapar sina berättelser. Berättandet sker utifrån två givna bildserier i det ovan nämnda materialet.

Huvudsyftet är att studera den förmåga att skapa berättelsestrukturer och dra inferenser som visas av de barn som deltar i undersökningen. Berättelsestrukturen hör till den s.k. *makronivån* där berättelsen kan delas upp i olika typer av sekvenser, vilka tillsammans utgör helheten. Dessutom undersöks i viss mån i denna studie om det finns skillnader i användningen av berättelsestrukturer hos ett och samma flerspråkiga barn då det berättar på sina olika språk. Alla barns berättelser studeras även utifrån lexikal variation, på den s.k. *mikronivån*. Ett ytterligare syfte för studien är att öka kunskapen om materialet MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) som kartläggningsmaterial för flerspråkiga barns narrativa förmågor i en svensk kontext.

Frågeställningar:

1. Vilka övergripande berättelsestrukturer visar några barn med finsk bakgrund då de producerar narrativer?
2. I vilken mån skiljer sig den övergripande berättelsestrukturen åt, då narrativer skapas av samma barn på svenska, respektive finska?
3. Finns det skillnader i lexikal variation hos barnen som ingår i studien?
4. Vilka erfarenheter kan dras från pedagogernas användning av materialet MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) på den aktuella förskolan?

2. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Traditionellt sett har forskning om andraspråkinlärning främst varit inriktad mot kognitiva aspekter, såsom människors förmåga att uppfatta och minnas språkljud och lexikon, och att producera ny skriven eller talad text. Med socialkonstruktivistiska teorier läggs ett större fokus på det sociala samspel som utgör kontexten för språkinlärningen. Dessa båda inriktningar, den kognitiva och den socialkonstruktivistiska, ses av vissa forskare som komplementära (Atkinson 2002:528) medan andra har beskrivit synsätten som ontologiskt åtskilda (Zuengler & Miller 2006:35). I det följande beskrivs först översiktligt hur socialkonstruktivistiska perspektiv har bidragit till forskningen om andraspråksanvändning, och därefter ges en kort bakgrund till de kognitionsinriktade ramverk som den aktuella undersökningen vilar på. Slutligen utvecklas några för studien centrala begrepp.

2.1. Socialkonstruktivistiska perspektiv

En människas språk är dynamiskt och förändras över tid och i samspel med andra. Lärande kan ses som en gemensam process, där man tillsammans skapar ny kunskap. Med en socialkonstruktivistisk syn på språkinlärning, separeras inte användningen av det nya språket från tillägnandet av det (May 2014:16, García & Nelson 2014:148). Utöver hur processerna för språkinlärning bäst kan beskrivas och studeras, diskuteras

även inom andraspråksforskningen *vad* det är som ska studeras. Vad är språkförmåga? En flerspråkig person visar sin språkförmåga genom användningen av alla sina språk, i olika kontexter, och även genom kodväxling (Creese & Blackledge 2010:112, Svensson 2017:105) Det är enligt många forskare inte rimligt att ha språkkunskaperna hos en förstaspråkstalare som målbild vid inläringen av ett nytt språk. Cook (2008:19) menar att termen *andraspråksanvändare* (eng. "L2 user") istället för det vanligare *andraspråksinlärare* (eng. "L2 learner") visar att en person som använder ett andraspråk kan vara en fullgod språkanvändare i den kontext hen befinner sig. Detta synsätt kan ställas i kontrast till en s.k. enspråkighetsnorm där målet är att uppnå en förstaspråkstalets språkförmåga på andraspråket. En flerspråkig person riskerar då att betraktas som en mindre framgångsrik språkanvändare, än den som har målspråket som förstaspråk. Enspråkighetsnormen har kritiserats av bland andra Ortega (2009:5) som beskriver den som "subtle but dangerous", eftersom man då inte ser till personens hela språkförmåga.

Från det socialkonstruktivistiska perspektivet hämtas i denna studie utgångspunkten att språklärande och språkanvändning alltid sker i ett samspel med andra. Därför undersöks här i viss mån kontexten för barnens språkanvändning på förskolan, och i hemmet, genom enkäter och intervjuer. Vikten av den praktiska användningen av språket framhålls av Tomasello i beskrivningen av ett bruksbaserat perspektiv på språkutveckling:

"Focusing on production, a usage-based perspective means focusing on how children construct, from their stored linguistic experience, utterances that are adapted for their listener in the current usage event"

(Tomasello 2003:327)

2.2. Språklärande - flera kognitiva processer

Tomasello (2003:328) framhåller att det finns ett flertal kognitiva och socio-kognitiva processer som styr språklärandet, vilka inte hör till språket per se, såsom perceptionen, minnet, förmågan att dra inferenser (eng. "intention reading") och kategorisering. Samtidigt som språkanvändning är en social aktivitet, bygger den på kognitiva processer där information inhämtas och bearbetas för att bli till ny kunskap. Den

kognitionsinriktade forskningen fokuserar på individers inre lärandeprocess, där resultatet blir synbart – och mätbart - i den fortsatta språkanvändningen. Kännetecknande är den vikt som läggs vid olika former av input av målspråket, och vid olika metoder för mätning av output (Long 1997:318, Krashen 1982:11). Till skillnad mot att se de olika synsätten på språkinlärning som här presenterats som ”ontologiskt åtskilda” på det sätt som beskrivs av Zuengler och Miller (2006:35), kan istället flera olika och viktiga processer och sammanhang studeras inom ramen för en och samma studie. Det behöver således inte finnas en motsättning mellan socialkonstruktivistiska och kognitionsinriktade perspektiv på språkanvändning. I den studie som här föreligger studeras några barns produktion av berättelser utifrån den individuella kognitiva förmågan att skapa övergripande berättelsestrukturer och dra inferenser om karaktärernas tillstånd och känslor. Även barnens ordförråd studeras som en del av en lingvistiskt lagrad erfarenhet, vilken kommer till uttryck då språket konstrueras och används i specifika sammanhang. Nedan beskrivs några för studien centrala begrepp, vilka har sitt ursprung i kognitionsinriktad forskning inom lingvistik och psyko-lingvistik.

2.3. Narrativer och strukturella scheman

Ett narrativ i sin enklaste form kan anses bestå av en inledning, ett händelseförlopp och en avslutning. Narrativer kan relatera såväl fiktiva som verkliga skeenden. Man skiljer ofta även på återberättande och produktion av berättelser. I det följande används termerna narrativ och berättelse synonymt. Då narrativ skapas, används utöver lexikon och grammatiska strukturer en överordnad berättelsestruktur som kan anses vara en typ av grammatik för berättelser. Denna struktur¹ utgör berättelsens

¹ Den förste som visade på en övergripande struktur i berättelsens s.k. makronivå var Bartlett (1932) som inom psykologifältet genomförde forskning om minnet. Genom att använda sig av folksagor som hans informanter fick lyssna på och sedan återberätta, visade han att människan mindes berättelser som uppdelade i olika segment, vilka inte kunde beskrivas enbart med lexikon eller syntax.

makronivå, medan t.ex. lexikon och syntax studeras på mikronivån. Stein och Glenn (1979) har skapat en schematisk struktur av berättelsekomponenter för fiktiva narrativ, vilken de benämner *story grammar*. Deras modell är fortfarande mycket använd inom forskningen. I sin enklaste form består den av komponenterna *setting*, *problem*, *internal response*, *internal plan*, *attempt*, *direct consequence*, och *reaction*. Inledningen av berättelsen skapas enligt denna modell med en beskrivning av miljö, tid och/eller karaktärer (*setting*). Till händelseförloppet hör ett problem, och upplevelsen hos någon/några av berättelsens karaktärer att det behöver lösas (*internal response*, *internal plan*) samt själva handlingen (*attempt*). Till berättelsens avslutning kan räknas hur det gick (*direct consequence*) och hur resultatet upplevs (*reaction*).

Gagarina et al. (2012) utgår från Stein och Glens (1979) ovan beskrivna modell men definierar karaktärernas mål som en separat berättelsekomponent. De utskiljer även karaktärernas känslor och tillstånd i separata komponenter på makronivån, s.k. *internal states*. Det är den största skillnaden från Stein och Glens (1979) modell där komponenten *internal plan* kan innehålla både reflektioner, känslor, och den plan som karaktären kommer fram till för att lösa ett problem. En annan skillnad är att hos Gagarina et al. (2012) ingår inte introduktionen av karaktärer i den första komponenten *setting*, utan endast en beskrivning av tiden och/eller miljön för händelsen. I det kartläggningmaterial av flerspråkiga personers narrativa förmågor (MAIN) som skapats av Gagarina et al. (2012) används således följande sex komponenter:

- 1) Setting
- 2) Internal state as initiating event
- 3) Goal
- 4) Attempt
- 5) Outcome
- 6) Internal state as reaction

2.4. Internal State Terms (IST)

En viktig del av förståelsen för vad som händer i ett narrativ, är att inse att karaktärernas känslor, tillstånd och inre planer, är skilda från det som försigår i läsarens/lyssnarens/talarens eget huvud. Detta gäller på samma sätt i en vanlig samtalsdiskurs. Fenomenet att kunna förstå att en annan samtalsdeltagare, eller en karaktär i en berättelse, kan ha egna uppfattningar om situationen och det som händer, beskriver Tomasello (2003:277) som *Theory of mind*. Detta sker framförallt hos lite äldre barn, och bidrar till mer utvecklade berättelser i 6-års åldern. Språket utvecklas tillsammans med denna förståelse, och Tomasello (2003:279) nämner att verb som uttrycker tillstånd, som att "se", "vilja", "tänka" och "veta" underlättar för barn att konceptualisera att andra kan ha en egen uppfattning om världen, ett eget mentalt tillstånd. Gagarina et al. (2012, 2015) menar att förmågan att leva sig in i fiktiva karaktärers tillstånd och känslor kan kartläggas genom att uppmärksamma s.k. *internal state terms* (IST).

Användningen av *internal state terms* i ett narrativ kan visa på en förmåga att skapa mening genom att dra slutsatser om varför något sker eller vilka känslor karaktärerna har. I en studie av Ukrainez et al. (2005:1368) beskrivs *internal states* som "Words that reflect[...] intentions and thoughts (e.g., decided), thought, emotional motivations and reactions (e.g. depressed, sad, angry), and physical states (e.g., tired, exhausted)". Gagarina et al. (2019:18) delar in uttryck för *internal state terms* inom följande kategorier:

- 1) *Perceptual state terms*, t.ex. se, höra, känna lukta märka
- 2) *Physiological state terms*, t.ex. törstig, hungrig, trött, mätt, ont
- 3) *Consciousness terms*, t.ex. levande, vaken, sovande
- 4) *Emotion terms*, t.ex. ledsen, glad, arg, orolig, besviken
- 5) *Mental verbs*, t.ex. vilja, tänka, veta, glömma, bestämma sig, tro
- 6) *Linguistic verbs/verbs of saying and telling*, t.ex. säga, kalla, skrika, varna, fråga

3. Tidigare forskning

Barns muntliga berättande kan anses som ett värdefullt material för kartläggning av språkförmågor, bland annat i syfte att upptäcka skillnader mellan barn med typisk språkutveckling och barn som har någon form av språkstörningar (Botting 2002:3). Narrativer kan också med fördel användas för att bedöma skillnader i språkförmågor hos flerspråkiga barn, då det för att skapa en berättelse på olika språk krävs samma förmåga att bygga upp berättelsestrukturen, men däremot kan finnas skillnader i ordförråd och morfosyntax. Dessutom är förmågan att växla mellan språken (code-switching) unik för flerspråkiga barn, och kan också med fördel studeras då narrativer skapas (Iluz-Cohen & Walters 2012:71).

Gardner Neblet och Iruka (2015:890) menar att det är viktigt att inte endast mäta barnens förmåga till avkodning, vid kartläggningar och inför påföljande insatser. Istället bör man observera och stödja mer långsiktiga och bredare förmågor såsom muntliga språkförmågor, ordförråd och tillhörande förkunskaper (related background knowledge) för att kunna hjälpa barnen långsiktigt i deras språkutveckling. De menar att detta kan göras genom att studera barns narrativer och förespråkar en holistisk språksyn, en s.k. *comprehensive language approach* (CLA). De menar vidare att ”oral language skills are interrelated, critical for emergent literacy, and have an enduring influence on reading achievement” (2015:890).

3.1. Ålderns betydelse

Berättelser om verkliga händelser blir individuella för varje barn, och det kan då vara svårt att göra jämförelser mellan olika grupper av barn. Flera forskare har därför använt en på förhand given händelse, ofta i form av en bildserie, som barnen har fått berätta utifrån. Tomasello (2003:272) återger hur Berman och Slobin (1994) använt en bilderbok utan ord vid jämförelser av barns narrativer, och då kunde notera att yngre barn i 3-års åldern hade svårt att skapa en tydlig berättelsestruktur. De visade också att den narrativa förmågan ökade med åldern. Efter 5 års ålder tycks en förändring ske, då barn får en större förmåga att utveckla sina berättelser till att bli mer övergripande med ett större sammanhang mellan berättelsens olika delar. Bennet-

Kastor (1983:148) har studerat 21 berättelser av 12 barn i åldrarna två till fem år. Det framkommer att 5-åringarna kunde berätta utan att behöva specifikt nämna karaktärerna på nytt i varje sats, och istället kunde låta ett skeende löpa över flera satser. De kunde också till skillnad från yngre barn introducera karaktärer i ett mycket senare skede och väva in dem i berättelsen.

Hur barn berättar mer utvecklade fiktiva berättelser med ökande ålder, har även studerats av Ukrainetz et al (2005), med fokus på berättelsernas mikrostruktur och IST. Aksu-Koç och von Stutterheim (1994: 451) har genomfört en studie med turkisk-tyska barn, vilken visar att det är först då barnen har nått 5 års ålder som de har en förmåga att ordna berättelsens komponenter i en hierarkisk struktur istället för att framställa de olika delarna av berättelserna utan inbördes ordning. Detta gäller för barnens båda språk. Tomassello (2003:276) menar att "for temporal ordering, the age of 5 years seems to mark a turning point in children's narrative skills, with further important developments continuing throughout the school years".

Lindgren (2018) bygger sin avhandling på resultat från en longitudiell studie rörande utvecklingen av svensk/tyska och svensk/turkiska barns muntliga berättelseförmågor i åldern 4-6 år. Hos de äldre barnen i studien finns ett mer utvecklat berättande på makrostrukturell nivå, medan de yngre barnen främst använder sin förmåga att relatera synliga händelser som *attempts* och *outcomes*. Berättelsekomponenter som *goals* och *internal states* uttrycks oftast inte när de yngre barnen själva producerar en berättelse, även om de kan visa att de har förstått dessa aspekter när de blir explicit tillfrågade om dem.

3.2. Flerspråkiga barns narrativa förmågor på sina olika språk

Lindgren (2018:148) konstaterar att åldern har en större betydelse för en utvecklad berättelsestruktur, än vilket språk ett flerspråkigt barn berättar på. Det beror på att förmågan att skapa berättelserstrukturer inte nämnvärt skiljer sig åt hos en och samma talare på dess olika språk. Pearson (2002) har analyserat 240 barns berättelser utifrån en bilderbok av Mayer (1969). Boken heter "Frog, where are you?" och består av 24 bilder som visar hur en pojke letar efter en groda som rymt från hans rum i början av berättelsen. De flerspråkiga barnen fick i Pearsons studie berätta först på det ena

språket och sedan på det andra språket. Berättelserna spelades in, och analyserades på olika nivåer. Pearson (2002:169) drog slutsatsen att förmågan att skapa berättelser på makronivån, s.k. *story grammar*, är densamma oavsett vilket av sina språk barnet talar, men att det kan finnas stora skillnader i ordförråd och morfosyntax i barnens språkanvändning av förstaspråket och andraspråket.

Även Fiestas och Peña (2004) har i en amerikansk studie undersökt barns fiktiva berättelser på makronivån. Studien omfattade 12 spansk- och engelsktalande barns berättelser. Barnen var i åldrarna 4-6 år och additivt flerspråkiga, med spanska som förstaspråk. De fick berätta utifrån en bilderbok, samt en enskild bild, och det visade sig att komplexiteten i berättelsestrukturen var densamma, oavsett vilket av sina språk och vilket av materialen som användes. Fiestas och Peña (2004:163) uppmärksammade dock vissa skillnader gällande utförligheten i några av berättelsens komponenter. Studien visade att barnen använde sig av fler sätt att uttrycka vad som orsakar händelseförloppet (*initiating events*) och att beskriva karaktärernas handlingar (*attempts*) då de berättade på spanska, medan berättelserna på engelska innehöll fler beskrivningar av konsekvenserna av handlingarna (*consequences*).

Barns narrativer anses av många forskare utgöra ett brett och värdefullt underlag för studier av barns språkförmåga. Antalet studier som rör flerspråkiga barns narrativa förmågor är dock mer begränsat, och dessa har ofta genomförts i en engelskspråk miljö med engelska som andraspråk. Det finns få undersökningar som berör flerspråkiga barns berättande i en skandinavisk kontext. En norsk studie av Rodina (2017) har påvisat hur rysk-norska barns förmåga att förstå och skapa en berättelse var lika utvecklad på båda deras språk. Andra skandinaviska exempel är den tidigare nämnda avhandlingen av Lindgren (2018), samt en uppföljande studie av Lindgren et al. (2020) där man har studerat hur 40 svensk-tyskspråkiga barn refererar till karaktärerna i sina narrativer.

Mer forskning behövs för att utveckla kunskapen kring flerspråkiga barns narrativa förmågor i en svensk kontext. Den här föreliggande studien har ett litet antal informanter, men utgör ett bidrag i kontexten av föregående och kommande större studier. Särskilt relevanta är jämförelser med studier som använder samma kartläggningmaterial för narrativa förmågor, såsom Lindgren et al. (2018, 2019) och

den tidigare nämnda planerade större studien av barns narrativa förmågor på sju svenska förskolor (SEOL).

3.3. Språkstörningar

Produktion av narrativer används också ofta för att studera skillnader i språkutveckling mellan barn med olika typer av språkstörningar och barn med en typisk språkutveckling. Iluz-Cohen och Walters (2012) har i två studier jämfört berättelseförmågan hos flerspråkiga barn (engelska/hebreiska) med typisk språkutveckling, med flerspråkiga barn som har någon variant av språkstörning. De fann liksom Pearson (2002) och Fiestas och Peña (2004) att den övergripande berättelsestrukturen inte påverkades av val av språk, och inte heller beroende på om barnet hade en typisk språkutveckling eller inte. Däremot visade de på skillnader i ordval och morfosyntax, där barnen med typisk språkutveckling gjorde bättre ifrån sig, och på en skillnad i frekvens av kodväxling, vilket förekom i en mycket högre grad hos barnen med en språkstörning (Iluz-Cohen & Walters 2011:63-65). Här kan påpekas att kodväxling inte uppmuntrades vid barnens produktion av narrativer, och att de berättade med förståelsen att den som lyssnade enbart behärskade det ena språket.

