UNIVERSITÀ DI PARMA
ARCHIVIO DELLA RICERCA

University of Parma Research Repository

Competenze narrative orali di bambini in età scolare con Learning Disabilities e Developmental Language Disorder. Una rassegna della letteratura.

This is the peer reviewd version of the followng article:

Original
Competenze narrative orali di bambini in età scolare con Learning Disabilities e Developmental Language Disorder. Una rassegna della letteratura / Amorotti, Giulia; Cavallini, Francesca; Corsano, Paola. - In: PSICOLOGIA CLINICA DELLO SVILUPPO. - ISSN 1824-078X. - 3:(2021), pp. 357-388. [10.1449/100102]

Availability:
This version is available at: 11381/2886396 since: 2022-01-27T12:31:23Z

Publisher:

Published
DOI:10.1449/100102

Terms of use:

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available

Publisher copyright

note finali coverpage

(Article begins on next page)

12 October 2024

Competenze narrative orali di studenti in età scolare con Learning Disabilities e Developmental Language Disorder. Una rassegna della letteratura

Per bambini con Learning Disability e Developmental Language Disorder i compiti di produzione orale sono particolarmente impegnativi, con ricadute negative su apprendimenti e benessere socio-emotivo. La rassegna si propone di cogliere modalità di elicitazione e di analisi delle competenze narrative orali di studenti in età scolare appartenenti a queste popolazioni. Sono analizzati 30 contributi, reperiti attraverso una ricerca sistematica su Scopus, PubMed e Web of Science e selezionati tramite procedura PRISMA. L'indagine ha evidenziato profili narrativi simili nelle due popolazioni; risultano interessanti i confronti relativi alle modalità di elicitazione che permettono di delineare future linee di ricerca e di intervento.

1. Introduzione

In letteratura i termini *narrative* e *narration* hanno un'accezione molto ampia (Liles, 1993) e vengono utilizzati per riferirsi a produzioni, orali o scritte (Duinmeijer, De Jong e Scheper, 2012; Humphries, Cardy, Worling e Peets, 2004; Nathanson, Crank, Saywitz e Ruegg, 2007), in cui vengono presentati diversi tipi di contenuto (McCabe, Bliss, Barra e Bennet, 2008).

Saper raccontare una storia è un compito complesso (Befi-Lopes, Bento e Perissinoto, 2008; Norbury e Bishop, 2003; Paul e Smith, 1993) che prevede l'integrazione di abilità cognitive e linguistiche (Humphries et al., 2004; Westerveld, Gillon e Moran, 2008): competenze semantiche e sintattiche (Paul e Smith, 1993; Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquière e Zink, 2012), attenzione, memoria di lavoro (Duinmeijer et al., 2012; Dodwell e Bavin, 2008, Veraksa, Bukhalenkova, Kartushina e Oshchepkova, 2020), funzioni esecutive (Fisher, Barton-Hulsey, Walters, Sevcik e Morris, 2019) capacità di pianificazione e organizzazione (Paul e Smith, 1993; Roth, Spekman e Fye, 1995). Anche la capacità di *perspective taking*, ovvero mettersi nei panni dell'ascoltatore (O'Neill, Pearce e Pick, 2004, Vandewalle et al., 2012) e, più in generale, la capacità di mentalizzare (riferita sia all'interlocutore sia ai personaggi del racconto) risultano competenze importanti per elaborare racconti articolati (Accorti Gamannossi e Pinto, 2014) e chiari (Pinto, Tarchi, Accorti

Gamannossi e Bigozzi, 2016, Vandewalle et al., 2012). A tale proposito, per alcuni autori l'uso della teoria della mente nelle narrazioni sarebbe strettamente connesso allo sviluppo delle competenze linguistiche negli aspetti più strettamente semantici e sintattici (Antonietti, Liverta-Sempio e Marchetti, 2006; Rakhlin, Kornilov, Reich, Babyonyshev, Koposov e Grigorenko, 2011). Pertanto le narrazioni sarebbero un indicatore non solo delle competenze linguistiche di chi racconta ma anche del più complesso sviluppo cognitivo, sociale e pragmatico (Antonietti, Liverta-Sempio e Marchetti, 2006; O'Neill, Pearce e Pick, 2004).