Det kartläggningsmaterial som används i denna studie (MAIN) skapades just för att ge möjlighet att urskilja om en långsam språkutveckling beror på att barnet har en språkstörning, eller på grund av att det har ett annat förstaspråk. Materialet har bl.a. använts inom logopediska studier² där det har visat sig att barn med språkstörningar inte förmår skapa utvecklade berättelser på något av sina språk. Flerspråkiga barn utan språkstörning brukar däremot producera mer komplexa berättelser på något av språken. Skillnaderna blir mer tydliga ju äldre barnen blir och det blir lättare att differensiera mellan flerspråkighet och språkstörning när barnen når skolåldern, dvs går i förskoleklass.

² Andersson, Ketty. Lunds universitet. Avdelningen för Logopedi, foniatri och audiologi. Muntlig kommunikation. 2020-10-09.

4. Metod och material

För studien har fem barn i åldern 5-6 år producerat berättelser utifrån två givna bildserier, Baby birds och Baby goats (se bilaga A). Dessa båda bildserier ingår i det kartläggningsmaterial, *Multilingual Assessment Instrument of Narratives*, (MAIN), vilket har nämnts tidigare och som beskrivs närmare i detta avsnitt. Materialet är framtaget av Gagarina et al. (2012, 2015) för att kunna göra jämförelser mellan flerspråkiga barns språkutveckling på sina olika språk, samt för att tidigt kunna upptäcka barn som har någon form av språkstörningar. Materialet finns numera på ett stort antal olika språk, och den svenska versionen har reviderats av Ute Bohnacker på Uppsala universitet (Gagarina et al. 2019).

Huvudsyftet med denna studie är att kartlägga de berättelsestrukturer som några barn med finsk bakgrund använder sig av vid produktion av narrativer. Kartläggningssamtalen har därför varit den huvudsakliga metoden för inhämtning av analysmaterial. Barnens narrativer har sedan främst analyserats på makronivå utifrån de analysverktyg för berättelsestruktur som finns i materialet MAIN. Dessutom har en mindre undersökning gjorts på mikronivå, vad gäller lexikal variation, med hjälp av lingvistikprogrammet SALT. Intervjuer har genomförts för att ge en kompletterande förståelse för kontexten för undersökningen och även som underlag till studiens fjärde frågeställning, vilken rör pedagogernas upplevelse av att arbeta med detta kartläggningsmaterial. En ytterligare metod för insamling av analysmaterial har varit den enkät som sänts ut till de deltagande barnens vårdnadshavare.

4.1. Urval

Studien har genomförts på en förskola i en mellanstor stad i södra Sverige, samt i en förskoleklass i samma stad. Förskolan öppnade sin verksamhet 2019 och har ett stort fokus på språk och kommunikation. Många av barnen på förskolan är flerspråkiga och det är en uttalad inriktning att alla deras språk ”ska höras och synas”, vilket uttrycks på förskolans hemsida. Förskolan erbjuder också finskspråkig verksamhet för barn som har finsk bakgrund. På förskolan finns två finsktalande pedagoger som stödjer

dess barns språkutveckling i både finska och svenska. Valet av förskola till denna studie berodde på att dess rektor har anmält intresse för att delta i det planerade större projektet *SEOL*. Jag kunde därför anta att man på förskolan var positiv till att medverka i forskningssammanhang. Att förskolan har en finskpråkig verksamhet med två pedagoger som stöttar barnen med finsk bakgrund i sin språkutveckling, ansåg jag också skulle vara fördelaktigt för genomförandet av min studie.

Samarbetet med förskolan började med ett inledande planeringsmöte då rektor och en av de finsktalande pedagogerna närvarade. Utifrån deras kännedom om barnens bakgrund och språkkunskaper (inklusive de som gått på förskolan föregående år) valdes fem barn ut att bli tillfrågade om deltagande i studien. Tre av barnen i studien går nu på samma förskoleavdelning, s.k. ”hemvist”. Två av de deltagande barnen gick på förskoleavdelningen föregående år och är nu i förskoleklass. Barnens vårdnadshavare fick projektet beskrivet för sig både muntligt och skriftligt, och lämnade ett skriftligt samtycke till deltagande. Informationen om projektet utformades utifrån en mall för samtyckesinhämtning från Etikprövningsmyndigheten, vilken bearbetades något för att passa det aktuella projektet (se bilaga B).

4.2. Analysmaterial för kartläggning – MAIN

För kartläggning av barnens narrativa förmågor användes materialet MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) som är framtaget specifikt för att kunna analysera och jämföra flerspråkiga barns berättande på sina olika språk (Gagarina et al. 2012, 2015). Det har använts internationellt i olika sammanhang sedan 2012 och utgör en del av det mer omfattande materialet LITMUS *Language Impairment Testing in Multilingual Settings* (Gagarina et al. 2019, s.IV-V). Materialet MAIN har översatts till över 40 olika språk, och är fritt tillgängligt online via Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS 2020). MAIN är uppbyggt för att stödja studier på såväl makro- som mikronivå av flerspråkiga barns berättelser. Fyra bildserier har tagits fram, vilka kan användas på följande sätt:

- a) produktion (*telling*)
- b) återberättande, efter att först hört berättelsen (*retelling*)
- c) produktion utifrån bildserien efter att först ha hört en liknande berättelse

Två av bildserierna är utformade för att användas vid barnens produktion, och två är skapade för att användas vid återberättande. För denna studie användes bildserierna Baby birds och Baby goats, vilka är skapade för att främja produktion av jämförbara narrativer. Materialet är särskilt utformat för analys av narrativer gällande berättelsestruktur, makrostrukturell komplexitet och internal state terms (IST). Detta sker i ett protokoll (se bilaga C) vilket är uppdelat i följande fyra sektioner:

A) Berättelsestruktur – Här ges poäng utifrån vilka sekvenser som identifieras i barnets berättelse. Enligt detta protokoll innehåller varje bildserie tre olika episoder, som vardera skulle kunna beskrivas med följande fem berättelsesekvenser: *IST as initiating event*, *Goal*, *Attempt*, *Outcome* och *IST as reaction*. För varje sekvens som nämns noteras ett poäng i protokollet. Exempel på ”korrekt respons” finns också angivna i protokollet. Nedan visas ett exempel på en beskrivning av en episod från bildserien Baby birds, där alla fem berättelsesekvenser ingår.

IST as initiating event: <(Fågel)mamman/ pappan/ fågeln etc.> såg att fågelungarna var hungriga/ ville ha mat

Goal: Mamman ville/ ska/ skulle + mata ungarna/ hitta mat/ hämta mat/ mask(ar)

Attempt: Mamman flög iväg/ gick å hämta mat/ letade efter mat/ mask

Outcome: Mamman hittade/ hade hämtat/ tagit med sig mat/
mask/ kom med mat/ matade ungarna

IST as reaction: Mamman var glad/ nöjd / Fågelungarna var glada/ nöjda/ inte hungriga längre

Utöver tre episoder som ger fem poäng vardera, ges även för varje bildserie ytterligare upp till 2 poäng om barnet inledningsvis ger en tid och/eller platsreferens, i stil med: *det var en gång, en dag, för längesen... i en skog/på en äng/ i en trädgård / i ett fågelbo / i ett träd*. Det högsta antal poäng som kan uppnås för en hel bildserie är således 17p.

B) **Makrostrukturell komplexitet** – Nästa del i protokollet poängsätts inte. Här noteras istället vilka och hur många kombinationer av ovan nämnda berättelsesekvenser som används. Här räknas då endast *Goal - Attempt - Outcome*, och inte de ovan nämnda *IST as initiating event* eller *IST as reaction*. Noteringarna sker i följande kategorier:

B1. Antalet AO-sekvenser

B2. Antalet ensamma G (utan A eller O)

B3. Antalet GA och/eller GO-sekvenser

B4. Antalet GAO-sekvenser

C) **Internal State Terms (IST)** – Här anges vilka, och vilken typ av IST som använts i berättelsen. Exempel på detta kan vara ”förvånad” som är en s.k. *emotion term*, ”vill”, som beskrivs som *mental verb*, och ”skriker” som kategoriseras under *linguistic verbs*. Inte heller här ges några poäng.

D) **Förståelse** – I denna del anges uppföljningsfrågor till barnen, samt exempel på korrekta och felaktiga svar. Poäng ges för varje svar som anses vara korrekt enligt mallen. Ofta finns under uppföljningsfrågan en angiven koppling till den berättelsesekvens som utforskas närmare. Vid frågan ”Varför flyger fågelmamman iväg?” finns t.e.x tillägget (Episod 1: Goal/IST as initiating event). Högsta poäng på denna del är 10p.

Materialet innehåller inte några instruktioner för analys på mikronivå av barnens narrativer, men Gagarina et al. (2019:ix) föreslår att de transkriberade berättelserna även kan analyseras med avseende på berättelsens längd och ordförråd, syntaktisk komplexitet, och sammanhang i diskursen (discourse cohesion), samt kodväxling. De föreslår även analyser av introduktion och refererande till karaktärer (referent introduction and maintenance), temporalitet och kausalitet. Vid genomförandet av denna studie har ett lingvistikprogram (SALT) använts för att ge kompletterande information på mikronivån om barnens ordförråd. En översikt över barnens totala antal ord, antal unika ord, *type-token ratio* och *moving-average TTR* visas i Tabell 8 under avsnittet *5.Resultat*.

4.3. Genomförande av kartläggningen

På grund av den situation som uppstått med risk för smittspridning av Covid-19 har jag inte kunnat befinna mig på plats för att genomföra kartläggningen med barnen. Istället har pedagogerna tagit del av instruktioner inför inspelningarna och själva genomfört dem. Kartläggningarna har genomförts för att besvara de första två frågeställningarna:

1. Vilka övergripande berättelsestrukturer visar några barn med finsk bakgrund då de producerar narrativer?

2. I vilken mån skiljer sig den övergripande berättelsestrukturen åt, då narrativer skapas av samma barn på svenska, respektive finska?

Efter att samtycke från vårdnadshavare och barnen själva samlats in genom skriftligt medgivande av vårdnadshavarna och i samtal med barnen, påbörjades inspelningen av barnens berättelser. Detta skedde med ett barn i taget, under ett förlopp av två veckor. Majoriteten av inspelningarna tog plats i ett enskilt rum på förskolan där en av pedagogerna ledde sessionen och samtalade med barnet om bildserien, medan den andra skötte ljudinspelningen. För ett av de två barn som gick i förskoleklass skedde inspelningen istället på skolan. En av pedagogerna arbetade en dag i veckan i barnets förskoleklass, och genomförde då både samtalet med barnet och ljudinspelningen. Den andra förskoleklasseleven kom till förskolan för att genomföra kartläggningen. Pedagogerna hade inför dessa tillfällen fått ta del av de instruktioner för genomförandet som finns i materialet MAIN (Gagarina et al. 2019). Eftersom jag inte själv kunde vara på plats vid kartläggningstillfället och guida i genomförandet, såg jag över de omfattande instruktionerna i materialet och gjorde en anpassad handledning (se bilaga D). I dessa bearbetade instruktioner fanns endast protokoll för Baby birds och Baby goats med, och dessutom tog jag bort de förklaringar som rörde barnens återberättande (*retelling*) av bildserierna eftersom fokus i denna studie är på barnens produktion av narrativer (*telling*). Materialet MAIN finns på många språk,

och från den finska versionen hämtade jag uppföljningsfrågorna på finska till den del av kartläggningen som skulle ske på det språket.

Den anpassade handledningen följde det rekommenderande tillvägagångssättet (Gagarina et al. 2019). Ett par avvikelser från materialets givna instruktioner hade dock beslutats om på förhand. Enligt instruktionerna visar forskningsledaren först hela bildserien för barnet. Därefter viks bildserien fram bild för bild medan barnet berättar. Vid ett inledande planeringsmöte med pedagogerna uttryckte de åsikten att det skulle vara roligare för barnen och skapa mer spänning i berättelsen om historien fick "växa fram" utan att barnet visste vad som skulle ske på nästa bild. I denna undersökning fick barnen därför inte se hela berättelsen först. Istället fick de se en bild i taget, och när de berättat om den fick de se nästa bild. Tillvägagångssättet anpassades således på detta sätt i samråd med pedagogerna som kände barnen. En annan avvikelse skedde av nödvändighet. För att undvika kodväxling vid barnens produktion av narrativer, rekommenderas att den forskningsledare som kartlägger barnens narrativa förmåga utger sig för att endast tala det språk som ska användas vid berättandet. I detta fall kände barnen pedagogerna väl, och var medvetna om att de kunde tala både finska och svenska med dem.

Vid kartläggningssituationen presenterades således respektive bildserie för barnet, bild för bild, och barnet ombads berätta om det hen såg på bilderna. Pedagogerna använde sig av s.k. *promptar* för att mana på berättandet, som t.ex. "vad ser du på bilden", "vill du berätta mer" o.s.v. Därefter ställde pedagogerna ett antal på förhand givna uppföljningsfrågor om berättelsen. Uppföljningsfrågorna ingår i del D av materialet och ger ytterligare möjligheter att undersöka hur barnet uppfattar och förstår det som visas på bilderna i serien. Vid kartläggningarna visade det sig att endast ett av barnen med finsk bakgrund hade tillräckliga kunskaper i finska för att kunna producera en berättelse på det språket. Det finns därför endast underlag från ett av barnen för att resonera kring studiens andra frågeställning: *I vilken mån skiljer sig den övergripande berättelsestrukturen åt, då narrativer skapas av samma barn på svenska, respektive finska?* Nedan i Tabell 1 ges en översikt över de barn som deltagit i studien och vilken av bildserierna som har använts som utgångspunkt för respektive barns berättelse, samt vilket språk som har använts. Barnen representeras i denna studie med fiktiva namn.

Tabell 1.

Informant	ålder	Baby birds	Baby goats
Anne	5 år	på finska	på svenska
Maria	5 år	på svenska	-
Saara	6 år	på svenska (endast följdfrågorna)	på svenska
Ella	6 år	på svenska (endast följdfrågorna)	på svenska
Liam	5 år	på svenska	-

Barnens berättelser och svar på uppföljningsfrågorna spelades in och transkriberades. Den berättelse som producerats på finska transkriberades och översattes till svenska av de finskspråkiga pedagogerna. Därefter analyserades alla berättelser på makronivån och resultaten fördes in i de tidigare beskrivna protokollen. Med hjälp av materialet studerades således berättelsekomponenter, strukturell komplexitet samt vilka inferenser barnen har dragit om karaktärernas motiv och känslor (IST). För del A och D i protokollet finns i matrisen en högerspalt för anteckningar. Där valde jag att skriva in barnens berättelser och svar på uppföljningsfrågorna i sin helhet, utifrån transkriberingarna av ljudfilerna. Detta gjordes först för hand, i utskrivna protokoll, och därefter på nytt digitalt i samma protokollmall på datorn. Detta tillvägagångssätt innebar att jag hanterade varje berättelse ord för ord, minst två gånger – oftast tre. Det skedde dels vid transkriberingen av de ljudfiler som var på svenska, och dels då berättelsen skrevs in först i protokollet på papper och sedan på dator. I denna process kunde både en del misstag undvikas, och särskilda avvikelser från förväntade mönster i barnens berättelser uppmärksammas.

Inför inmatningen i lingvistikprogrammet skedde sedan en mindre omarbetning av transkriberingarna. Som stöd i det arbetet användes transkriberingsmallen *Summary of SALT Transcript Conventions* (Se bilaga E). Med hjälp av Ketty Andersson, Lunds Universitet, genererades de data som ligger till underlag för att besvara studiens tredje frågeställning: *Finns det skillnader i lexikal variation hos barnen som ingår i studien?*

4.4. Enkät om barnens språkanvändning i hemmet

Inför kartläggningssamtalen blev vårdnadshavarna till de fem barnen ombedda att genomföra en enkät om språkanvändningen i hemmet. Syftet med enkäten var som tidigare nämnts att ge en kontext till de narrativa förmågor som barnen visar under kartläggningen på förskolan. Som utgångspunkt för enkätfrågorna användes en enkät vilken tidigare har använts av Ute Bohnacker och forskningskollegor på Uppsala universitet i samband med inhämtande av data. Några frågor som inte var relevanta för denna undersökning togs bort. Då det är vanligt att barn har varannanveckasboende, tillkom frågan om barnet endast bor på en adress eller flera. Vårdnadshavarna till Anne besvarade först enkäten, och innan utdelningen till övriga vårdnadshavare skedde omarbetades enkäten ytterligare. Detta för att skapa större tydlighet i vad som efterfrågades och för att undvika att inhämta information som inte var av vikt i denna studie. Se bilaga F för den slutliga versionen av den enkät som använts i studien. Då alla vårdnadshavare behärskade svenska mycket bra, översattes inte enkäten till finska. Enkäten besvarades anonymt, och vårdnadshavarna informerades om att deltagandet i enkäten var frivilligt.

4.5. Intervjuer med två förskolepedagoger

Med syfte att besvara den sista frågeställningen *Vilka erfarenheter kan dras från pedagogernas användning kartläggningmaterialet MAIN på den aktuella förskolan?* genomfördes semi-strukturerade intervjuer med de båda deltagande pedagogerna. Intervjuer kategoriseras ofta som strukturerade, semi-strukturerade eller ostrukturerade. Detta ska dock ses som ett kontinuum enligt Brinkmann (2018:578-579) som framhåller att det inte finns några helt strukturerade, eller helt ostrukturerade intervjuer. Det tema som fokuserades i intervjuerna var pedagogernas upplevelse av att delta i studien och genomföra kartläggningen tillsammans med barnen. Dessutom syftade de första tre av sammanlagt sex intervjufrågor till att ge en kontext till genomförandet av studien. Pedagogerna ombads då beskriva sitt engagemang i den språkstödande verksamheten på förskolan i stort, samt det specifika uppdraget att ge möjligheter till barnen med finsk bakgrund att utveckla sin finska. I den

semistrukturerade intervjun finns möjlighet både för intervjuaren att ställa uppföljningsfrågor, och för respondenterna att utveckla de områden som de tycker är särskilt viktiga och låta samtalet ta nya riktningar. För intervjufrågorna, se bilaga G.

Intervjuerna genomfördes online i verktyget Zoom. Vardera intervju tog runt 45 minuter, och med respondenternas tillåtelse spelades intervjuerna in med både ljud och bild. Utöver inspelningen fördes även anteckningar för hand. Beslutet att dokumentera intervjuvaren på två sätt, både genom inspelning och löpande anteckningar, visade sig vara mycket viktigt. En dryg halvtimme in i den första intervjun blev det problem med internetuppkopplingen och Zoom-verktyget slutade helt att fungera. Detta gjorde även att inspelningen inte sparades, och från den intervjun finns därför endast den sista delen som videofil. Vid detta tillfälle renskrevs genast anteckningarna efter intervjun. Även vid den andra intervjun spelade jag in med ljud och bild, samt tog anteckningar. Denna gång fungerade Zoom som det skulle, och jag kunde senare titta på videofilmen en gång till och utveckla mina anteckningar från intervjutillfället.

Respondenternas svar har undersökts med hjälp av en innehållsanalys i två delar. Inledningsvis genomfördes en meningskoncentrering, där svaren komprimerades med bibehållen betydelse. Meningskoncentrering beskrivs av Kvale (2007:105) som en process i fem steg:

- 1) Skapa en överblick över hela intervjun
- 2) Definiera en naturlig uppdelning av intervjun (*natural units*)
- 3) Huvudbetydelsen i varje del omformuleras av forskaren så kortfattat som möjligt
- 4) Dessa formuleringar undersöks i förhållande till studiens specifika syfte
- 5) Forskaren drar egna slutsatser utifrån det som har definierats som betydelsen i intervjuns olika delar.

Analysarbetets andra del bestod av en kategorisering av svaren för att finna mönster i form av likheter och skillnader. Respondenternas svar har förts in under två övergripande teman: "Språkutvecklande arbete" och "Kartläggning med MAIN". Svaren inom dessa båda områden har grupperats i underkategorierna "möjligheter",

”utmaningar” samt ”utveckling”. Underkategorierna har utformats för att ge pedagogerna möjligheter att ur flera aspekter beskriva både deras språkutvecklande arbete på förskolan, och arbetet med kartläggningen i denna specifika studie. Från början var underkategorierna tänkta som ”möjligheter”, ”utmaningar” och ”förutsättningar”. Vid intervjuerna visade det sig att båda pedagogerna genomgående talade om den nuvarande verksamhetens möjligheter och utmaningar i samband med tankar framåt - hur verksamheten skulle kunna utvecklas. ”Utveckling” blev således den tredje underkategorin, istället för ”förutsättningar”.

4.6. Forskningsetiska överväganden

Eftersom informanterna inte har fyllt 18 år, krävs att båda vårdnadshavare har samtyckt till medverkan enligt § 18 i lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460). Vad vårdnadshavarna ska informeras om inför sitt samtycke anges i § 16 i samma lag: den övergripande planen för forskningen, syftet, vilka metoder som kommer användas, de följder och risker som forskningen kan medföra, vem som är forskningshuvudman, att deltagandet är frivilligt och att man som deltagare har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Denna information har lämnats till vårdnadshavarna via en samtyckesblankett som skrivits under innan undersökningarna påbörjades.

Särskilda överväganden bör göras då det gäller dokumentation av barns förmågor. Det är viktigt att barnen inte upplever kartläggningen som ett prov där man kan göra bra eller dåligt ifrån sig. Det innebär att forskaren behöver vara noggrann med att skapa en miljö som uppmuntrar kreativt berättande och att barnen upplever att det som dokumenteras är det som barnen kan och vill dela med sig av. Hur barnen skulle uppleva situationen diskuterades i ett planeringsmöte tillsammans med förskolepedagogerna. En särskild farhåga gällde de barn som kanske inte skulle kunna uttrycka sig med så många ord och fraser på finska. Det var därför viktigt att dessa barn även fick berätta en saga på sitt starkare språk, så att de kände att de kunde formulera det de ville och visa sin förståelse för det som händer på bildserierna. Detta passade även studiens design, då en av forskningsfrågorna är just att göra jämförelser mellan hur ett och samma barn använder sig av övergripande berättelsestrukturer på

båda sina språk. Pedagogerna var också lyhörda i själva kartläggningssituationen. Då något barn visade stor osäkerhet i att formulera sig på finska övergick de till att istället ställa frågor om bildserien på svenska. Det är anledningen till att Saara och Ella endast har besvarat följdfrågorna till Baby birds på svenska, och därefter istället har fått skapa ett narrativ utifrån Baby goats, på svenska.

Vetenskapsrådet menar i sin publikation *God forskningssed* att videoinspelning endast bör användas när man inte skulle kunna uppnå samma resultat med andra datainsamlingsmetoder (2017:27). Då den aktuella studien inte fäster vikt vid kroppsspråk och gester, utan endast vid talhandlingar som kan spelas in och transkriberas, har inte videoupptagningar behövt genomföras. I kartläggningssituationen har dock pedagogerna varit uppmärksamma på gester, tonfall och kroppsspråk hos barnen som skulle kunna tyda på att det har uppstått ett motstånd mot att fortsätta samtalet. En viktig instruktion i planeringsstadiet var att om så skedde skulle kartläggningen genast avbrytas. Det har inte behövt ske, utan barnen har varit villiga att delta i hela samtalet och visat intresse för att berätta om bildserierna.

4.7. Metodologiska överväganden

Vid intervjuer är det viktigt att ta i beaktning att deltagarna i samtalet har olika roller. Kvale och Brinkmann (2009:33) menar att ”The research interview is [...] a specific professional conversation with a clear power asymmetry between the researcher and the subject”. Vid genomförandet av de båda intervjuerna av pedagogerna i denna studie fanns det några faktorer som möjligen har kunnat leda till upplevelsen av en ojämn maktfördelning i intervjusituationen. För det första var jag som genomförde intervjun även den som planerat genomförandet av kartläggningen med barnen, och valt det material som skulle användas. Några av uppföljningsfrågorna var därför inriktade mot hur respondenterna ansåg att arbetet med kartläggningen av barnens narrativa förmågor skulle kunna utvecklas, för att inspirera till att komma med synpunkter och förslag.

En annan faktor som möjligen har kunnat påverka intervjusvaren är vetskapen om att chefer och annan personal på förskolan kommer få ta del av undersökningens resultat där intervjuerna också ingår. Underkategorierna ”möjligheter” och

”utmaningar” valdes som inriktning på följdfrågorna i intervjun för att öppna upp för reflektioner både kring det som upplevs som positivt och som utmaningar i det språkutvecklande arbetet på förskolan.

Valet av MAIN som kartläggningsmaterial beror på att det är ett gediget och noggrant utprovat material som dessutom är under ständig utveckling då det genom ett levande forskarnätverk fortsätter att tillkomma versioner på flera språk. Studier av barns narrativer där detta material utgör en del av analysunderlaget tillkommer därför också fortlöpande från olika delar av världen. Användningen av MAIN i denna studie beror även till viss del på kopplingen till det större planerade projektet (SEOL) där samma kartläggningsmaterial kommer användas. Det skulle i kommande undersökningar vara intressant att jämföra detta material med andra kartläggningsmaterial för barns narrativa förmågor.

Slutligen har även enkät valts som undersökningsmetod. Det hör till de forskningsetiska principerna att endast efterfråga det som behövs för undersökningen. I början av en studie kan det vara svårt att veta vilka frågor som kommer vara särskilt relevanta vid analysen av slutresultatet, och vilka frågor som kommer visa sig inte ha någon betydelse. I arbetet med utformningen av enkäten har antalet frågor minskat i två steg. Först då enkäten för denna studie skapades utifrån en förlaga som använts i tidigare forskning, och därefter då enkäten omarbetades något efter att en pilotenkät besvarats av vårdnadshavarna till ett av barnen. Det är också viktigt att vara medveten om att enkätsvaren reflekterar vårdnadshavarnas upplevelse av språkanvändningen i hemmen, och inte grundar sig på faktiska observationer. Här skulle möjligen vårdnadshavarnas inställning till språkanvändningen i hemmet och deras egna målsättningar kunna spela en viss roll.

5. Resultat

5.1. Enkät svar

Vårdnadshavare till de barn som deltog i studien har besvarat en enkät om språkanvändningen i hemmet. Vid studiens genomförande var barnen fem år (Anne, Maria och Liam) , respektive sex år (Saara och Ella). Alla fem barnen är födda i Sverige. Enligt enkätsvaren talar fyra av barnen både svenska och finska, medan Liam talar enbart svenska. I de familjer där det finns syskon talar dessa mest svenska (Anne och Ella) eller bara svenska (Saara och Liam) med varandra

En förälder är född i Finland och kom till Sverige vid sex års ålder (vårdnadshavare till Anne). Övriga föräldrar är födda i Sverige och har bott här i hela sitt liv. Gällande hur mycket svenska respektive finska som talas i hemmen skiljer sig svaren åt så som visas i Tabell 2 och Tabell 3 nedan. Frågorna är besvarade av den vårdnadshavare som är finskspråkig. Svaren från Maria saknas, på grund av att hennes vårdnadshavare inte besvarat denna fråga.

Tabell 2.

Vilket språk talar du med ditt barn? (sätt ett kryss nedan)

Bara, eller nästan bara svenska	mest svenska, ibland finska	svenska 50%, finska 50%	mest finska ibland svenska	Bara, eller nästan bara finska	Något annat språk
Liam	Saara	Ella	Anne		

Svar från fråga 13 A6 i enkäten

Tabell 3.

Vilket språk talar ditt barn med dig?

Bara, eller nästan bara svenska	mest svenska, ibland finska	svenska 50%, finska 50%	mest finska ibland svenska	Bara, eller nästan bara finska	Något annat språk
Saara, Liam*	Ella		Anne		

Svar från fråga 13A7 i enkäten.

**Kommentar från vårdnadshavaren till Liam att han berättar hemma om all finska han lär sig på förskolan.*

Svaren visar att Anne använder finskan mest i hemmet, men att även Saara och Ella både hör och talar finska hemma ibland. Liam varken hör eller talar finska i hemmet, men svaren i Tabell 4 nedan visar att han lyssnar på sånger eller sjunger på finska ett par gånger i månaden. Anne och Ella ägnar sig ofta åt att lyssna på sånger eller sjunga, och att titta på TV/DVD/datorspel på finska. Anne läser även böcker på finska nästan varje dag. Alla barn ägnar sig frekvent åt språkutvecklande aktiviteter på svenska, i de flesta fall från en till två gånger i veckan upp till nästan varje dag.

Tabell 4.

19. Hur ofta har du utfört följande aktiviteter med ditt barn under den senaste månaden?	Svenska				Finska			
	Aldrig	2 ggr / mån	1-2 ggr /vecka	Nästan varje dag	Aldrig	2 ggr/mån	1-2 ggr /vecka	Nästan varje dag
Berätta historier			S, E	L	A, M, S, L			
Läsa böcker		E	S	A, M, L	M, S, E, L			A
Lyssna på sånger eller sjunga			A	M, S, E, L	M	S, L	A	E
Titta på TV / DVD / datorspel				A, S, E, L	M, L	S	E	A

Från fråga 19 i enkäten. Första bokstaven i barnets namn har placerats in i tabellen.

En sammanställning av i vilka sammanhang barnen hör finska återges nedan i Tabell 5. Alla barnen hör dessutom finska på förskolan och den verksamheten beskrivs mer

detaljerat under 5.3 *Intervjusvar*. Anne talar ofta finska hemma, och är också det barn som hör finska i flest sammanhang. Både Saara och Ella hör finska via TV/dator/musik. De hör också finska genom att lyssna på släktingar och vänner, och det gör även Maria. Liam hör aldrig finska i andra sammanhang än på förskolan. Tilläggas kan att enligt vårdnadshavarna vill deras barn berätta sagor och historier för dem ofta (Ella), ibland (Anne, Maria) eller sällan (Saara, Liam). Det framgår inte av svaren om berättandet övervägande sker på svenska eller finska (fråga 22 i bilaga F). Gällande läs- och skrivförmåga så kan alla barnen både läsa och skriva enklare ord/meningar på svenska (fråga 23 i bilaga F).

Enkäten innehåller även frågor som ska visa om det kan finnas bakomliggande hinder för språkutveckling hos något av barnen. Enkätsvaren visar att inget av barnen har haft hörselproblem (fråga 10 i bilaga F). Vårdnadshavarna har inte varit oroliga för barnens språkutveckling utom i ett fall, där vårdnadshavaren till Ella anger att hon har fått otillräckligt hemspråk i tidig ålder (fråga 9 i bilaga F). Det finns således inte några tecken på förekomst av språkstörningar eller andra hinder för barnens språkutveckling.

5.2. Kartläggning med MAIN

För att besvara studiens tre första frågeställningar genomfördes en kartläggning av barnens narrativa produktion, avseende den övergripande berättelsestrukturen som också inkluderar förmågan att leva sig in i karaktärernas känslor och tillstånd (IST). Kartläggningen innehöll även uppföljningsfrågor där barnen ytterligare kunde visa sin förståelse för berättelsens delar. För vardera barn skapades ett individuellt protokoll där berättandet dokumenterats utifrån övergripande berättelsestrukturer och användande av IST, samt hur barnen har svarat på följdfrågorna till respektive bildserie. Sammanställningar av barnens kartlägningsprotokoll visas nedan i Tabell 6 och 7.

Tabell 6.

Barn	Berättelse	Berättelsestruktur, 17p – DEL A	Makrostrukturell komplexitet – DEL B
Anne	Baby birds (f.)	6p	2 AO
Anne	Baby goats (sv.)	5p	1 AO
Maria	Baby birds (sv.)	9p	2 GAO
Saara	Baby goats (sv.)	7p	1 AO + 1 GAO
Ella	Baby goats (sv.)	10p	1AO + 1 GAO
Liam	Baby birds (sv.)	3p	2 AO

En sammanställning av den övergripande berättelsestrukturen – del A och B i MAIN. Några av de sekvenser som barnen har producerat är gråmarkerade, för att visa att de även inkluderar *IST as initiating event* och/eller *IST as reaction*.

Alla barn har producerat berättelser på svenska utifrån antingen bildserien Baby birds eller Baby goats. Anne har även berättat på finska om Baby birds. Båda bildserierna har en liknande uppbyggnad, där vardera serie beskriver tre episoder inom ramen för en större berättelse. För att få högsta poäng för berättelsestrukturen ska en berättelse innehålla en inledande beskrivning av tid och miljö, samt tre episoder som alla innehåller komponenterna *IST as initiating event*, *Goal*, *Attempt*, *Outcome* och *IST as reaction*. Det är dock ovanligt att ens vuxna personers narrativer innehåller alla dessa komponenter i de tre möjliga episoderna. En låg poäng för berättelsestrukturen i del A kan därför i sig självt inte tolkas som att ett barn har en sen språkutveckling. Poängen behöver ses i sammanhang tillsammans med andra delar av kartläggningen och med observationer av barnet i den dagliga verksamheten på förskolan. Resultatet i del A visar att Ella och Maria har fått flest poäng för berättelsestrukturen. Liam har en något lägre poäng än övriga barn.

Av sammanställningen för del B framgår att den vanligaste strukturen då barnen bygger upp en berättelse är AO, d.v.s. *Attempt – Outcome*. Anne och Liam använder sig enbart av denna typ av sekvens. Maria, Saara och Ella beskriver även händelserna i relation till ett mål, med GAO-sekvenser, d.v.s. *Goal – Attempt – Outcome*. Ett exempel på en GAO-sekvens är när Maria beskriver episoden i Baby birds då en katt har kättrat upp i ett träd och håller på att ta en fågelunge, men jagas bort av en hund:

- (1) ”Och hunden vill att hon [katten] ska komma ner igen” (*goal*). ”Hunden biter i kattens svans” (*attempt*). ”Katten blir förvånad och springer hem. Och hunden jagar” (*outcome*).

Samma episod beskrivs som en AO-sekvens av Liam:

- (2) ”Katten åker ner för hunden drar i svansen” (*attempt*). ”Hunden jagar katten” (*outcome*)³.

Den liknande episoden i Baby goats, då en räv försöker ta en getunge men jagas bort av en stor fågel, beskrivs av Saara med en AO-sekvens följt av *IST as reaction*:

- (3) ”Fågeln attackerar räven” (*attempt*). ”Räven springer bort och fågeln, fågeln följer efter” (*outcome*). ”Fåren, alla tre fåren, är glada” (*IST as reaction*).

Ella beskriver samma episod med en hel GAO-sekvens, och inkluderar alltså även målet för handlingen. Episoden avslutas med en *IST as reaction*:

- (4) ”Men kråkan ville inte att han skulle döda [otydligt]” (*goal*). ”Så han bet på svansen så blev han jätte... fick han jätteont” (*attempt*). ”Räven blir rädd och springer därifrån” (*outcome*). Den stora bocken kramar den andra, lilla bocken. Och den andra, lilla bocken blev också glad” (*IST as reaction*).

Ella är det barn som använder flest IST i berättandet. Hon använder sig av sjutton uttryck för IST i sitt berättande, vilka tillhör någon av de fyra kategorierna: *perceptual state terms*, *emotion state terms*, *mental verbs* och *linguistic verbs*. Även de övriga barnen, förutom Liam, använder sig av några uttryck för IST i sitt berättande – framförallt *emotion terms* och *linguistic verbs*. Maria uttrycker även ett *mental verb* (”vill”). Nedan i tabell 7 visas resultaten från Del C i MAIN, där förekomster av IST i barnens narrativer noterats. Från Del D visas antal poäng för barnens förståelse av det som sker i bildserierna. Tabellen anger även antal yttranden (C-units) samt det totala antal ord som barnen har använt i sina berättelser.

³ Enligt protokollmallen i MAIN anges en möjlig *outcome* för denna sekvens som: ”Hunden jagade (iväg/bort) katten”. Även att ”hunden jagar katten”, utan en förklaring som visar att hunden blir bortjagad, markeras därför som *outcome*.

Tabell 7.

Barn	Antal IST DEL C	Förståelse 10p – DEL D	Yttranden	Antal ord (totalt)
Anne	0 (f.)	4p	15	44
Anne	2 (sv.)	7p	26	116
Maria	6	4p (av max 7p*)	15	74
Saara	1	7p (av max 9p*)	14	70
Ella	17	9p	37	275
Liam	0	7p (av max 9p*)	14	45

*Förståelsedelen visar i vissa fall avvikelser från maxpoängen. Det beror då på att forskningsledaren inte har formulerat alla uppföljningsfrågor enligt instruktionerna i mallen vilket inneburit att barnet inte haft möjlighet att svara på ett sätt som ger full poäng.

Exempel på några IST i berättandet visas nedan i ett utdrag från transkriptionen av den berättelse Ella skapar utifrån bildserien Baby goats. I exemplet nedan beskriver hon vad som sker just innan kråkan räddar getterna från räven. De ord som karakteriseras som *internal state terms*, är markerade med fetstil.

(1) "...men sen kom räven och **tyckte att** det såg jättegott ut med...med fåren... med bockarna. Och sen blev hon **jätterädd**, och den lilla bocken hade kommit upp och åt sitt gräs. Och den stora bocken **tittade på** den lilla bocken. Och den andra lilla bocken han **skrek**, han blev **jätterädd** för at vargen hållde på att hoppa mot den. Den lilla bocken blundade så hon **kunde inte se**. Och den andra **tittade på** nåt annat. Där... då... Båda var och drack vatten.... Och räven tog tag i bockens fot. Den lilla bocken. Och sen var det en kråka som var **jätterädd**. Han blev **jätterädd**, men den stora bocken och den lilla bocken blev också **jätterädda**, och den... alla bockar blev **rädda**".