La trasmissione di contenuti orali è una pratica da sempre utilizzata e rappresenta un'abilità che sostiene i bambini nell'assolvere alcuni compiti evolutivi (Duinmeijer et al., 2012; Epstein e Phillips, 2009). Attraverso la narrazione orale i bambini imparano a fare inferenze logiche, a cogliere nessi causali e temporali, a dare senso alla realtà (Davies, Shanks e Davies, 2004). La capacità di elaborare esperienze personali tramite le narrazioni orali contribuisce alla costruzione della propria identità, favorisce la crescita personale (Celinska, 2004) e lo sviluppo delle interazioni sociali (Duinmeijer et al., 2012; Wetherell, Botting e Conti-Ramsden, 2007) con effetti positivi sul benessere socio-emotivo (Westerveld e Gillon, 2008).

Inoltre numerose ricerche hanno mostrato il legame tra *narrative abilities* e successo scolastico (Klecan-Aker, 1993; Paul e Smith, 1993; Roth, Speece e Cooper, 2002, Spencer e Slocum, 2010). La narrazione, infatti, è ampiamente utilizzata negli scambi e nelle modalità di valutazione in classe (Duinmeijer et al., 2012; Roth, Spekman e Fye, 1995; Ward-Lonergan, Liles e Anderson, 1999) e svolge una funzione importante nell'acquisizione di lettura (Shiel, Cregan, McGough e Archer, 2012) e scrittura (Brizzolara, 2001; Pepi, 2004; Sénéchal, Hill e Malette, 2018). Studi longitudinali, condotti a partire dalla prima infanzia, hanno evidenziato che le competenze narrative possono essere considerate predittori significativi dell'acquisizione della lettura (Babayiğit, Roulstone e Wren, in press), con

correlazioni positive per decodifica e comprensione (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin e Zhang, 2004; Kaderavek e Sulzby, 2000; Westerveld e Gillon, 2008) e della scrittura (Bigozzi e Vettori, 2016; Kim, Al Otaiba e Wanzek, 2015; Pinto, Tarchi e Bigozzi, 2015). In età scolare tali competenze diventano indicatori della performance scolastica (Thomson, 2005). Questo legame, riscontrato in bambini a sviluppo tipico, è stato ulteriormente confermato da ricerche condotte con bambini con difficoltà di linguaggio (Mackie, Dockrell e Lindsay, 2013; Vandewalle et al., 2012; van Weerdenburg, Verhoeven, Bosman e van Balkom, 2011; Ward-Lonergan et al., 1999).

La presente rassegna ha preso in esame le narrazioni orali in tutte le sue varie declinazioni di contenuto poiché esse rappresentano un ponte tra il linguaggio parlato, più familiare, e le richieste più formali del linguaggio scritto (Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice e Eisenberg, 2004; Paul e Smith, 1993). Infatti studi sull'alfabetizzazione emergente hanno sottolineato il ruolo delle competenze narrative nella transizione dal codice orale a quello scritto (Bigozzi e Vettori, 2016) in termini di continuità tra le competenze prescolari e l'apprendimento formalizzato di lettura e scrittura (Pinto, Bigozzi, Accorti Gamannossi e Vezzani, 2008).

Nello specifico essa si è proposta di analizzare le ricerche che hanno indagato le competenze narrative orali di bambini in età compresa tra i 6 e i 13 anni appartenenti a due popolazioni cliniche: bambini con *Learning Disability* (LD) e con *Developmental Language Disorder* (DLD). Gli studenti con *Learning Disability* presentano un funzionamento cognitivo nella norma ma abilità scolastiche al di sotto di quanto atteso per età con significativa compromissione del rendimento scolastico in assenza di deficit uditivi, neurologici, motori (American Psychiatric Association, 2013). Anche gli studenti con *Developmental Language Disorder* hanno un funzionamento cognitivo nella norma ma presentano difficoltà nell'uso del linguaggio (recettivo o espressivo) con effetti negativi sul funzionamento sociale e scolastico

(Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh e CATALISE-2 CONSORTIUM, 2017). Per alcuni studiosi le due diagnosi potrebbero essere collocate lungo un continuum vista la presenza di elementi di somiglianza (Altmann, Lombardino e Puranik, 2008; Vandewalle et al., 2012) come ad esempio le difficoltà a livello meta fonologico o nella comunicazione referenziale (Camaioni, 2001) o la compromissione delle funzioni esecutive (Fisher et al., 2019), che rendono le richieste di produzione orale particolarmente impegnative per queste popolazioni di studenti. Le difficoltà incontrate in questi compiti potrebbero avere ricadute negative significative sul piano degli apprendimenti (Vandewalle et al., 2012) e sul piano delle interazioni sociali (Celinska, 2004; Kaderavek et al., 2004; Kida, Avila e Capellini, 2015; Roth et al., 1995). Tuttavia le due diagnosi presentano anche elementi distintivi che potrebbero emergere non solo dall'uso di test standardizzati ma anche analizzando attentamente le produzioni verbali. Quindi la rassegna ha preso in esame le modalità di elicitazione della narrazione orale e le variabili associate a tali produzioni nelle ricerche con studenti con *Learning Disabilities* e *Developmental Language Disorder* di età scolare.

I compiti di narrazione possono essere raggruppati all'interno di due grandi categorie: compiti di produzione e compiti di *retelling* (Lever e Sénéchal, 2011). Questi richiedono abilità cognitive diverse: la riesposizione dei contenuti sembra essere più associata ad aspetti legati alla comprensione, i compiti di produzione richiedono l'attivazione di strategie di costruzione (Lever e Sénéchal, 2011). Nella rassegna i compiti di produzione sono stati distinti sulla base dei contenuti in generazione di storie di finzione e narrazioni di fatti personali. Il confronto relativo ai compiti narrativi ha l'obiettivo di valutare se vi siano modalità più sensibili di altre nel cogliere punti di forza e deficit delle competenze orali delle due tipologie di studenti prese in esame. Risulta importante quindi considerare anche le variabili indagate da questi studi. Tali variabili operazionalizzano le componenti della competenza narrativa: conoscenza della struttura del testo, conoscenza linguistica, conoscenza

contestuale (l'uso di pronomi) e coesione (uso dei connettivi) (Lever e Sénéchal, 2011). Nella rassegna questi aspetti sono stati raggruppati nelle due categorie ritrovate nella letteratura di riferimento: analisi globale e locale. L'analisi delle variabili si pone come obiettivo quello di cogliere con maggiore chiarezza la presenza di elementi di differenza nelle capacità narrative di questi studenti per guidare la creazione di interventi di recupero specifici. Questi confronti potrebbero costituire un elemento di novità della rassegna e potrebbero suggerire future linee di ricerca e di intervento.

2. Metodologia

Ad agosto 2020 è stata eseguita una ricerca bibliografica sistematica, consultando le banche dati di Scopus, Web of Science e PubMed. Le parole chiave utilizzate per la ricerca sono state "story telling" e "narrative abilities" associate a Learning Disability, Developmental Language Disorder e Specific Language Impairment. Per i disturbi del linguaggio sono state utilizzate entrambe le diciture. DLD, in accordo con quanto sostenuto da Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh e CATALISE-2 CONSORTIUM (2017), è il termine che recentemente, a livello internazionale, viene considerato più rappresentativo delle caratteristiche di questi studenti; SLI è stato mantenuto per avere accesso a contributi meno recenti. I termini "story telling" e "story retelling" sono parzialmente sovrapponibili, si è deciso di utilizzare "story telling" poiché comprensivo anche dei contributi relativi al "retelling". Inoltre si è preferito utilizzare il termine "abilities" e non "skills" perché in letteratura si trova più spesso il riferimento alle "narrative abilities". La ricerca relativa a Learning Disability ha portato a 13 risultati in Scopus, 19 in Web of Science e 62 in PubMed; per Specific Language Impairment sono stati trovati 38 risultati in Scopus, 106 in Web of Science e 57 in PubMed. Per Developmental Languge Disorder sono stati trovati 14 risultati in Scopus, 38 in Web of Science e 158 in PubMed. Eliminati i record doppi (148), è stato eseguito uno screening dei titoli, degli abstract e dei full text rimasti (358) per valutare se lo