Tabell 7 visar också att poängen på förståelsedelen (Del D) inte varierar mycket mellan barnen, och att barnen överlag har visat god förståelse för det som sker i bildserierna. Maria har ett något lågt resultat, vilket kan bero på att maxpoängen där endast var 7 poäng. Anne har en något låg poäng gällande förståelsen för den finska berättelsen, vilket kan bero på att hon också då fick svara på frågorna på finska. Då

antalet barn är litet finns det inte ett statistiskt underlag för att dra generella slutsatser. Noteras kan dock att av deltagarna i denna studie är det Ella som berättar med flest uttryck för karaktärernas tillstånd och känslor (IST) och berättelsen innehåller också flest antal ord totalt. Anne (på finska) och Liam använder inte IST, och dessa berättelser består samtidigt av lägst antal ord. Ett lågt antal ord i den narrativa produktionen behöver dock inte innebära en bristande förståelse för det som sker i bildserien. Genom uppföljningsfrågor till varje bildserie har forskningsledaren möjlighet att närmare utforska hur barnet har förstått händelseförloppet, vilket poängsätts i del D av materialet.

Liam har som tidigare nämnts lägst antal ord i sin berättelse, men har samma poäng som Saara och Anne för förståelsen (7p). Nedan visas exempel på några av de uppföljningsfrågor som ställs i del D, samt svaren från Liam som då förklarar mer om händelsen i Baby birds då hunden hindrade katten från att ta fågelungarna. Svaren poängsätts utifrån en given mall, och poängen syns nedan inom parentes. Om frågan har koppling till en specifik berättelsesekvens skrivs även denna ut inom parentes. Pedagogens frågor markeras med bokstaven P, och Liams svar med L.

P: Hur känner sig katten här? *Pekar på bild 5-6. (IST as reaction)*

L: Arg (1p)

P: Varför tror du att katten är arg?

L: För att hunden drar i svansen (1p)

P: Varför drog hunden katten i svansen? (*goal*)

L: För att den inte ska äta upp fågelungarna. (1p)

P: Tänk dig nu att hunden vänder sig om och ser fåglarna. Hur skulle hunden känna sig då? *Pekar på bild 6. (IST as reaction).*

L: Ja... börja och jaga. Katten.

P: Ja, den börja jaga katten.

L: Och då blir katten rädd. (0p)

P: Vem tycker fågelmamman bäst om, katten eller hunden? Varför?

L: Hunden. För den drar i svansen. (1p)

Vid produktionen av berättelsen har Liam endast använt AO-sekvenser och har en något lägre poäng än övriga barn för berättelsestrukturen i del A. Då han får uppföljande frågor, som i exemplet ovan, visar han även förståelse för målet för handlingen (*goal*) och för karaktärens känslor (*IST as reaction*), vilket ger en poäng på del D som ligger på liknande nivå som övriga barns resultat.

En liten undersökning av barnens ordförråd har gjorts i lingvistikprogrammet SALT (Systematic Analyses of Language Transcripts). Tabell 8 nedan visar återigen för varje berättelse antalet yttranden och det totala antalet ord. Dessutom anges här antalet unika ord. Lexikal variation brukar mätas med måttet *type-token-ratio*, där antalet unika ord dividerats med det totala antalet ord i berättelsen. Ju närmare TTR är talet 1, desto högre ordvariation innehåller berättelsen. TTR är dock känsligt för variationer i textlängd, och ett bättre sätt att mäta lexikal variation är därför det mer nyligen introducerade måttet *moving-average type-token-ratio* (MATTR). Det beräknas som ett medelvärde för TTR på flera upprepade utsnitt av transkriptionen (t.ex. rad 1-20, sedan rad 2-21, rad 3-22 osv.) och är därför inte relaterat till berättelsens längd (Charest et al. 2020:1867).

Tabell 8.

	Antal yttranden	Antal ord	Antal unika ord	Type-token-ratio (TTR)	Moving-average type-token-ratio (MATTR)
Anne finska Baby birds	15	40	29	0,73	0,81
Anne svenska Baby goats	26	107	59	0,55	0,80
Maria Baby goats	15	64	42	0,66	0,86
Saara Baby goats	14	48	36	0,75	0,84
Ella Baby goats	37	232	92	0,40	0,83
Liam Baby birds	14	43	30	0,70	0,85

Resultat från lingvistisk analys i SALT

Som tidigare nämnts har Ella flest yttranden och flest antal ord i sin berättelse, såväl det totala antalet ord som antal unika ord. Hennes berättelse visar dock inte en högre lexikal variation, vilken i denna studie mäts med TTR och MATTR. Detta kan tolkas som att det är längden på berättandet som skiljer sig från de andra barnens narrativa produktion, snarare än ett mer varierat ordförråd. Ett ytterligare stöd för detta ger måttet TTR som för detta barn utmärker sig som något lågt, vilket kan visa att berättelsens längd har påverkat resultatet. Konstateras kan att värdet för MATTR för alla barnen befinner sig mellan 0,80 och 0,86 och att inte något av barnen därför utmärker sig med en mycket hög, eller mycket låg, lexikal variation i sin berättelse.

5.3. Intervjusvar

De båda pedagoger som varit delaktiga i arbetet med kartläggningen intervjuades via verktyget Zoom. Under de enskilda intervjuerna berättade pedagogerna om förskolans språkutvecklande verksamhet. De besvarade även frågor om sin upplevelse av att i samband med denna studie arbeta med kartläggning av några barns narrativa förmågor med hjälp av materialet MAIN. I det följande benämns den ena pedagogen med det fiktiva namnet *Minna*, och den andra pedagogen kallas i denna text för *Pirjo*.

Båda pedagogerna framåller att det finns möjligheter att arbeta med barnens språkutveckling i många olika situationer och på olika platser på förskolan. De nämner måltiderna som tillfällen då barnen övar att berätta. På förskolan får barnen även skapa listor med ord på olika språk som kan sättas upp på väggarna. Pedagogerna nämner också rim och ramsor, och att laborera med ord, som möjligheter att hjälpa barnen att utveckla sitt språk. Den pedagog som här kallas *Minna*, berättar att hon använder sångstunder som tillfällen att först berätta om sången som en saga, med rekvisita. *Pirjo* berättar om hur man kan använda datorprogram som *Widget GO* och *Widget online* för att skapa bildstöd till barnens berättande. Pedagogerna betonar båda att de finns till för alla barnen. Det gemensamma språkstödande arbetet sker därför framförallt på svenska, med inslag av att knyta an till barnens olika modersmål och då även till finskan. Vad gäller pedagogarnas specifika arbete med att ge stöd i att utveckla det finska språket, nämner *Minna* att det ibland kan bli spontana samtal på finska, såsom då hon går och hämtar matvagnen med några av barnen, eller när man tillsammans är

på väg ut på gården. Det brukar då vara hon själv som initierar att tala finska. Även Pirjo nämner utemiljön som en möjlighet att öva finska, och berättar om ett exempel då hon på en tipspromenad om blommor, även har skrivit de finska namnen på skyltar och sett till att båda språken använts.

Som en utmaning i arbetet nämner de svårigheten att helt kunna fokusera på att prata finska med de barn som har finsk bakgrund, eftersom man arbetar på en avdelning med flera barn som har andra modersmål. De återkommer båda till känslan av att inte riktigt hinna med att finnas till hands för alla barn och möta deras olika behov. Minna berättar också att det är en utmaning att motivera de barn som har finsk bakgrund att fortsätta tala finska, eftersom svenskan är ett så starkt språk. Pirjo som endast är på förskolan på torsdagar tar upp den begränsade arbetstiden som en utmaning i det språkstödande arbetet, och betonar att det blir sårbart om hon eller något av barnen är sjuka, då det kan dröja länge innan nästa tillfälle att jobba med att utveckla finskan.

När pedagogerna funderar över verksamhetens utmaningar, funderar de också på vilka möjliga lösningar som kan finnas. Minna berättar hur de för att känna att det finns utrymme för samtal med barnen ofta delar in hela avdelningen i tre grupper, och även kan ha ännu mindre grupper då man t.ex. ska läsa en saga. Högläsningen brukar ändå ske på svenska, eftersom man inte delar in barnen i grupper utifrån vilka språk de kan tala. Pirjo ser en möjlighet att öka tillfällena då barnen talar finska, genom att ge en slags läxa på finska tills hon möter dem igen på förskolan en vecka senare. Hon tänker sig också att man kan skapa situationer då man har några fler barn med i samtalen, som små grupper, då finska kan talas.

När det gäller tankar framåt har de båda pedagogerna olika förslag, men med samma syfte, att kunna öka det stöd som barnen får i sin finskspråkiga utveckling. Minna nämner att med ytterligare en pedagog skulle det vara möjligt att än mer kunna planera in finskspråkig verksamhet i förväg, och att få mer tid att fokusera på barnen med finsk bakgrund och prata med dem på finska. Pirjo önskar också fler tillfällen för dessa barn att använda sin finska och att utveckla den. Hon nämner här särskilt hemmet som en resurs, och önskar mer samarbete med barnens vårdnadshavare, så att det blir som en röd tråd mellan språkstödet på förskolan och språkanvändningen i hemmet.

Vad gäller arbetet med kartläggningmaterialet MAIN är båda pedagogerna positiva till att det bygger på berättande i samband med givna bildserier. Pirjo uttrycker också att instruktionerna har varit tydliga. Minna berättar att de har fått goda förutsättningar av förskoleledningen att genomföra undersökningen, och anser att det är bra att kunna undersöka hur barnens narrativa förmågor ser ut på de båda språken, för att se vad de behöver öva mer på. Följdfrågorna som ställdes till barnen efter att de hade berättat om bildserierna ansåg Pirjo var ett särskilt värdefullt inslag i kartläggningen. Hon nämner en av uppföljningsfrågorna till bildserien Baby birds som exempel:

”De här följdfrågorna var ju så spännande vad de svarade [...] vem tycker fågelmamman mest om, hunden eller katten. Det tycker jag var så spännande, att alla sa att det är klart att det är hunden.”

De utmaningar som de båda pedagogerna ser med att använda materialet har att göra med hur barnen i vissa fall upplevde kartläggningssituationen som onaturlig och ”som ett prov”. De berättar också att det var en svårighet att flera av barnen med finsk bakgrund hade ett begränsat ordförråd på finska och därför inte kunde producera berättelser på det språket. Minna nämner ytterligare en utmaning med kartläggningssituationerna. Eftersom de var tvungna att ske på torsdagar, vilket är den enda dag i veckan då Pirjo är på förskolan, så kunde de inte anpassa tiden utifrån när barnen hade som mest energi eller lust att berätta.

Pedagogerna nämner olika förslag på utveckling av arbetet med kartläggning av barnens språkkunskaper. Minna menar att eftersom barnen förstår mer än de kan berätta på finska, så borde den vuxne vara den som berättar, och barnen kunde då visa att de förstår genom att peka på bilderna. Minna föreslår även att kartläggningen kunde ske i en mer naturlig miljö, i den vanliga verksamheten. Hon tillägger dock att det då hade varit svårt med ljudinspelningen, eftersom då även andra barn kunde vilja komma och vara med. Pirjo föreslår även hon att berättandet skulle kunna ske i en annan miljö, t.ex. i en leksituation, och tillägger att man då kunde låta 2-3 barn berätta tillsammans. Liksom Pirjo funderar hon också på hur en sådan kartläggningssituation skulle kunna genomföras: ”Men det är klart, då måste man ju ändå hitta former för

vem som berättar, och det kräver ju mer... För då kanske alla börjar prata samtidigt om någonting.”

På olika sätt betonar båda pedagogerna vikten av att barnen får öva och utveckla sin finska. Deras svar visar även att de ser ett värde i detta bortom enbart själva språkkunskaperna. Pirjo berättar hur de på förskolan kan knyta an till den finska kulturen genom att bland annat fira högtider med finska sånger, traditioner och inslag av finsk mat. Barnen med finsk bakgrund känner ofta igen sig i det som då sker, och särskilt de lite äldre barnen kan enligt Pirjo relatera och t.ex. berätta att ”mormor bakade sådana här kakor i Finland”. Minna avslutar sin intervju med att säga att språket, finskan, är något fint man kan ge till barnen. Hon fortsätter: ”Det är ett arv, som en gåva, och inte något som man kan köpa eller skaffa sig på något annat sätt. För de barnens skull är det viktigt att de får utveckla sin finska.”

6. Diskussion och slutsatser

Enkätsvaren visar att vårdnadshavarna anser att svenskan är det starkare språket för alla barnen. I de flesta fall är barnens båda föräldrar födda i Sverige, även då ena föräldern talar finska. Barnen talar finska hemma i varierande grad, och för dessa barn verkar det finnas en koppling mellan språkanvändningen i hemmet och förmågan att producera narrativer på finska. Det barn som har ett tillräckligt ordförråd för att berätta om bildserien i MAIN på finska är också det barn som talar mer finska än svenska hemma med en av föräldrarna. Pedagogerna som arbetar med barnen i förskolans verksamhet påpekar i intervjuer om arbetet med MAIN att förmågan att förstå finska är större hos barnen, än förmågan att tala språket. Eftersom syftet här har varit att studera barnens användning av övergripande berättelsestrukturer i produktion, har barnens hörförståelse inte undersökts i denna studie. Barnens förmåga att förstå talad finska skulle kunna vara ett möjligt område för fortsatta studier på förskolan, i samband med observationer av den fortsatta utvecklingen av den språkstödande verksamheten.

Den vanligast förekommande strukturen när barnen i denna studie skapar narrativer är Attempt – Outcome, det vill säga vad som sker och hur det går. Av de fem deltagande barnen har fyra använt sekvensen AO i sitt berättande. Målsättningen för handlingen nämns mindre ofta, av tre av barnen i s.k. GAO-sekvenser. Hur karaktärerna upplever utgången (*IST as reaction*) nämns av två av barnen, varav ett av dessa även inkluderar orsaken till handlingen (*IST as initiating event*).

Det är inte möjligt att dra några generella slutsatser av barns användande av berättelsestrukturer utifrån dessa fem barns kartläggningsresultat. En fördel med studien kan dock vara att materialet MAIN även har använts i större studier med fler informanter. Lindgrens (2018) avhandlingsprojekt har utförts i en svensk kontext med 164 en- och flerspråkiga barn. Hon visar att det är hos de äldre barnen, i 6-års åldern, som det finns ett mer utvecklat berättande på makrostrukturell nivå, medan de yngre barnen främst använder sin förmåga att relatera synliga händelser som ”attempt” och ”outcomes”. Vidare visar Lindgrens studie att berättelsekomponenter som ”goals” och ”internal states” oftast inte uttrycks när de yngre barnen själva producerar en berättelse, även om de kan visa att de har förstått dessa aspekter när de blir explicit tillfrågade om dem (Lindgren 2018:241). Resultaten stämmer överens med det som här noterats, där det är de båda sex-åringarna, Saara och Ella, som både har inkluderat målet för händelsen (goal) samt berättar med uttryck för karaktärernas inre tillstånd och känslor (IST). Även Maria, som är 5 år, skapar narrativ med GAO-sekvenser men hon har dock inte använt IST för att förklara det som sker i berättelsen.

I takt med att fler studier tillämpar MAIN som analysmaterial ökar kunskapen om barns narrativa förmågor och hur de använder sig av övergripande berättelsestrukturer. Jämförelser kan då i viss mån göras med tidigare studier, och även mellan berättelser på olika språk i skilda kontexter. Flera tidigare studier har visat att förmågan att använda övergripande berättelsestrukturer i sina narrativer inte skiljer sig åt beroende på vilket av sina språk som barn berättar på (Lindgren 2018:148, Fiestas & Peña 2004:163), men att det kan finnas stora skillnader i lexikal variation (Pearson 2002:169). I denna studie finns det endast underlag från ett av barnen att göra jämförelser mellan produktion av narrativer på finska och svenska. Det går därför inte att dra generella slutsatser utifrån resultatet, men konstateras kan att för detta barn är förmågan att använda övergripande berättelsestrukturer densamma

på båda språken. Anne använder AO-sekvenser både då berättandet sker på finska och svenska. Poängen för berättelsestrukturen i materialets första del är nästan densamma för berättelsen på finska och svenska (6p respektive 5p). Anne producerar dock en markant längre berättelse på svenska, vilket är det starkare språket, och får också en högre poäng på föreståelsedelen (del D av kartläggningen) till den svenska berättelsen. Att poängen blev lägre för förståelsen på finska kan ha att göra med att hennes förmåga att uttrycka sig på det språket är mer begränsad och hon blir möjligen därför inte lika utförlig i sina svar på frågorna som då hon får svara på svenska.

Det skulle vara intressant att genomföra ytterligare studier med materialet MAIN där flerspråkiga barn i Sverige producerar berättelser på båda sina språk. Utöver möjligheterna att jämföra resultat mellan olika studier med varandra finns det även potential att använda materialet MAIN som ett för- och eftertest för att undersöka effekterna av interventioner i förskolans verksamhet. Exempel på ett sådant projekt är interventionsstudien SEOL som ska undersöka effekterna av implicit och explicit undervisning på förskolebarns narrativa förmåga. Inför planeringen av SEOL har det ansetts fördelaktigt att med hjälp av den här föreliggande studien kunna utpröva materialet MAIN ytterligare i en svensk kontext och studera hur användningen av materialet kan upplevas av barn och personal ute på en förskola.

I intervjuer med pedagogerna om arbetet med MAIN har framkommit att de anser att materialet är roligt och lättjobbat, samt att det ger viktiga insikter om flerspråkiga barns förmåga att uttrycka sig på båda sina språk. Att materialet har bildserier som utgångspunkt för barnens berättande har också framhållits som positivt, och likaså möjligheten att ställa uppföljande frågor till barnen för att ytterligare kunna utforska hur de upplever det som sker på bilderna. De förutsättningar som pedagogerna har fått från förskoleledningen och den gemensamma planering som skett har också upplevts som positiva aspekter. Vid genomförandet av kartläggningen har både positiva faktorer och eventuella utvecklingsområden uppmärksammats. Pedagogerna konstaterar att barnen som deltog i studien tyckte att det var roligt att vara med och berätta om bildserierna. De tyckte också själva att det var intressant att få höra barnens berättelser och hur de utvecklade berättelsen med hjälp av förståelsefrågorna i del D av materialet. Tiden var dock en utmaning, då det bara var en dag i veckan som pedagogerna hade möjlighet att arbeta tillsammans med att lyssna på och spela in

barnens berättelser. Dessutom var det en svårighet att denna studie fokuserade på produktionen av berättelser. Eftersom fyra av de fem barnen inte hade ett tillräckligt ordförråd för att producera berättelser på finska, fick istället deras berättande ske på endast svenska. Om kartläggningen hade gällt hur mycket finska som barnen förmår uppfatta, så hade underlaget enligt pedagogerna blivit större. Det var dock inte denna studies syfte och en sådan anpassning kunde därför inte göras under studiens gång. En ytterligare utmaning som uppmärksammades av pedagogerna i denna studie var att en del barn blev mer tysta och blyga än vanligt pga den något provliknande situationen vid kartläggningssamtalet. Pedagogerna föreslog andra situationer för berättandet, såsom ute i den vanliga verksamheten under leken, eller i små grupper där barnen får berätta tillsammans. Även dessa former för berättande skulle vara intressanta att undersöka vidare, och knyta an till den språkutvecklande verksamheten på förskolan. Denna studies primära syfte var dock att kartlägga de övergripande berättelsestrukturer som återfinns i barnens egna produktion av berättelser, med hjälp av materialet MAIN.

Det är viktigt att studera barnens individuella språkutveckling tillsammans med de sammanhang som barnen befinner sig i. Pedagogerna har därför även intervjuats om förskolans verksamhet, och vårdnadshavarna har fått besvara frågor om hemmens språkmiljöer. Av svaren framgår att man på den aktuella förskolan arbetar medvetet med att de flerspråkiga barnen ska få utveckla alla sina språk, oavsett vilket som är deras förstaspråk. Båda pedagogerna nämner också områden för utveckling i verksamheten. Förhoppningsvis kan medverkandet i denna studie vara ett incitament för fortsatt utveckling av den språkstödande verksamheten på förskolan. Dessutom kan möjligen de erfarenheter som gjorts av att använda materialet MAIN vara till nytta vid planering av kommande och större studier av barns berättande, såsom i projektet SEOL då effekten av språkutvecklande interventioner i undervisningen ska undersökas närmare. Flerspråkiga barns narrativa förmågor är ett viktigt område för fortsatt forskning då den muntliga språkförmågan har visat sig vara viktig för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen (Gagarina et al. 2012, Gardner-Neblet & Iruka 2015).

Det skulle även vara intressant att i kommande studier fortsätta utforska den lexikala variationen hos flerspråkiga barn på deras första- och andraspråk i

förhållande till den makrostrukturella komplexitet som kan indentifieras i deras narrativa produktion. Sådana studier skulle möjligen ha implikationer på vilken vikt som läggs vid att ge flerspråkiga barn möjligheter att utveckla sitt ordförråd på alla sina språk, och att skapa många tillfällen för muntligt berättande på såväl förstaspråket som andraspråket. Skolinspektionens rapport (2017) visar att majoriteten av de förskolor som granskats brister vad gäller att ha riktlinjer, strategier eller andra förutsättningar för att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling av sina förstaspråk. Ytterligare studier om flerspråkiga barns muntliga berättande i en svensk kontext kan därför tillföra viktiga insikter på området, och möjligen leda till bättre förutsättningar för det språkutvecklande arbetet på landets förskolor.

7. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas & Emanuel Bylund 2011. Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I: Hyltenstam, Kenneth, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet – En forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5.), s. 153–247. Stockholm.
- Aksu-Koç, Ayhan & Christiane von Stutterheim 1994. Temporal relations in narrative: Simultaneity. In: Berman, Ruth & Dan Slobin (eds), *Different ways of relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, pp. 393–455. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Atkinson, Dwight 2002. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal* 86, pp. 525–545.
- Bartlett, Frederic 1932. *A Theory of Remembering*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bennett-Kastor, Tina 1983. Noun phrases and coherence in child narrative. *Journal of Child Language* 10, pp.135–149.
- Berman, Ruth & Dan Slobin 1994. *Different ways of relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Botting, Nicola 2002. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy* 18(1), pp. 1–21.
- Brinkmann, Svend 2018. The interview. In: Denzin, Norman & Yvonna Lincoln (eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, pp. 576–599. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Charest, Monique, Melissa Skoczylas & Phyllis Schneider 2020. Properties of lexical diversity in the narratives of children with typical language development and developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology* 29, pp. 1866–1889.
- Cook, Vivian 2008. Multi-competence: Black hole or wormhole for second language acquisition research? In: Han, ZhaoHong (eds), *Understanding the Second Language Process*, pp. 16–26. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Creese, Angela & Adrian Blackledge 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94, pp. 103-115.
- Ellis, Rod 2009. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: Ellis, Rod, Shawn Loewen, Catherine Elder, Hayo Reinders, Rosemary Erlam & Jenefer Philp (eds), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* 42, pp. 3–25. Bristol: Multilingual Matters.
- Fiestas, Christine & Elizabeth Peña 2004. Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 35(2), pp. 155–168.
- Gagarina, Natalia, Daleen Klop, Sari Kunnari, Koula Tantele, Taina Välimaa, Ingrida Balčiūnienė, Ute Bohnacker & Joel Walters 2012. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 56, pp. 1-140.
- Gagarina, Natalia, Daleen Klop, Sari Kunnari, Koula Tantele, Taina Välimaa, Ingrida Balčiūnienė, Ute Bohnacker & Joel Walters 2015. Assessment of narrative abilities in bilingual children. In: Armon-Lotem, Sharon, Jan de Jong & Natalia Meir (eds), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, pp. 243–276. Bristol: Multilingual Matters.
- Gagarina, Natalia, Ute Bohnacker & Josefine Lindgren 2019. Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. *ZAS Papers in Linguistics* 62, pp. 190–208.
- Gagarina, Natalia, Daleen Klop, Sari Kunnari, Koula Tantele, Taina Välimaa, Ute Bohnacker & Joel Walters 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version. *ZAS Papers in Linguistics* 63. Revised Swedish version by Ute Bohnacker.
- Garcia, Ofelia & Nelson Flores 2014. Multilingualism and common core state standards in the United States. In: May, Stephen (eds), *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, pp.147-166. London: Routledge,
- Gardner-Neblet, Nicole & Iheoma Iruka 2015. Oral narrative skills: Explaining the language- emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology* 51, pp. 889–905.

- Iluz-Cohen, Peri & Joel Walters 2012. Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1), pp. 58–74.
- Institutet för språk och folkminnen 2020. *Språken i Sverige*. <<https://www.isof.se/om-oss/for-dig-i-skolan/sprak-for-dig-i-skolan/spraken-i-sverige.html>>. Hämtad 2020-11-10.
- Krass, Steven 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kvale, Steinar 2007. *Doing interviews*. London etc.: Sage Publications Ltd.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann 2009. *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2nd edition). London etc.: Sage Publications Ltd.
- Lindgren, Josefin 2018. *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6*. Doctoral Thesis. Department of Linguistics and Philology. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindgren, Josefin 2019. Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language* 39 (4), pp. 412–432.
- Lindgren, Josefin, Valerie Reichardt & Ute Bohnacker 2020. Character introductions in oral narratives of Swedish-German bilingual preschoolers. *First Language*, pp.1–29.
- Long, Michael 1997. Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 81(3), pp. 318–323.
- Lpfö 18 = Skolverket 2018. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes
- May, Stephen 2014. Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. In: May, Stephen (eds.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, pp.7–37. London: Routledge.
- Mayer, Mercer 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Ortega, Lourdes 2009. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Pearson, Barbara 2002. Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In: Oller, Kimbrough & Rebecca E. Eilers (eds),

- Language and Literacy in Bilingual Children*, pp. 135–174. Clevedon etc.: Multilingual Matters.
- Puskás, Tünde & Polly Björk-Willén 2017. *Flerspråkighet och andraspråksutveckling*. Skolverket. <<http://larportalen.skolverket.se>>. Hämtad 2021-04-20.
- Rodina, Yulia 2017. Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism* 21(5), pp. 617–635.
- SCB 2018. Statistikdatabasen. <<http://www.statistikdatabasen.scb.se/sq/83675>>. Hämtad 2020-02-27.
- SFS 2003:460. *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Skolinspektionen 2017. *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling. Rapport*.
- Stein, Nancy & Christine Glenn 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Freedle, R. (eds.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*, pp. 53–120. Norwood, NJ: Ablex.
- Svensson, Gundrun 2017. *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svt Nyheter 2019. *Drygt två miljoner utrikes födda i Sverige – fler än någonsin tidigare*, 15 oktober. <<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/drygt-tva-miljoner-utrikes-fodda-i-sverige-fler-an-nagonsin-tidigare>>. Hämtad 2020-02-17.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ukrainez, Teresa, Laura Justice, Joan Kaderavek, Sarita Eisenberg & Ronald Gillam 2005. The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (48)6, pp. 1363–1377.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2.), Stockholm.
- ZAS 2020. Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). <<https://www.leibniz-zas.de/de/service-transfer/main>> Hämtad 2020-05-21
- Zuengler, Jane & Elizabeth Miller 2006. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly* 40, pp. 35–58.

8. Bilageförteckning

Bilaga A – Bildserier Baby birds och Baby goats (*obs! – ej för spridning*)

Bilaga B – Samtyckesblankett

Bilaga C – Protokoll för kartläggning i MAIN

Bilaga D– Anpassad handledning för kartläggning

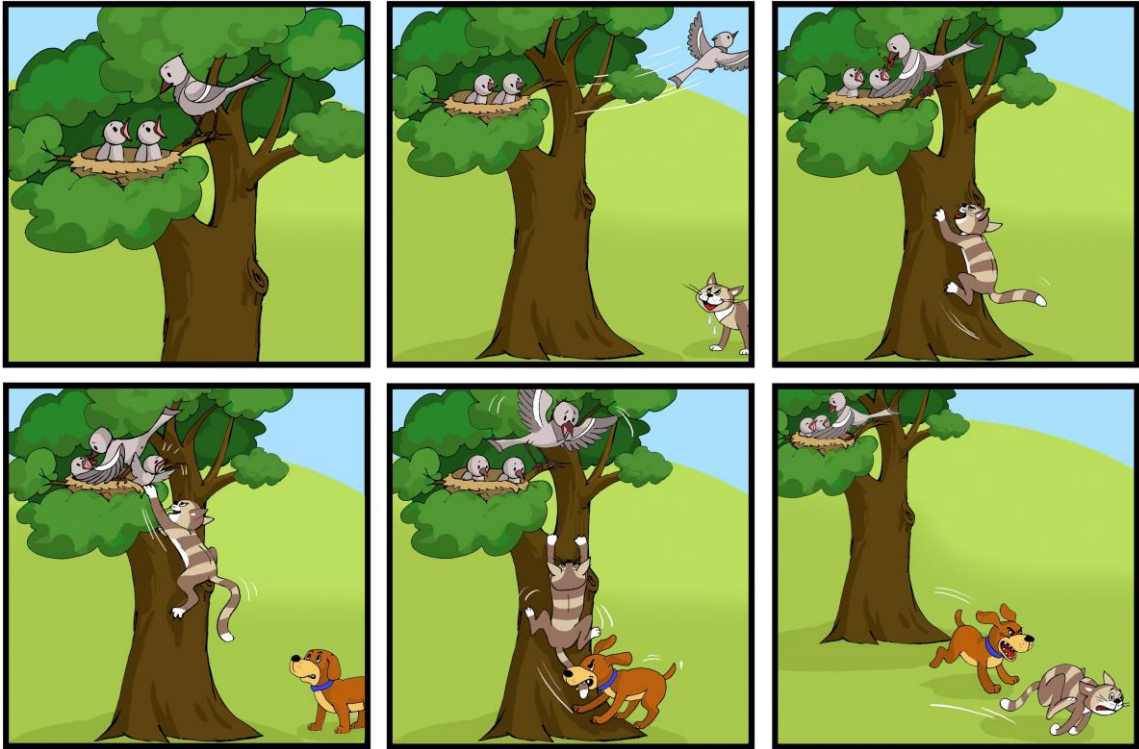
Bilaga E – Transkriberingsmall till SALT

Bilaga F – Enkät om språkanvändning i hemmet

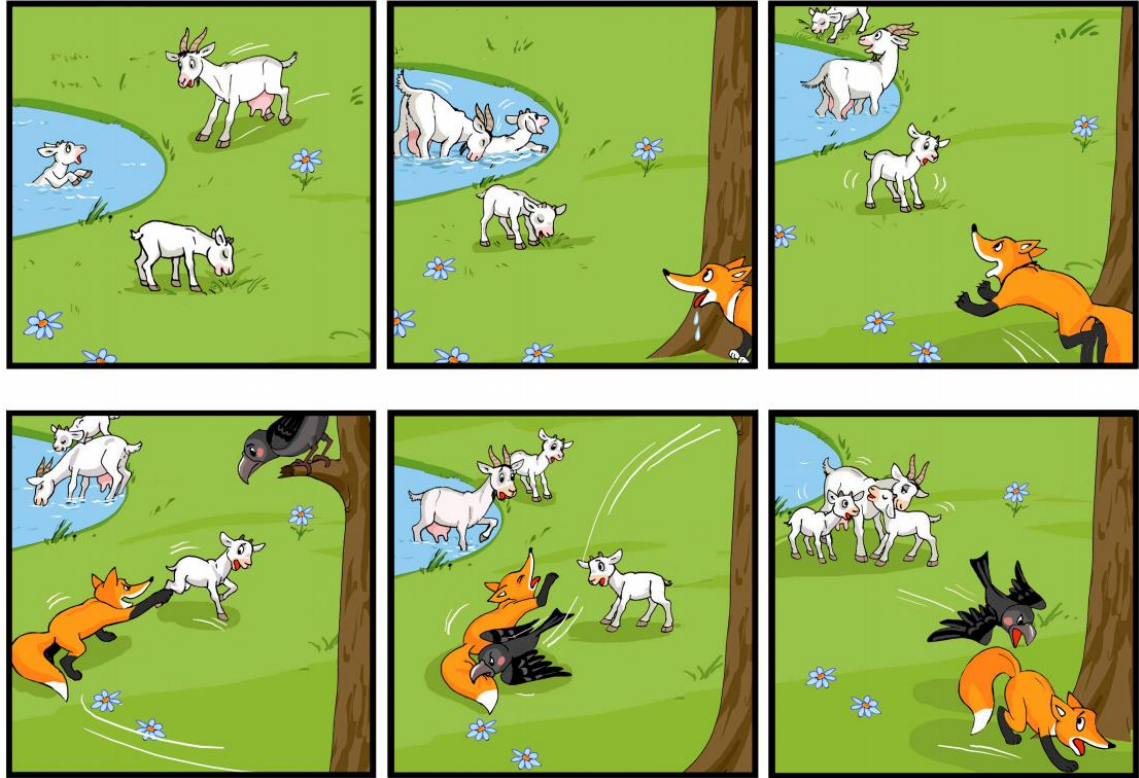
Bilaga G – Intervjufrågor

Bilaga A – Bildserier Baby birds och Baby goats

Baby birds



Baby goats



Hur skapar barn en berättelse?

Under hösten 2020 kommer ett litet projekt genomföras på Dalvägens förskola, där några av barnen i åldrarna 5-6 år får delta i att berätta vad de ser på en bildserie och på så vis bygga upp en historia. De som kommer lyssna på barnens berättelser är Linda Kajonius, som studerar Svenska som andraspråk på Göteborgs universitet, och också Dalvägens förskolepedagoger Eija Kempainen och Merja Repo.

Genomförande

Varje barn som deltar kommer få berätta om två olika bildserier, vid två olika tillfällen, och det kommer ta ungefär 30 minuter per tillfälle. De barn som talar både svenska och finska får då berätta på båda sina språk. Samtalen planeras ske under oktober månad, och kommer spelas in som ljudupptagningar. Innan dess sänds en enkät hem till vårdnadshavarna för att hämta in information om språkanvändningen i hemmet. Förskolepedagogerna kommer också intervjuas om sitt språkutvecklande arbete. Under november och december analyseras resultaten, och presenteras i form av en magisteruppsats i svenska som andraspråk. En återkoppling till förskolepersonal och vårdnadshavare planeras till januari 2021.

Syfte

Att berätta om en påhittad händelse är en del av barnens språkutveckling. Viss forskning har visat att det muntliga berättandet kan ha positiva effekter på den fortsatta läs- och skrivutvecklingen och senare skolframgångar¹. Syftet med projektet är att öka kunskapen om de berättelsestrukturer som barn använder när de får berätta fritt på svenska, eller på ett annat språk. Ett ytterligare syfte är att som pilotstudie till ett större forskningsprojekt utpröva kartläggningmaterialet MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives)².

Samtycke

För att projektet ska kunna genomföras, behövs informerat samtycke från båda vårdnadshavare till att få lyssna på och göra ljudinspelningar av barnens berättelser. Barnens deltagande är frivilligt och både ni och de har möjlighet att när som helst välja att inte längre delta. Om något barn under projektets gång visar ovilja att delta, så kommer vi vara uppmärksamma på barnets signaler och avbryta samtalen. Det insamlade materialet kommer enbart användas anonymt, och i samband med återgivning av forskningsresultat, t.ex. i den avslutande magisteruppsatsen eller inom det större forskningsprojekt som denna studie utgör en del av.

Hantering av personuppgifter

De uppgifter som samlas in genom enkät till vårdnadshavare, vid intervju med förskolepedagoger och vid de tillfällen då barnens berättelser spelas in, kommer hanteras i enlighet med

¹ Se Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M. & Lorch, E. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327–365.

² Se Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). *ZAS papers in linguistics*, 56, Berlin: ZAS.

dataskyddsförordningen (GDPR). Det innebär att endast de uppgifter som behövs för genomförandet av projektet inhämtas. Uppgifterna kommer pseudonymiseras, vilket innebär att de endast kan kopplas till fysiska personer via separata koder, och de kommer förvaras på universitetets servrar i upp till fem år, varefter de sedan raderas.

Ansvarig för studien är Linda Nordenskjöld Narfström, linda.nordenskjold.narfstrom@his.se, 073-8916143

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien ”Hur skapar barn en berättelse?”
- Jag samtycker till att uppgifter om mig och mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs i den information som jag har tagit del av.

Plats och datum	Underskrift Vårdnadshavare 1
	Namnförtydligande
Plats och datum	Underskrift Vårdnadshavare 2
	Namnförtydligande

Protokoll för Fågelungarna (Baby Birds)

Berättande/Återberättande/Modellsaga

Barnets namn: _____
Födelsedatum: _____
Testningsdatum: _____
Ålder vid testning (i mån): _____
Kön: _____
Testledarens namn: _____
Exponering för L2 (i mån): _____
Datum för förskolestart: _____
Förskolans namn: _____

Se till att kuverten är på bordet innan testningen påbörjas. Förbered inspelningsutrustningen för att kunna spela in sessionen. Påbörja inspelningen innan uppvärmningsfasen.

Uppvärmningsfas (Warming-up)

Fråga till exempel: *Vem är din bästa vän? Vad tycker du om att se på TV? Tycker du om att berätta sagor? Tycker du om att lyssna på sagor?*

Uppvärmningsaktivitet. Ställ lite frågor till barnet, ovanstående frågor är endast förslag. Fråga om vad som helst. Det är bra om man ställer både ja/nej-frågor och vem/vad/var frågor så att man ser att barnet kan svara på frågor.