studio rispettava i criteri di ricerca. Come criteri di inclusione sono stati considerati: l'età dei partecipanti compresa tra 6 e 13 anni; un campione monolingua con "Learning Disability" o "Developmental Language Disorder/Specific Language Impairment" (accettando anche diagnosi di "Language Disorder" o "Language Learning Disability") e la presenza di compiti di narrazione orale (da sola o associata a quella scritta). Sono stati esclusi contributi in cui la narrazione è stata utilizzata come strumento per raccogliere dati di altro tipo (ad esempio narrazioni usate per cogliere la valenza emotiva legata a particolari condizioni cliniche) e non per l'analisi delle sue caratteristiche in termini di organizzazione strutturale e/o degli aspetti morfosintattici (93); relativi ad interventi di potenziamento (19), con un campione che non rispondeva ai criteri diagnostici (5 per sviluppo tipico, 21 per popolazioni bilingue, 31 per Autismo, 21 per ictus e lesioni cerebrali, 22 per sindromi genetiche, 1 per malati di cancro, 2 per bambini nati prematuri, 1 per sclerosi multipla, 8 per otite/sordità/cecità/mutismo, 4 per ADHD, 1 per difficoltà di comprensione, 5 per Ritardo Mentale, 7 per afasia, 6 per schizofrenia, 2 per balbuzie, 3 per epilessia) e con un campione che non rientrava nel range di età previsto (42). Sono stati inoltre esclusi studi che, pur trattando argomenti legati alla narrazione non hanno richiesto produzioni orali (8 relativi alla comprensione, 7 per la sola produzione scritta, 3 relativi alla lettura, 2 relativi alla lingua dei segni, 5 contributi, di cui un conference paper, relativi alle capacità cognitive ed attentive di studenti con SLI). Infine non sono stati considerati contributi relativi alla validazione di strumenti di assessment delle competenze orali (17) e studi pubblicati in lingua diversa da quella inglese (2 in croato e 1 in spagnolo). Tre studi, nonostante fossero pubblicati in inglese, condotti in Russia, Australia e Cina, sono stati esclusi in quanto hanno preso in esame aspetti della competenza narrativa difficilmente generalizzabili ad altre lingue. Gli articoli ricavati dalle banche dati si sono così ridotti a 16. Altri 14 studi non compresi nelle banche dati sono stati individuati dalla bibliografia degli articoli precedentemente selezionati. Complessivamente sono stati

analizzati 30 studi, di cui 11 relativi a LD, 18 relativi a DLD e uno in cui sono presenti entrambe le diagnosi (Figura 1).

Inserire Figura 1

Di seguito essi verranno esaminati mettendo a confronto i partecipanti, le procedure e i metodi utilizzati per stimolare la produzione orale e le variabili analizzate (Tabella 1).

Inserire Tabella 1

3. Risultati

3.1 Le popolazioni degli studi esaminati

3.1.1 Diagnosi

Nella fase di selezione degli studi è stata data particolare attenzione alla descrizione dei partecipanti, in quanto le categorie LD e DLD hanno un'accezione molto ampia e comprendono tipologie di studenti con caratteristiche diverse (Nathanson et al., 2007; Manolitsi e Botting, 2011). Gli studenti con "Learning Disability" delle ricerche esaminate soddisfano i criteri delineati dal DSM-V (American Psychiatric Association, 2013). Sono stati considerati appartenenti a tale popolazione clinica anche studi condotti con studenti con "Reading Disability" (Feagans e Short, 1984), "Mixed Reading Disability" (Westerveld et al., 2008), Dislessia (Kida et al., 2015), "Language Learning Disability" (Scott e Windsor, 2000) e "Nonverbal Learning Disability", in quanto descritti come sottotipi di LD (Humphries et al., 2004). I partecipanti con difficoltà di linguaggio degli studi esaminati si differenziano dal campione precedente perché hanno ottenuto, in test standardizzati, prestazioni inferiori a quanto atteso per età nel linguaggio espressivo e recettivo. Sono state considerate in questa categoria studenti con SLI, con "Language Learning Impairment" (Gillam e Johnston, 1992) e con "Language Disorder" (McFadden e Gillam, 1996; Purcell e Liles, 1992) in quanto la descrizione dei partecipanti rispondeva ai criteri delineati dagli altri studi.