Instruktioner Instruktioner för berättande

Sitt mittemot barnet. Säg till barnet: *”Här är tre kuvert. Det är olika bilder i varje kuvert. Välj ett kuvert och sen får du berätta en saga för mig.”* Vik fram bilderna så att hela sekvensen endast är synlig för barnet. *”Titta först på alla bilderna, men berätta inte något för mig ännu. Bara du får se sagan.”* ”Är du beredd?”

Vik fram de 2 första bilderna. Säg till barnet: *”Nu får du berätta sagan för mig. Här börjar sagan. Titta på dom här två bilderna. Nu får du berätta sagan för mig.”* Upprepa denna uppmaning om nödvändigt eller säg: *”Hur vill du börja din saga?”*. Tillåten prompt om barnet har svårt att komma igång: *”Berätta för mig vad som händer här.”* (peka på bilden). När barnet har berättat klart om de 2 första bilderna, vik fram de 2 efterföljande. Upprepa tills sagan är slut.

Tillåtna promptar om barnet tystnar i mitten av sagan: "Mhm", "Aha", "Fortsätt", "Något mer?", "Vad mera?", "Hände(r) det något mer?", "Händer det något mer på bilderna/ i sagan?", "Vad hände(r) sen?", "Och sen?", "Ska vi se vad som händer mera/ nu/ sen då?". Om barnet slutar prata utan att visa att han/hon är färdig, fråga: "Är vi klara med sagan?" eller "Säg till när du är klar".

När barnet har berättat färdigt, beröm barnet och ställ sedan förståelsefrågorna.

Tillåtna promptar om barnet tystnar i mitten av sagan: "Mhm", "Aha", "Fortsätt", "Något mer?", "Vad mera?", "Hände(r) det något mer?", "Händer det något mer på bilderna/ i sagan?", "Vad hände(r) sen?", "Och sen?", "Ska vi se vad som händer mera/ nu/ sen då?".

Om barnet slutar prata utan att visa att han/hon är färdig, fråga: "Är vi klara med sagan?" eller "Säg till när du är klar".

När barnet har berättat färdigt, beröm barnet och ställ sedan förståelsefrågorna.

Bedömningsmall för Fågelungarna (Baby Birds)

Avsnitt I: Produktion

A. Berättelsestruktur; B. Makrostrukturell komplexitet; C. Internal State Terms (IST)

A. Berättelsestruktur

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

¹ Om du är tveksam eller om barnets svar inte finns i denna bedömningsmall, konsultera manualen.

² Noll poäng för fel eller inget svar, 1 poäng för ett korrekt svar, 2 poäng för omnämnande av både tid och plats.

A4.	Attempt	Mamman flög iväg/ gick å hämta mat/ letade efter mat/ mask Mamman försökte + VERB (få, hämta mat)	0	1
A5.	Outcome	Mamman hittade/ hade hämtat/ tagit med sig mat/ mask/ kom med mat/ matade ungarna Fågelungarna fick mat/ mask	0	1
A6.	IST as reaction	Mamman var glad/ nöjd Fågelungarna var glada/ nöjda/ inte hungriga längre	0	1
<i>Episod 2: Katten (Episodkaraktärer: katten och fågelungen/-ungarna)</i>				
A7.	IST as initiating event	Katten såg mamman flyga iväg/ såg att mamman flög iväg/ såg att ungarna var ensamma/ såg att det fanns mat Katten var hungrig/ tänkte 'mums'/ var sugen (på fågelungen)/ tyckte att den såg god ut	0	1
A8.	Goal	Katten ville äta upp/ fånga/ ta/ döda fågelungarna/ en fågel(unge) För att + VERB (äta, fånga, ta)	0	1
A9.	Attempt	Katten klättrade upp i/för trädet/ höll på att klättra upp (i trädet)/ hoppade upp (i trädet) Katten försökte nå/ ta/ fånga en fågelunge	0	1
A10.	Outcome	Katten fick tag i/ tog tag i/ tog/ fångade en fågelunge Katten nästan + VERB (tog, fick, fångade)	0	1
A11.	IST as reaction	Katten var glad Fågeln/Fåglarna var rädd/-a/ skrek av smärta	0	1
<i>Episod 3: Hunden (Episodkaraktärer: hunden, katten och fågelungen/-ungarna)</i>				
A12.	IST as initiating event	Hunden såg att fågeln var i fara/ såg att katten fångat/ tagit/ hade en fågel Fågeln/Fåglarna var i fara	0	1
A13.	Goal	Hunden bestämde sig för att/ ville/ skulle/ ska + stoppa/ få bort katten Hunden bestämde sig för att/ ville/ skulle/ ska + hjälpa/ skydda/ rädda fåglarna/ fågeln För att + VERB (stoppa, rädda, hjälpa)	0	1
A14.	Attempt	Hunden drog ner katten/ attackerade/ anföll/ bet katten/ höll på att dra ner/ bita katten/ tog tag i kattens svans/ drog i kattens svans Hunden försökte + VERB (dra ner, få bort)	0	1
A15.	Outcome	Hunden jagade (iväg/bort) katten/ skrämde iväg/bort katten Katten släppte fågeln/ sprang iväg Fågeln/fåglarna räddades	0	1

A16.	IST as reaction	Hunden var glad/ lättad/ stolt (över att ha räddat fågelungen/-ungarna) Katten var arg/ sur/ besviken/ ledsen/ rädd/ kände sig inte bra/ hade ont Fågeln/ fåglarna var lättade/ glada/ i säkerhet/ trygga Fågelmamman var lättad/ glad	0 1
A17.	Total score out of 17:		

B. Makrostrukturell komplexitet

Antalet AO-sekvenser	Antalet ensamma G (utan A eller O)	Antalet GA- / GOsekvenser	Antalet GAO-sekvenser
B1.	B2.	B3.	B4.

C. Internal State Terms (IST)

C1.	<p>Totalt antal IST (<u>tokens</u>). IST inkluderar:</p> <p>Perceptual state terms t.ex. <i>se, höra, känna, lukta, märka;</i></p> <p>Physiological state terms t.ex. <i>törstig, hungrig, trött, mätt, ont;</i></p> <p>Consciousness terms t.ex. <i>levande, vaken, sovande;</i></p> <p>Emotion terms t.ex. <i>ledsen, glad, arg, orolig, besviken, rädd, skrämmd, modig, stolt, trygg, nöjd, överraskad, förvånad;</i></p> <p>Mental verbs t.ex. <i>vilja, tänka, veta, glömma, bestämma sig, tro, undra, ha/göra en plan;</i></p> <p>Linguistic verbs/ verbs of saying and telling t.ex. <i>säga, kalla, skrika, varna, fråga.</i></p>
-----	---

Avsnitt II: Förståelse

		Exempel på korrekta svar	Exempel på felaktiga svar	Poäng
0	Tyckte du att det var en rolig saga? <i>eller:</i> Gillade du sagan? <i>eller:</i> Vilken bra saga det blev! Vad tyckte <u>du</u> ?	Uppvärmningsfråga, poängsätts inte		
D1.	Varför flyger fågelmamman iväg? (<i>peka på bild 1-2</i>) (Episod 1: Goal/ IST as initiating event)	Vill(e)/ skulle/ ska hämta mat/ mask till ungarna För att hämta/leta mat (till ungarna) Fågelungarna vill ha mat/ är hungriga	Flyger iväg/ ska till jobbet För att hämta pappan Är rädd/ skrämmd	0 1

D2.	Hur känner sig fågelungarna här? (peka på bild 1) (IST as initiating event)	Inte bra/ mår dåligt/ är hungriga/ vill ha mat	Bra/ glada/ förvånade/ ensamma/ ledsna/ rädda	0	1
D3.	(Fråga bara D3 om barnet ger ett korrekt svar på D2 utan förklaring. Om en korrekt förklaring ges på D2, ge en poäng på D3 och fortsätt till D4.) Varför tror du att fågelungarna är hungriga/ mår dåligt etc.? ³	De har öppna munnar/ gapar/ skriker efter mat/ skriker "vi vill ha mat" Mamman flyger iväg för att hämta mat/ kom tillbaka med en mask/ mat till dem Fågelungar är alltid hungriga (generiskt)	Är glada/ sjunger Vill också följa med Är rädda för katten/ för att de ser katten/ de vill inte bli uppäten Är rädda för mamman flyger iväg/ inte är där	0	1
D4.	Varför klättrar katten upp i trädet? (peka på bild 3) (Episod 2: Goal)	Vill fånga/ ta/ ha/ äta/ döda en fågelunge För att + VERB (ta, få, äta) en fågelunge Passar på att ta en unge (när mamman är borta) Katter gillar/ tycker om att fånga/ äta fåglar (generiskt)	För att leka/ vill leka med fågelungarna	0	1
D5.	Hur känner sig katten här? (peka på bild 5-6) (IST as reaction)	Inte bra/ sur/ ledsen/ besviken/ arg/ missnöjd/ rädd/ (fortfarande) hungrig/ dum/ mår dåligt	Mår bra/ har kul/ är glad/ vill leka/ springer	0	1
D6.	(Fråga bara D6 om barnet ger ett korrekt svar på D5 utan förklaring. Om en korrekt förklaring ges på D5, ge en poäng på D6 och fortsätt till D7.) Varför tror du att katten är sur/ arg/ hungrig/ ledsen/ besviken/ mår dåligt etc.? ⁴	Fick inte fåglarna/ misslyckades Är rädd för hunden attackerar/ biter/ jagar (iväg) den/ drog i kattens svans/ bet katten i svansen <i>Ifall barnet svarar "arg/sur" på D5, kan ett korrekt svar på D6 även vara: fick ingen mat/ är fortfarande hungrig</i>	Glad/ vill leka/ börjar flyga/ ser ut på det viset Hunden tog kattens mat/ hunden ska ta fåglarna istället Hunden vill äta katten Jag vet inte	0	1
D7.	Varför drog hunden katten i svansen? (peka på bild 5) (Episod 3: Goal)	Beslöt sig för/ ville stoppa/ hindra katten/ rädda/ hjälpa/ skydda fågelungen/-arna Ville att katten ska släppa fågeln För att + VERB (rädda, hjälpa, skydda) Så att fågeln inte blir uppäten/ dödad/ skadad	Vill äta upp fågelungen (själv)/ Vill äta upp katten Vill leka med katten Hundar hatar/ tycker inte om katter (generiskt)	0	1

³ Använd samma IST som getts av barnet som svar på D2.

⁴ Använd samma IST som getts av barnet som svar på D5.

D8.	Tänk dig nu att hunden vänder sig om och ser fåglarna. Hur skulle hunden känna sig då? (<i>peka på bild 6</i>) (IST as reaction)	Bra/ nöjd/ glad/ lättad/ stolt/ duktig Som en beskyddare/ hjälte	Dålig/ inte bra/ arg/ sur/ dum/ ledsen/ hungrig "Jag måste fånga katten"	0	1
D9.	(<i>Fråga bara D9 om barnet ger ett korrekt svar på D8 utan förklaring. Om en korrekt förklaring ges på D8, ge en poäng på D9 och fortsätt till D10.</i>) Varför tror du att hunden känner sig bra/ glad/ stolt/ duktig etc.? ⁵	Hunden stoppade katten/ jagade iväg/ bort katten/ Räddade fåglarna Ser att fåglarna är trygga/ glada/ räddade/ oskadda/ i säkerhet igen Katten kommer inte att komma tillbaka nu	Hunden ler/ ser snäll ut/ ser ut så Hunden fick inte katten Hunden ville äta upp fåglarna själv Hunden är arg på katten	0	1
D10.	Vem tycker fågelmamman bäst om, katten eller hunden? Varför?	Hunden.– <i>Ge minst ett skäl</i> (den räddade fågelungen/ hjälppte fåglarna/ jagade bort katten/ var snäll mot fåglarna)	Katten./ Jag vet inte/ <i>annat irrelevant svar</i>	0	1
D11.	Total poäng av 10:				

har det att de ändå ställde dessa frågor? Och var det inte lika bra? Vill man inte veta varför barnen svarade "fel"?

Protokoll för Getungarna (Baby Goats)

Berättande/Återberättande/Modellsaga

Barnets namn: _____

Födelsedatum: _____

Testningsdatum: _____

Ålder vid testning (i mån): _____

Kön: _____

Testledarens namn: _____

Exponering för L2 (i mån): _____

Datum för förskolestart: _____

Förskolans namn: _____

⁵ Använd samma IST som getts av barnet som svar på D8.

Se till att kuverten är på bordet innan testningen påbörjas. Förbered inspelningsutrustningen för att kunna spela in sessionen. Påbörja inspelningen innan uppvärmningsfasen.

Uppvärmningsfas (Warming-up)

Fråga till exempel: *Vem är din bästa vän? Vad tycker du om att se på TV? Tycker du om att berätta sagor? Tycker du om att lyssna på sagor?*

Uppvärmningsaktivitet. Ställ lite frågor till barnet, ovanstående frågor är endast förslag. Fråga om vad som helst. Det är bra om man ställer både ja/nej-frågor och vem/vad/var frågor så att man ser att barnet kan svara på frågor.

Instruktioner Instruktioner för berättande

Sitt mittemot barnet. Säg till barnet: *“Här är tre kuvert. Det är olika bilder i varje kuvert. Välj ett kuvert och Välj ett kuvert och sen får du berätta en saga för mig.”* Vik fram bilderna så att hela sekvensen endast är synlig för barnet. *“Titta först på alla bilderna, men berätta inte något för mig ännu. Bara du får se sagan.”* *“Är du beredd?”*

Vik fram de 2 första bilderna. Säg till barnet: *“Nu får du berätta sagan för mig. Här börjar sagan. Titta på dom här två bilderna. Nu får du berätta sagan för mig.”* Upprepa denna uppmaning om nödvändigt eller säg: *“Hur vill du börja din saga?”*. Tillåten prompt om barnet har svårt att komma igång: *“Berätta för mig vad som händer här.”* (peka på bilden). När barnet har berättat klart om de 2 första bilderna, vik fram de 2 efterföljande. Upprepa tills sagan är slut.

Tillåtna promptar om barnet tystnar i mitten av sagan: *“Mhm”, “Aha”, “Fortsätt”, “Något mer?”, “Vad mera?”, “Hände(r) det något mer?”, “Händer det något mer på bilderna/ i sagan?”, “Vad hände(r) sen?”, “Och sen?”, “Ska vi se vad som händer mera/ nu/ sen då?”*. Om barnet slutar prata utan att visa att han/hon är färdig, fråga: *“Är vi klara med sagan?”* eller *“Säg till när du är klar”*.

När barnet har berättat färdigt, beröm barnet och ställ sedan förståelsefrågorna.

Instruktioner för återberättande

Sitt mittemot barnet. Säg till barnet: *“Här är tre kuvert. Det är olika bilder i varje kuvert. Välj ett kuvert och så ska jag berätta sagan för dig.”* Vik fram bilderna så att hela sekvensen endast är synlig för barnet. *“Titta först på alla bilderna, men berätta inte något för mig ännu.”*

"Är du beredd?". "Nu ska du få lyssna på sagan du valt och sedan får du berätta sagan för mig."

Vik fram bild 1 och 2. *"Här börjar sagan."* (peka på bild 1). Berätta sagan enligt berättelsetexten för bild 1-2:

Det var en gång en getmamma som såg att hennes unge hade ramlat i vattnet och var rädd. Mammans sprang ner i vattnet för att rädda sin unge. En hungrig räv såg att getmamman var i vattnet och morrade: "Mums, vad är det jag ser här på ängen?"

Vik fram bild 3 och 4 (så att alla bilder från 1 till 4 nu är synliga). Berätta sagan enligt berättelsetexten för bild 3-4:

Getmamman knuffade upp sin unge ur vattnet, men hon såg inte räven. Hon var glad att hennes unge inte hade drunknat. Under tiden sprang den elaka räven fram för att fånga den andra getungen. Han tog tag i den. En snäll fågel som flög förbi såg att ungen var i fara. Fågeln bestämde sig för att stoppa räven och rädda getungen.

Vik fram bild 5 och 6 (så att alla bilder från 1 till 6 nu är synliga). Berätta sagan enligt berättelsetexten för bild 5-6:

Fågeln sa till räven: "Lämna getungen ifred!". Och sen dök hon ner och bet räven i svansen. Räven släppte ungen och fågeln jagade bort honom. Fågeln var väldigt glad att getterna var i säkerhet, och räven var fortfarande hungrig.

När sagan är slut, säg till barnet: *"Snipp, snapp, snut, så var sagan slut."* Vik ihop bilderna igen.

Vik fram bilderna så att de 2 första bilderna endast är synliga för barnet.

Säg till barnet: *"Nu får du berätta sagan för mig. Här börjar sagan. Titta på dom här två bilderna. Nu får du berätta sagan för mig."* Upprepa denna uppmaning om nödvändigt eller säg: *"Hur vill du börja din saga?"*. Tillåten prompt om barnet har svårt att komma igång: *"Berätta för mig vad som händer här."* (peka på bilden). När barnet har berättat klart om de 2 första bilderna, vik fram de 2 efterföljande. Upprepa tills sagan är slut.

Tillåtna promptar om barnet tystnar i mitten av sagan: *"Mhm", "Aha", "Fortsätt", "Något mer?", "Vad mera?", "Hände(r) det något mer?", "Händer det något mer på bilderna/ i sagan?", "Vad hände(r) sen?", "Och sen?", "Ska vi se vad som händer mera/ nu/ sen då?".* Om barnet slutar prata utan att visa att han/hon är färdig, fråga: *"Är vi klara med sagan?"* eller *"Säg till när du är klar"*.

När barnet har berättat färdigt, beröm barnet och ställ sedan förståelsefrågorna.

Instruktioner för modellsaga

Sitt mittemot barnet. Säg till barnet: *"Här är tre kuvert. Det är olika bilder i varje kuvert. Välj ett kuvert och så ska jag berätta sagan för dig."* Vik fram bilderna så att

hela sekvensen endast är synlig för barnet. *“Titta först på alla bilderna, men berätta inte något för mig ännu.”*

“Är du beredd?”. “Nu ska du få lyssna på sagan du valt och sen ställer jag några frågor till dig.”

Vik fram bild 1 och 2. *“Här börjar sagan.”* (peka på bild 1). Berätta sagan enligt berättelsetexten för bild 1-2:

Det var en gång en getmamma som såg att hennes unge hade ramlat i vattnet och var rädd. Mamman sprang ner i vattnet för att rädda sin unge. En hungrig räv såg att getmamman var i vattnet och morrade: “Mums, vad är det jag ser här på ängen?”.

Vik fram bild 3 och 4 (så att alla bilder från 1 till 4 nu är synliga). Berätta sagan enligt berättelsetexten för bild 3-4:

Getmamman knuffade upp sin unge ur vattnet, men hon såg inte räven. Hon var glad att hennes unge inte hade drunknat. Under tiden sprang den elaka räven fram för att fånga den andra getungen. Han tog tag i den. En snäll fågel som flög förbi såg att ungen var i fara. Fågeln bestämde sig för att stoppa räven och rädda getungen.

Vik fram bild 5 och 6 (så att alla bilder från 1 till 6 nu är synliga). Berätta sagan enligt berättelsetexten för bild 5-6:

Fågeln sa till räven: “Lämna getungen ifred!”. Och sen dök hon ner och bet räven i svansen. Räven släppte ungen och fågeln jagade bort honom. Fågeln var väldigt glad att getterna var i säkerhet, och räven var fortfarande hungrig.

När sagan är slut, säg till barnet: *“Snipp, snapp, snut, så var sagan slut.”* Efter att du har berättat sagan, ställ förståelsefrågorna.

Bedömningsmall för Getungarna (Baby Goats)

Avsnitt I: Produktion

A. Berättelsestruktur; B. Makrostrukturell komplexitet; C. Internal State Terms (IST)

A. Berättelsestruktur

		Exempel på korrekt respons ⁶	Poäng
A1.	Setting	Tid och/eller platsreferens, t.ex. det var en gång, en dag, för längesen... i en skog/ på en äng/ i en hage/ vid en sjö/ vid vattnet/ vid en damm	
<i>Episod 1: Getmamman (Episodkaraktärer: getungen och getmamman)</i>			

⁶ Om du är tveksam eller om barnets svar inte finns i denna bedömningsmall, konsultera manualen.

A2.	IST as initiating event	Getungen var rädd/ i fara/ behövde hjälp/ skrek efter hjälp/ ropade på mamman <Getmamman/ geten/ bocken etc.> såg att ungen var rädd/ i fara/ drucknade/ höll på att drunkna/ inte kunde simma <Getmamman etc.> var orolig för ungen i vattnet	0	1
A3.	Goal	Mamman ville/ skulle/ ska + hjälpa/ rädda ungen/ få/ knuffa upp ungen ur vattnet för att + VERB (hjälpa, rädda) ungen	0	1
A4.	Attempt	Mamman sprang/ gick ner i vattnet Mamman knuffade/ hjälper ungen Mamman försökte + VERB (knuffa, hjälpa)	0	1
A5.	Outcome	Mamman knuffade upp ungen ur vattnet/ räddade ungen/ hjälpte ungen upp/ ur vattnet Getungen var räddad/ uppe ur vattnet/ på land	0	1
A6.	IST as reaction	Mamman var glad/ lättad Getungen var lättad/ nöjd/ glad/ inte rädd längre	0	1
<i>Episod 2: Råven (Episodkaraktärer: råven och getungen)</i>				
A7.	IST as initiating event	Råven såg att mamman tittade bort/ såg att ungen var ensam/ såg att det fanns mat Råven var hungrig/ tänkte 'mums'/ var sugen på getungen/ tyckte att den såg god ut	0	1
A8.	Goal	Råven ville/ skulle/ ska + äta/ fånga/ döda ungen för att + VERB (äta, fånga, ta, döda)	0	1
A9.	Attempt	Råven hoppade/ sprang fram/ mot geten Råven försökte nå/ ta/ fånga ungen	0	1
A10.	Outcome	Råven fick tag i/ tog tag i/ fångade ungen Råven nästan + VERB (tog, fick, fångade)	0	1
A11.	IST as reaction	Råven var glad Getungen var rädd/ skrek av smärta	0	1
<i>Episod 3: Fågeln (Episodkaraktärer: fågeln, råven, getungen)</i>				
A12.	IST as initiating event	<Fågeln, kråkan etc.> såg att getungen var i fara/ såg att råven hade fått tag i geten Getungen var i fara	0	1
A13.	Goal	Fågeln bestämde sig för att/ ville/ skulle/ ska + stoppa/ få bort råven Fågeln bestämde sig för att/ ville/ skulle/ ska + hjälpa/ skydda/ rädda ungen för att + VERB (stoppa, rädda, hjälpa)	0	1
A14.	Attempt	Fågeln bet råven i svansen/ anföll/ attackerade/ bet råven/ höll på att bita råven/ tog tag i råvens svans/ drog i råvens svans Fågeln försökte + VERB (bita, få bort) råven	0	1

A15.	Outcome	Fågeln jagade (iväg/bort) räven/ skrämde iväg/ bort räven Räven släppte ungen/ sprang iväg Getungen räddades	0	1
A16.	IST as reaction	Fågeln var lättad/ glad/ stolt (över att ha räddat getungen) Räven var arg/ sur/ besviken/ ledsen/ rädd/ kände sig inte bra/ hade ont Getungen/ getterna var lättad(e)/ glad(a)/ i säkerhet/ trygg(a) Getmamman var lättad/ glad	0	1
A17.	Total poäng av 17:			

B. Makrostrukturell komplexitet

Antalet AOsekvenser	Antalet ensamma G (utan A eller O)	Antalet GA- / GOsekvenser	Antalet GAOsekvenser
B1.	B2.	B3.	B4.

C. Internal State Terms (IST)

C1.	<p>Totalt antal IST (<u>tokens</u>). IST inkluderar:</p> <p>Perceptual state terms t.ex. <i>se, höra, känna, lukta, märka</i>;</p> <p>Physiological state terms t.ex. <i>törstig, hungrig, trött, mätt, ont</i>;</p> <p>Consciousness terms t.ex. <i>levande, vaken, sovande</i>;</p> <p>Emotion terms t.ex. <i>ledsen, glad, arg, orolig, besviken, rädd, skrämmd, modig, stolt, trygg, nöjd, överraskad, förvånad</i>;</p> <p>Mental verbs t.ex. <i>vilja, tänka, veta, glömma, bestämma sig, tro, undra, ha/göra en plan</i>;</p> <p>Linguistic verbs/ verbs of saying and telling t.ex. <i>säga, kalla, skrika, varna, fråga</i>.</p>
------------	---

Avsnitt II: Förståelse

		Exempel på korrekta svar	Exempel på felaktiga svar	Poäng
0	Tyckte du att det var en rolig saga? <i>eller:</i> Gillade du sagan? <i>eller:</i> Vilken bra saga det blev! Vad tyckte <u>du</u> ?	Uppvärmningsfråga, poängsätts inte		

D1.	Varför är getmamman i vattnet? (<i>peka på bild 1-2</i>) (Episod 1: Goal/IST as initiating event)	Vill(e)/ ska/skulle + rädda/ hjälpa getungen För att + VERB (rädda, hjälpa) getungen Är orolig för ungen/ är rädd att ungen ska drunkna Getungen skriker efter hjälp/ är i fara/ är rädd	Badar/ leker/ simmar/ vill bada För att tvätta sig/ för att tvätta getungen För att svalka sig/ för att dricka	0 1
D2.	Hur känner sig getungen här? (<i>peka på getungen i vattnet, bild 1</i>) (IST as initiating event)	Inte bra/ mår dåligt/ är rädd/ i fara Vill bli räddad	Bra/ glad/ leker/ det är skönt i vattnet/ svalkar sig/ fryser/ känner sig kall/ törstig/ hungrig/ ren/ smutsig/ dum	0 1
D3.	(<i>Fråga bara D3 om barnet ger ett korrekt svar på D2 utan förklaring. Om en korrekt förklaring ges på D2, ge en poäng på D3 och fortsätt till D4.</i>) Varför tror du att getungen är rädd/ mår dåligt etc.? ⁷	Den har ramlat i vattnet/ kan inte komma upp (på land/ ur vattnet)/ håller på att drunkna/ kan inte simma Den ropar/ skriker "hjälp, jag drunknar!" Barn/ungar kan inte simma (generiskt)	Är hungrig/ törstig/ den simmar/ badar/ leker i vattnet Fick inte vara i vattnet/ fick inte stå/ vara där	0 1
D4.	Varför hoppar räven fram? (<i>peka på bild 3</i>) (Episod 2: Goal)	Vill fånga/ ta/ äta/ ha/ döda getungen För att + VERB (fånga, döda) getungen Passar på att ta ungen (när mamman tittar bort/ inte ser/ är borta) Rävar gillar/ tycker om att äta/ fånga getungar (generiskt)	För att/ vill leka med getungen	0 1
D5.	Hur känner sig räven här? (<i>peka på bild 5-6</i>) (IST as reaction)	Inte bra/ sur/ ledsen/ besviken/ arg/ missnöjd/ rädd/ (fortfarande) hungrig/ dum/ mår dåligt	Glad/ mår bra/ leker/ har kul/ vill leka/ springer	0 1
D6.	(<i>Fråga bara D6 om barnet ger ett korrekt svar på D5 utan förklaring. Om en korrekt förklaring ges</i>)	Den fick inte getungen/ försökte ta ungen men fick den inte/ misslyckades	Räven springer bort/ ser ut så Fågeln tog rävens mat Fågeln vill ta räven Jag vet inte	0 1

⁷ Använd samma IST som getts av barnet som svar på D2.

	<i>på D5, ge en poäng på D6 och fortsätt till D7.)</i> Varför tror du att räven är sur/ arg/ ledsen/ besviken/ mår dåligt etc.? ⁸	Är rädd för fågeln/ för att fågeln bet den/ jagade den/ bet den i svansen <i>lfall barnet svarar "arg/sur" på D5, kan ett korrekt svar på D6 även vara: fick ingen mat/ är fortfarande hungrig</i>		
D7.	Varför biter fågeln räven i svansen? (<i>peka på bild 5</i>) (Episod 3: Goal)	Beslöt sig för att/ ville rädda/ hjälpa/ skydda getungen Beslöt sig för att/ ville stoppa/ hindra räven Vill(e) att räven släpper getungen För att + VERB (rädda, hjälpa, skydda) Så att getungen inte blir uppäten/ dödad/ skadad	Vill äta upp getungen (själv) Vill äta upp räven Vill leka med räven Fåglar hatar/ tycker inte om rävar (generiskt)	0 1
D8.	Tänk dig nu att fågeln vänder sig om och ser getterna. Hur skulle fågeln känna sig då? (<i>peka på bild 6</i>) (IST as reaction)	Bra/ nöjd/ glad/ lättad/ stolt/ duktig som en beskyddare/ hjälte	Dålig/ inte bra/ arg/ sur/ dum/ ledsen/ hungrig "Jag måste fånga räven"	0 1
D9.	(<i>Fråga bara D9 om barnet ger ett korrekt svar på D8 utan förklaring. Om en korrekt förklaring ges på D8, ge en poäng på D9 och fortsätt till D10.</i>) Varför tror du att fågeln känner sig bra/ glad/ duktig/ stolt etc.? ⁹	Fågeln stoppade räven/ jagade iväg/ bort räven Räddade getungen Ser att getterna är trygga/ glada/ räddade/ oskadade/ i säkerhet igen/ Räven kommer inte att komma tillbaka nu	Den ler/ ser ut så Fågeln fick inte räven Den ville äta (upp) getungen själv Fågeln är arg på räven	0 1
D10.	Vem tycker getmamman bäst om, räven eller fågeln? Varför?	Fågeln. – <i>Ge minst ett skäl</i> (räddade getungen/ hjälpte getterna/ jagade bort räven/ var snäll mot getterna)	Räven./ Jag vet inte/ <i>annat irrelevant svar</i>	0 1
D11.	Total poäng av 10:			

⁸ Använd samma IST som getts av barnet som svar på D5.

⁹ Använd samma IST som getts av barnet som svar på D8.

Så genomför du bedömningen

- Se till att du är väl bekant med berättelseprotokollen och instruktionerna.
- Förbered ljud-/videoutrustningen för att spela in sessionen. Påbörja inspelningen före uppvärmningsfasen. Spela in hela sessionen, även barnets svar på förståelsefrågorna.
- Uppvärmningsfasen ska baseras på din tidigare erfarenhet och kulturella omgivning. När du talar med barnet, etablera kontakt och ställ några frågor för att säkerställa att barnet förstår enkla frågor (inte bara ja-/nej-frågor). Fråga till exempel: *Vem är din bästa vän? Vad tycker du om att se på TV? Tycker du om att berätta sagor? Tycker du om att lyssna på sagor?*
- Genomför testningen enligt instruktionerna i berättelseprotokollen. Var god använd endast de rekommenderade promptarna (se även nedan under promptar).
- Tilläggsinformation rörande presentationen av bilderna: Under testningen ska du sitta mittemot barnet så att barnet kan hålla bilderna mot sig men bort från dig. När barnet tar ut bilderna ur kuvertet, be henne/honom vika upp bilderna och titta på hela berättelsen från den första bilden. (Om barnet inte kan hålla i och vika fram bilderna själv, kan du istället hålla bilderna bort från dig och mot barnet.) Säg: *"Titta först på alla bilderna, men berätta inte något för mig ännu/ visa dem inte för mig. Bara DU får se sagan."*
- När barnet är redo att berätta sagan, hjälp honom/henne att vika ihop bilderna i 3 delar igen. Du kan styra vikiningsprocessen utan att titta på bilderna när barnet fortfarande håller i dem. Instruera barnet att börja berätta sagan medan han/hon tittar på de två första bilderna. När barnet är färdigt med bild 1 och 2, styr uppvikningen av de två följande bilderna (bild 1-4 är nu synliga). När barnet är färdigt med dessa, styr uppvikningen av de två sista bilderna så att hela bildserien är synlig.
- När barnet har avslutat berättandet av sagan, introducera förståelsefrågorna genom att säga *"Nu ställer jag några frågor om den här sagan."* När förståelsefrågorna ställs ligger bilderna på bordet så att både barnet och testledaren kan se dem.
- När sessionen är avslutad, transkribera berättelsen/berättelserna

Protokoll för Fågelungarna (Baby Birds)

Berättande/Återberättande/Modellsaga

Barnets namn: _____

Kön: _____

Födelsedatum: _____

Kartläggningsdatum: _____

Testledarens namn: _____

Förskolans namn: _____

Uppvärmningsfas (Warming-up)

Fråga till exempel: *Vem är din bästa vän? Vad tycker du om att se på TV? Tycker du om att berätta sagor? Tycker du om att lyssna på sagor?*

Uppvärmningsaktivitet. Ställ lite frågor till barnet, ovanstående frågor är endast förslag. Fråga om vad som helst. Det är bra om man ställer både ja/nej-frågor och vem/vad/var frågor så att man ser att barnet kan svara på frågor.

Instruktioner för berättande

Sitt mittemot barnet. Säg till barnet: *"Här är tre kuvert. Det är olika bilder i varje kuvert. Välj ett kuvert och sen får du berätta en saga för mig."* Vik fram bilderna så att hela sekvensen endast är synlig för barnet. *"Titta först på alla bilderna, men berätta inte något för mig ännu. Bara du får se sagan."* *"Är du beredd?"*

Vik fram de 2 första bilderna. Säg till barnet: *"Nu får du berätta sagan för mig. Här börjar sagan. Titta på dom här två bilderna. Nu får du berätta sagan för mig."* Upprepa denna uppmaning om nödvändigt eller säg: *"Hur vill du börja din saga?"*

Tillåten prompt om barnet har svårt att komma igång: *"Berätta för mig vad som händer här."* (peka på bilden). När barnet har berättat klart om de 2 första bilderna, vik fram de 2 efterföljande. Upprepa tills sagan är slut.

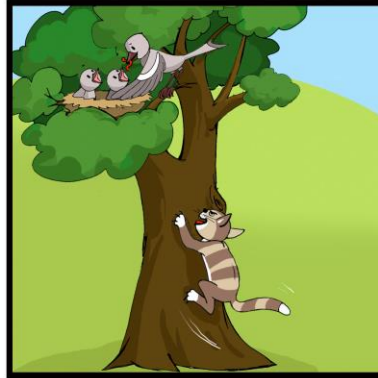
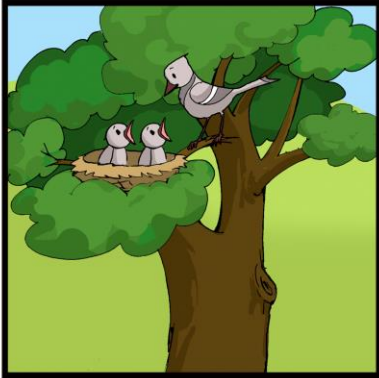
Tillåtna promptar om barnet tystnar i mitten av sagan: *"Mhm", "Aha", "Fortsätt", "Något mer?", "Vad mera?", "Hände(r) det något mer?", "Händer det något mer på bilderna/ i*

sagan?”, ”Vad hände(r) sen?”, ”Och sen?”, ”Ska vi se vad som händer mera/ nu/ sen då?”. Om barnet slutar prata utan att visa att han/hon är färdig, fråga: ”Är vi klara med sagan?” eller ”Säg till när du är klar”.

När barnet har berättat färdigt, beröm barnet och ställ sedan förståelsefrågorna.

Förståelsefrågor:

- 1) Tyckte du att det var en rolig saga? eller: Gillade du sagan? eller: Vilken bra saga det blev! Vad tyckte du? (uppvärmningsfråga – svaret ingår inte i kartläggningen)
- 2) Varför flyger fågelmamman iväg? (peka på bild 1-2)
- 3) Hur känner sig fågelungarna här? (peka på bild 1-2)
- 4) (fråga bara denna fråga om barnet svarat på fråga 3 utan förklaring) Varför tror du att fågelungarna är hungriga/mår dåligt etc.?
- 5) Varför klättrar katten upp i trädet? (peka på bild 3)
- 6) Hur känner sig katten här? (peka på bild 5-6)
- 7) (fråga bara denna fråga om barnet har svarat på fråga 6 utan förklaring) Varför tror du att katten är sur/arg/hungrig/ledsen/besviken/mår dåligt etc.?
- 8) Varför drog hunden katten i svansen? (peka på bild 5)
- 9) Tänk dig nu att hunden vänder sig om och ser fågelungarna. Hur skulle hunden känna sig då? (peka på bild 6)
- 10) (fråga bara denna fråga om barnet har svarat på fråga 9 utan förklaring) Varför tror du att hunden känner sig bra/glad/stolt/duktig etc.?
- 11) Vem tycker fågelmamman bäst om, katten eller hunden? Varför?



Protokolla: Linnunpoikaset

Tarinan luominen / Uudelleen kerronta / Mallitarina

Lapsen nimi: _____

Syntymäaika: _____

Testauspäivä: _____

Sukupuoli: _____

Testaaja: _____

Päivähoitopaikan nimi: _____

Varmista, että kaikki kirjekuoret ovat pöydällä ennen kuin aloitat tutkimisen. Laita audiotallennin valmiiksi tallennusta varten. Aloita tallennus ennen alkulämmittelyä.

Alkulämmittely

Kysy esimerkiksi: Kuka on paras kaverisi? Onko sinusta mukava katsoa televisiota? Onko sinusta mukava kertoa tarinoita? Onko sinusta mukava kuunnella tarinoita?