3.1.2 Età, confronto con altre popolazioni e caratteristiche socio-demografiche

Sebbene la rassegna abbia preso in considerazione la fascia d'età 6-13 anni, in nessun contributo il campione copre per intero questo range. La fascia d'età più rappresentata negli studi relativi al DLD è 7-10 anni, mentre per gli studi relativi alla LD è 8-13 anni, stesso range di età dello studio in cui sono state prese in considerazione entrambe le diagnosi. Nella Tabella 1 vengono illustrati età, numero di partecipanti, luogo di conduzione delle ricerche e caratteristiche delle popolazioni a confronto. Spesso, infatti, le prestazioni degli studenti con DLD o LD sono state confrontate con quelle di studenti a sviluppo tipico pari per età, competenze linguistiche o di lettura. In alcuni casi i confronti sono stati eseguiti con altre popolazioni cliniche.

La descrizione delle caratteristiche socio-demografiche delle popolazioni, presente solo in alcune ricerche, fa riferimento per lo più ad uno status socio-economico medio-alto (Greenhalgh e Strong, 2001; Humphries et al., 2004; McCabe et al., 2008; Roth et al., 1995; Roth e Spekman, 1986; Purcell e Liles, 1992; Ukrainetz e Gillam, 2009; Westerveld et al., 2008).

3.2 Procedure e metodi usati per elicitare la narrazione

Le modalità utilizzate per elicitare la narrazione nelle popolazioni oggetto di studio sono diverse e si differenziano a livello di contenuti, ruolo dell'ascoltatore e strutturazione della richiesta. Complessivamente tali modalità rientrano all'interno di una di queste definizioni: *story generation/telling*, *story retelling* e *personal narrative*. Tali modalità sono state utilizzate singolarmente oppure combinate a seconda degli obiettivi della ricerca.

3.2.1 Story telling

Il compito in cui viene chiesto al bambino di inventare una storia viene definito *story telling* o *story generation* (Duinmeijer et al., 2012). Le ricerche trovate in letteratura si differenziano per il tipo e la quantità di materiali utilizzati per sostenere la narrazione. In due

studi, condotti con studenti con LD, è stato chiesto ai partecipanti di inventare una storia di fantasia senza fornire limiti di tempo e prompt (Roth e Speakman, 1986; Roth et al, 1995). Le storie ottenute in questo modo sono difficilmente confrontabili, per tematica, struttura e lunghezza, perciò più spesso sono stati preferiti compiti più strutturati (Duinmeijer et al., 2012). Interessante è lo studio di Roth, Spekman e Fye (1995) che ha confrontato la modalità di elicitazione appena descritta con un'altra modalità, ampiamente utilizzata: raccontare una storia a partire da un'immagine. L'uso delle immagini come punto di partenza per la narrazione è ampiamente documentato anche negli studi condotti con studenti con DLD. Le ricerche di Gillam e Johnston (1992) e McFadden e Gillam (1996) hanno utilizzato la medesima procedura: è stato chiesto ai partecipanti di elaborare una storia scegliendo un'immagine all'interno di un set composto da tre figure (un paesaggio, un'azione eseguita all'aperto ed un ritratto di persona). Altre ricerche si sono avvalse dell'uso di materiali mutuati da strumenti di valutazione standardizzati confrontando il racconto di due storie, presentate sempre nello stesso ordine. Una storia era relativa ad una sola immagine raffigurante un evento fantastico, l'altra a cinque immagini raffiguranti una scena quotidiana; Il racconto delle storie era preceduto da un esempio di racconto fornito dall'esaminatore e seguito da alcune domande per valutare la comprensione (Colozzo, Gillam, Wood, Schnell e Johnston, 2011; Redmond, Thompson e Goldstein, 2011; Ukrainetz e Gillam, 2009).