Ohjeet

Tarinan luomisen ohjeet

Istu lasta vastapäätä. Sano lapselle: *Katso, tässä on kolme kirjekuorta. Jokaisessa on erilainen tarina. Valitse yksi kirjekuorista ja sitten voit kertoa minulle tarinan. Ota kuvat esille ja avaa tarina niin, että vain lapsi näkee kuvat. Sano lapselle: Katso ensin koko tarina. Oletko valmis?*

Avaa esille ensimmäiset kaksi kuvaa. Sano lapselle: *Nyt haluan, että sinä kerrot tarinan. Katso kuvia ja kerro niin hyvä tarina kuin voit. Sallittu kannustuskeino, jos lapsi ei aloita kertomista: Kerro minulle, mitä tapahtui (osoita kuvaa). Kun lapsi on lopettanut kerronnan kahdesta ensimmäisestä kuvasta, avaa esille seuraavat kaksi kuvaa (esillä kuvat 1–4). Tee samoin tarinan loppuun saakka. Sallitut kannustuskeinot, jos lapsi on hiljaa kesken tarinan: "Mitä muuta sinulle tulee mieleen?", "Jatka vielä", "Kerro minulle vielä jotain lisää", "Katsotaanpas mitä muuta tarinassa tapahtuu". Jos lapsi lopettaa kertomisen ilman selvää lopetusta, kysy: "Oletko lopettanut?"*

Kun lapsi on lopettanut kerronnan, kehu lasta ja esitä hänelle sen jälkeen ymmärtämistä mittaavat kysymykset.

Ymmärtäminen

- 1) Oliko tarina sinusta mukava?
- 2) Miksi äitilintu lentää pois? (osoita kuvia 1-2)
- 3) Miltä linnunpoikasista tuntuu? (osoita kuvaa 1)

- 4) Mistä sinä tiedät, että linnunpoikasista tuntuu pahalta/nälkäiseltä jne
- 5) Miksi kissa kiipeää puuhun? (osoita kuvaa 3)
- 6) Miltä kissasta tuntuu? (osoita kuvia 5-6)
- 7) Mistä sinä tiedät, että kissasta tuntuu pahalta/yhä nälkäiseltä/pelästyneeltä jne.
- 8) Miksi koira tarttuu kissaa hännästä?
- 9) Kuvittele, että koira näkee linnut. Miltä koirasta tuntuu? (osoita kuvaa 6)
- 10) Mistä sinä tiedät, että koirasta tuntuu hyvältä/tyytyväiseltä/ iloiselta ym.?
- 11) Kummasta äitilintu pitää enemmän, kissasta vai koirasta? Miksi?



Summary of SALT Transcription Conventions

- 1. Transcript Format.** Each entry begins with one of the following symbols. If an entry is longer than one line, continue it on the next line.
 - \$ Identifies the speakers in the transcript; always the first line of the transcript. Example: \$ Child, Examiner
 - C Child/Client utterance. The actual character used depends on the \$ speaker line.
 - E Examiner utterance. The actual character used depends on the \$ speaker line.
 - + Header information such as name, age, context, codes used in sample (e.g., + CA: 5;7). Also used for inserting test scores.
 - Time marker. Example of two-minute marker: - 2:00
 - : Pause between utterances of different speakers. Example of five-second pause: : :05 or :05
 - ; Pause between utterances of same speaker. Example of three-second pause: ; :03 or ;03
 - = Comment line. This information is used for transcriber comments and is not analyzed in any way.

- 2. End of Utterance Punctuation.** Every utterance must end with one of these six punctuation symbols.

<ul style="list-style-type: none"> . Statement, comment. Do not use a period for abbreviations. ! Surprise, exclamation. ? Question. ~ Intonation prompt. 	<ul style="list-style-type: none"> ^ Interrupted utterance. The speaker is interrupted and does not complete the thought/utterance. > Abandoned utterance. The speaker does not complete the thought/utterance but has not been interrupted.
---	---

Example: E And then you have to~

- 3. { } Comments within an utterance.**

Example: C Lookit {C points to box}.

Nonverbal utterances with communicative intent are placed in braces. Example: C {nods}.

- 4. Unintelligible Segments.** X is used to mark unintelligible sections of an utterance. Use X for an unintelligible word, XX for an unintelligible segment of unspecified length, and XXX for an unintelligible utterance.

Example 1: C They went XX park. Example 2: C He XX today. Example 3: C XXX.

- 5. Bound Morphemes.** Words which contain a slash "/" indicate that the word is inflected or contracted in a regular manner. The root word is entered in its base spelling followed by a slash "/" and then the bound morpheme.

English and Spanish

 - /S Plural. Examples: kitten/s, baby/s, rana/s, flor/s.
Do not mark words that end in "s" but represent one entity (e.g., pants, binoculars).
Do not mark irregular forms (e.g., mice, geese, deer) or when the sound of the root changes (e.g., leaves, wolves).

English only

 - /Z Possessive inflection. Examples: dad/z, Mary/z
Do not mark any possessive pronouns (e.g., mine, his, hers, ours, yours, its, theirs).
 - /S/Z Plural and Possessive. Example: baby/s/z
 - /3S 3rd Person Singular verb form. Examples: go/3s, tell/3s, try/3s
Do not mark irregular forms (e.g., has, was) or when the sound of the root changes (e.g., do **7** does, say **7** says).
 - /ED Past tense. Examples: love/ed, die/ed
Do not mark irregular forms (e.g., did, grew, had, sank) or predicate adjectives (e.g., was tired, are bored, got fixed).
Transcription hint: regular past tense /ED verbs never follow a BE or GET verb.
 - /EN Past participle. Examples: take/en, eat/en, prove/en
Do not mark irregular forms (e.g., gotten, spoken, seen, been) or adjectives (e.g., was eaten, were taken). Also, do not slash verbs when the sound of the root changes (e.g., write **7** written).
Transcription hint: Regular form: present tense + EN as separate syllable. /EN verbs always follow HAVE, HAS, or HAD.
 - /ING Progressive verb form. Examples: go/ing, run/ing, bike/ing
Do not mark the gerund use of the verb form (e.g., went swimming, reading is fun).
 - /N'T, /'T Negative contractions. Examples: can/'t, does/n't
Do not mark irregular forms (e.g., won't) or when the sound of the root changes (e.g., do **7** don't).
 - /'LL, /'M, /'D, /'RE, /'S, /'VE Contracted **7** WILL, AM, WOULD, ARE, IS, HAVE
Examples: I/'ll, I/'m, I/'d, we/'re, he/'s, we/'ve
 - /H'S, /H'D, /D'S, /D'D, /'US Contracted **7** HAS, HAD, DOES, DID, US
Examples: He/h's been sick. We/h'd better go. What/d's he do for a living? Why/d'd the boy look there? Let/'us go.

6. Bound Pronominal Clitics (Spanish only). Pronominal clitics may be either bound or unbound. When bound, they are preceded by a plus sign. Examples: gritando+le, déja+lo, dá+me+lo

7. Mazes. Filled pauses, false starts, repetitions, and reformulations.

() Surrounds the words/part-words that fall into these categories. Combine adjacent mazes.

Example: C And (then um) then (h*) he left.

8. Omissions. Partial words, omitted words, omitted bound morphemes, and omitted pronominal clitics are denoted by an asterisk (*).

* Following one or more letters indicates that a word was started but left unfinished.

Example: C I (w* w*) want it.

* Preceding a word indicates that an obligatory word was omitted.

Example: C Give it *to me.

/* Following a slash the * is followed by the obligatory bound morpheme which was omitted.

Example: C The car go/*3s fast.

+* Following a plus sign the * is followed by the obligatory Spanish pronominal clitic which was omitted.

Example: C Él está gritando+*le a la rana.

9. Overlapping Speech. When two speakers are speaking at the same time, the words which occur at the same time are surrounded by angle brackets < >. Example: C Can I have that<one>?

E <Uhhuh>.

When one speaker interjects in the middle of another speaker's utterance, use empty angle brackets to indicate the position of the interjection. Example: C I want you to do it < > for me.

E <Ok>.

10. Linked words. The underscore "_" is used to link multiple words so they are treated as a single word. Uses include:

Titles of movies and books.

Examples: Beauty_and_the_Beast, Frog_Where_Are_You

Proper names.

Examples: Mrs_Jones, Sr_Rojas

Words or phrases repeated multiple times.

Example: He ran ran_ran|ran as fast as he could.

11. Root identification. The vertical bar "|" is used to identify the root word.

Overgeneralization errors.

Example: C He goed|go[EO:went] to the park by himself.

Linked words repeated for emphasis.

Examples: C The boy ran very very_very|very fast. C Dijeron rana rana_rana|rana dónde estás.

Spanish only: Inflected word forms.

Example: C Había|haber una vez un niño que tenía|tener una rana.

Spanish only: Diminutives.

Example: C El perrito|perro tumbó|tumbar las abeja/s.

English only: Root form of irregular verbs.

Note that the root forms of irregular verbs are not identified in any of the SALT reference databases.

Example: C The bird flew|fly/ed away.

12. Sound Effects and Idiosyncratic Forms %. The percent sign is used to identify sound effects which are essential to the meaning or structure of the utterance. Non-essential sound effects are entered as comments. Strings of the same sound are linked together.

Example 1: C The dog went %woof_woof.

Example 2: C The dog barked {woof woof}.

The percent sign is also used to identify idiosyncratic forms. These are immature productions which are consistent in reference to an object, person, or situation.

Example 1: C See %vroom {car}.

Example 2: C My %coopa {cookie}.

13. Spelling Conventions.

- Abbreviations: Periods are not legal word characters. Abbreviated words should either be written out or left as an abbreviation but without the period. Examples: Mr, Mister, Mrs, Dr, Sra, Señora
- Filled pause words: AH, EH, ER, HM, HMM, UH, UM, MM, and any word with the code [FP]
- Yes words: OK, AHA, MHM, UHHUH (*English & Spanish*)
YEAH, YEP, YES (*English only*)
SÍ (*Spanish only*)
- No words: NO, AHAH, MHMH, UHUH (*English & Spanish*)
NAH, NOPE (*English only*)
- Hyphenated words follow standard spelling conventions. Examples: mother-in-law, pick-me-up, good-hearted, twenty-five
- Numbers (*examples*): twenty-one or 21; dieci-siete or 17 (*choose a format and be consistent*)
- Clock time: Do *not* use colons when typing clock time because it will be interpreted as a pause. Type out the words connected with an underscore character. Examples: eight_thirty, la_una_treinta
- Counting and “spelled” words use the underscore character to connect the numbers or letters.
Examples: 1_2_3_4_5, C_A_T
- Shortened words: Either use the vertical bar to identify the word or use the full word. In the following example, the speaker said “cuz”. No matter which format you use, the word root in this example is analyzed as “because”.
Example: C He was sad cuz|because they left.
C He was sad because they left.
- English concatenatives:

BETCHA (<i>bet you</i>)	LIKETA (<i>like to</i>)	OUTTA (<i>out of</i>)	USETA (<i>used to</i>)
COULDA (<i>could have</i>)	LOOKIT (<i>look at it</i>)	SHOULDA (<i>should have</i>)	WANNA (<i>want to</i>)
GONNA (<i>going to</i>)	MUSTA (<i>must have</i>)	SPOSTA (<i>supposed to</i>)	WHATCHA (<i>what are you</i>)
GOTTA (<i>got to</i>)	OUGHTA (<i>ought to</i>)	TRYNTA (<i>trying to</i>)	WOULDA (<i>would have</i>)
HAFTA (<i>have to</i>)			
- Sounds with specific meanings:
HMM, HUH (question or affirmation), IDK (intoned *I don't know*), UHOH (something is wrong), SHH or %SHH (be quiet), PSST, %PSST (to get someone's attention)
- Other English spellings:
AIN'T, ALOT, ATTA, NOONE, OH, OOH, OOP, OOPS, OOPSY
- Reflexive vs Non-reflexive pronouns (Spanish only):
The following pronouns can be used both reflexively and non-reflexively: ME, TE, SE, OS, NOS. Attach the code [X] when used reflexively. Examples: C El niño se[X] fue con el perro.
C El perro me ayudó a conseguir la rana.

14. [] Codes. Codes are used to mark words or utterances. Codes are placed in brackets [] and cannot contain blank spaces. Codes used to mark words are inserted at the end of a word with no spaces between the code and the word. Codes used to mark utterances are inserted at the end of the utterance or at the position of the feature you wish to mark, separated by at least one space from adjacent word(s).

a) Codes used to mark errors in the reference database samples:

[EO:] used to mark overgeneralization errors.	C He falled fall[EO:fell].
[EP:] used to mark pronoun errors.	C And them[EP:they] found the frog.
[EW:] used to mark other word-level errors.	C He were[EW:was] look/ing.
[EW] used to mark extraneous words.	C And then the boy is a[EW] sleep/ing.
[EU] used to mark utterance-level errors.	C And they came to stop/ed [EU].
[FP] used to mark non-standard filled pause words.	C The dog (um like[FP]) fell down.

b) Other codes used in the Bilingual Spanish/English reference database samples:

[F] used to mark fragments due to utterance segmentation in modified communication units.	C The gopher look/ed out of the hole. C and bit the boy [F].
[CS] used to mark code-switched words.	C The dog fell from la[CS] ventana[CS].
[WO] used to mark utterances with non-standard word order.	C And then fell down the dog and the boy [WO].
[I] used to mark vocabulary provided by the examiner (imitated word).	C And then the :05 <> owl[I] scare/ed him. E <Owl>.
[X] used to mark Spanish reflexive pronouns.	C El niño se[X] fue con el perro.

BILAGA F - Enkät om språkanvändning i hemmet

1. Barnets namn _____

2. Namn på förskoleavdelning: _____

3. Födelsedatum _____

4. Kön Flicka Pojke

5. Finns det syskon i hemmet?

ja nej Om ja, hur många syskon? _____

6. Vilka språk talar ditt barn nu?

Svenska Finska Annat språk, vilket/vilka?

7. I vilket land föddes ditt barn?

I Sverige I ett annat land
Vilket? _____

8. Hur länge har ditt barn bott i Sverige?

Sedan födseln Annan tid: Antal år _____

9. Har du någon gång varit orolig för ditt barns språkutveckling?

Nej Ja, när och varför:

10. Har ditt barn haft hörselproblem?

Hörselnedsättning	Upprepade öroninflammationer
<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Nej
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Ja, hur många? _____
	<input type="checkbox"/> Mitt barn har rör

11. Hör ditt barn normalt nu?

Nej Ja

12. Bor barnet hela sin tid på en adress? Nej Ja

13. Information om förälder/vårdnadshavare 1

A1. Vilket/vilka språk talar du, och hur väl talar du språken?

A2. Var föddes du, och var har du vuxit upp? _____

A3. Om du inte är född i Sverige, hur länge har du bott här? _____

A4. I vilket land har du genomfört huvuddelen av din utbildning? _____

A5. Nuvarande yrke/ studier/annan sysselsättning? _____

A6. Vilket språk talar du med ditt barn? (sätt ett kryss nedan)

Bara, eller nästan bara svenska	mest svenska, ibland finska	svenska 50%, finska 50%	mest finska ibland svenska	Bara, eller nästan bara finska	Något annat språk
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A7. Vilket språk talar ditt barn med dig?

Bara, eller nästan bara svenska	mest svenska, ibland finska	svenska 50%, finska 50%	mest finska ibland svenska	Bara, eller nästan bara finska	Något annat språk
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Information om förälder/vårdnadshavare 2

B1. Vilket/vilka språk talar du, och hur väl talar du språken?

B2. Var föddes du, och var har du vuxit upp? _____

B3. Om du inte är född i Sverige, hur länge har du bott här? _____

B4. I vilket land har du genomfört huvuddelen av din utbildning? _____

B5. Nuvarande yrke/ studier/annan sysselsättning? _____

B6. Vilket språk talar du med ditt barn? (sätt kryss nedan)

Bara, eller nästan bara svenska	mest svenska, ibland finska	svenska 50%, finska 50%	mest finska ibland svenska	Bara, eller nästan bara finska	Något annat språk

B7. Vilket språk talar ditt barn med dig?

Bara, eller nästan bara svenska	mest svenska, ibland finska	svenska 50%, finska 50%	mest finska ibland svenska	Bara, eller nästan bara finska	Något annat språk

15. Vilket språk talar de vuxna i hemmet med varandra?

16. Vilket språk talat ditt barn med sina syskon?

- Mitt barn har inga syskon
 Både svenska och finska
 Bara svenska
 Mest finska
 Mest svenska
 Annat språk _____

17. Hör ditt barn finska ...?

- Med andra släktingar / vänner till familjen
 TV / dator / musik
 Med sina kompisar
 Aldrig
 Böcker
 Annat _____

18. Om barnet talar flera språk - Föredrar barnet ett av språken framför de andra?

- Nej
 Ja, vilket? _____

19. Hur ofta har du utfört följande aktiviteter med ditt barn <u>under den senaste månaden</u> ?	Svenska				Finska			
	Aldrig	Två gånger i månaden	En eller två gånger i veckan	Nästan varje dag	Aldrig	Två gånger i månaden	En eller två gånger i veckan	Nästan varje dag
Berätta historier								
Läsa böcker								
Lyssna på sånger eller sjunga								
Titta på TV / DVD / datorspel								

20. Brukar ditt barn vilja berätta sagor och historier för dig?

- Ja, ofta
 Ja, ibland
 Ja, men sällan
 Nej

21. Kan ditt barn läsa och skriva?

- Nej
 Ja, flytande på svenska

 Ja, skriva och läsa sitt namn
 Ja, enklare ord/meningar på finska

 Ja, enklare ord/meningar på svenska
 Ja, flytande på finska

22. Är det något du vill tillägga?

Bilaga G - Intervjufrågor

- 1) Vad tycker du är det bästa med ditt arbete som förskollärare?
(komma-igång-fråga)

Språkutveckling och flerspråkighet

- 2) Dalvägens förskola tar emot finskspråkiga barn, och har även barn med flera andra modersmål. Hur arbetar du för att stärka barnens språkutveckling?
- 3) Uppföljningsfråga om narrativer: Kan du berätta mer om barnens kontakt med berättelsen som genre (personliga berättelser och/eller fiktiva berättelser)?

Kartläggning och MAIN

- 4) Vilka är dina tidigare erfarenheter av att kartlägga/uppmärksamma barnens språkutveckling? (Har det funnits några situationer då du behövt uppmärksamma rektor, vårdnadshavare på sen språkutveckling/ev. hörselskada etc.?)
- 5) Hur har du upplevt att arbeta med materialet MAIN tillsammans med barnen, din kollega, rektor och mig? Vad har fungerat bra? Finns det något som du skulle vilja ändra på i processen, eller i själva materialet?
- 6) Hur upplevde du intervjusituationen, och uttryckte barnen något om hur de upplevde det?