Altri due studi hanno analizzato le narrazioni raccolte su un campione più ampio in una precedente indagine di Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin e Zhang (2004). Ai partecipanti è stato chiesto di scrivere e raccontare una storia scegliendo due set di figure, tra quattro set disponibili, ciascuno composto da tre immagini raffiguranti un personaggio, un conflitto ed una vaga risoluzione (Finestack, Fey e Catts, 2006; Guo, Tomblin e Samelson, 2008). Befi-Lopes, Bento e Perissinoto (2008) hanno utilizzato set di immagini composti da quattro figure ciascuno. I set rappresentavano azioni di tipo meccanico (causa-effetto), routine

quotidiane e scene in cui i personaggi svolgevano azioni che richiedevano l'attribuzione di stati mentali (Befi-Lopes et al., 2008). Altro espediente utilizzato, sia con studenti a sviluppo tipico sia con disabilità, è costituito dai *wordless book* (Greenhalagh e Strong, 2001) o *picture book* (Norbury e Bishop, 2003), ovvero libri senza parole, composti solo da immagini. Molto utilizzato è il libro "Frog, Where are you?" (Mayer, 1969), composto da 24 immagini. La procedura di somministrazione prevede che il ricercatore chieda ai partecipanti di sfogliare il libro e guardare tutte le figure ed anticipi che, una volta finito di guardare il libro, il partecipante dovrà raccontare la storia tenendo sotto le immagini (Boscolo, Ratner e Rescorla, 2002; Duinmeijer et al., 2012; Epstein e Phillips, 2009; McCabe et al., 2008; Norbury e Bishop, 2003).

Nonostante la differenza negli stimoli di partenza, ciò che accomuna le procedure descritte è il ruolo dello sperimentatore che deve mantenersi neutrale, non intervenire e, al massimo, fornire qualche prompt neutrale per aiutare lo studente a proseguire.

3.2.2 Story retelling

Per *retelling* si intende il "ri-raccontare" dopo aver sentito/letto/visto un modello (Duinmeijer et al., 2012). Le ricerche relative agli studenti con LD presentano una grande diversità rispetto allo stimolo utilizzato come input. Kida, Avila e Capellini (2015) hanno indagato il *retelling* dopo aver fatto leggere agli studenti due tipi di testo, uno narrativo ed uno espositivo che presentavano argomenti non ancora affrontati dagli studenti, in modo da eliminare l'effetto della conoscenza sul compito del *retelling*. Il ricorso alla lettura come modalità di elicitazione della narrazione per gli studenti appartenenti a questa popolazione clinica potrebbe non essere appropriato date le difficoltà di questi studenti, infatti dall'analisi degli studi è emerso che tale modalità è scarsamente utilizzata. Altra modalità utilizzata per elicitare il *retelling* è l'ascolto di registrazioni audio. Nello studio Humphries, Cardy, Worling e Peets (2004), che ha utilizzato lo "Story Inferencing Measure" (SIM), gli studenti hanno

ascoltato due storie di avventura, equivalenti per lunghezza, complessità ed informazioni contenute. In un'altra ricerca, studenti con "Nonverbal Learning Disability", hanno ascoltato e poi raccontato allo sperimentatore tre storie (una alla volta), in una stessa sessione. Anche nello studio di Griffith, Ripich e Dastoli (1986) le storie vengono ascoltate dai partecipanti ma vi sono due differenze rispetto agli studi precedenti. Ai bambini di questo studio le storie, di complessità crescente (per numero di eventi e struttura), sono state lette in tre sessioni diverse, della durata di 15 minuti, e sono state raccontate ad un bambino non presente durante l'ascolto (Griffith, Ripich e Dastoli, 1986). La scelta di questo interlocutore, presente anche in altre ricerche, è giustificata dal fatto che raccontare ad una persona che si ritiene non sappia dell'argomento è generalmente associato ad un maggiore numero di informazioni riportate (Purcell e Liles, 1992). Anche Purvis e Tannock (1997) hanno utilizzato questo espediente.

Scott e Windsor (2000) hanno utilizzato come input delle videoregistrazioni, due di tipo narrativo e due di tipo espositivo, in seguito alle quali hanno proposto compiti di *retelling*.

In un solo studio, infine, il *retelling* è stato proposto dopo aver simulato, con personaggi giocattolo, le azioni della storia letta dallo sperimentatore (Feagans e Short, 1984). Prima di iniziare a leggere la storia è stato permesso ai bambini (con LD e coetanei a sviluppo tipico) di familiarizzare con i giochi poi è stato chiesto loro di mettere in scena le azioni della storia, suddivisa in 10 sequenze; se una sequenza non era rappresentata correttamente lo sperimentatore rileggeva per permettere una corretta esecuzione (Feagans e Short, 1984). In seguito al bambino era chiesto di raccontare la storia con parole proprie senza l'uso dei giochi (Feagans e Short, 1984).

Il *retelling* è stato utilizzato anche nello studio che ha coinvolto entrambe le popolazioni oggetto di interesse di questa rassegna. Scopo della ricerca di Copmann e Griffith (1994) è stato utilizzare il *retelling* per cogliere eventuali differenze nella comprensione e

produzione orale in relazione ad età, diagnosi dei partecipanti e tipologia di testo. Anche in questo caso sono stati utilizzati un testo di tipo espositivo ed uno narrativo (Copmann e Griffith, 1994). Ai partecipanti sono state lette due storie che hanno poi dovuto raccontare ad un compagno.

Per quanto riguarda gli studi condotti con studenti con SLI, Greenhalagh e Strong (2001) hanno elaborato quattro storie, confrontabili in lunghezza, sintassi e contenuti, a partire da quattro libri senza parole. Ai partecipanti è stato chiesto di guardare il libro, ascoltare la storia in assenza dello sperimentatore e raccontare allo sperimentatore, una volta rientrato, la storia senza l'uso del libro (Greenhalagh e Strong, 2001). Gillam e Carlile (1997) invece hanno proposto ai partecipanti un compito di *retelling* dopo la lettura di un brano. La lettura è stata eseguita a voce alta dagli stessi partecipanti, ed il brano è stato scelto appositamente dai ricercatori ad un livello di complessità maggiore rispetto alle competenze possedute dai partecipanti, poiché uno degli obiettivi dello studio era cogliere l'effetto degli errori di lettura sulla qualità del *retelling* (Gillam e Carlile, 1997). Infine Purcell e Liles (1992) hanno proposto ai partecipanti un compito di *retelling* in seguito alla visione di un film, scelto in base a parametri di durata e di interesse per i partecipanti. Il video è stato raccontato ad un interlocutore non presente alla visione (Purcell e Liles, 1992).

3.2.3 Personal narrative

Un altro contesto di elicitazione narrativa è il racconto di esperienze personali, considerato da alcuni autori come un compito di narrazione semi-strutturato (Duinmeijer et al., 2012). Celinska (2004), con studenti con LD, e Miranda, McCabe e Bliss (1998), con studenti con SLI, hanno utilizzato la "Conversational Map Procedure" (McCabe e Rollins, 1994) in cui il ricercatore racconta per primo un fatto personale rispetto ad un evento quotidiano e poi pone al partecipante una domanda aperta per stimolarlo a condividere un'esperienza simile. Durante il racconto del partecipante l'intervistatore può intervenire per

incoraggiare la narrazione (ad esempio con cenni di assenso, ripetendo l'ultima frase riferita o chiedendo: "c'è altro?") senza influenzare il contenuto del messaggio (Celinska, 2004; McCabe et al., 2008; Miranda et al., 1998). L'unica differenza riscontrata tra gli studi menzionati è che Celinska (2004) ha fornito un'informazione temporale rispetto alla durata della valutazione (20-30 minuti) ma non informazioni sulla quantità di racconti, mentre Miranda et al., (1998) hanno riferito di narrazioni legate a cinque prompt.

Liles (1993) colloca il racconto di esperienze personali all'interno della categoria dello *story generation*; altri autori preferiscono distinguere i due tipi di narrazione sia a livello di contenuti sia per il ruolo dello sperimentatore (Celinska, 2004; Duinmeijer et al., 2012).

3.2.4 Studi che hanno combinato due modalità

Sei, tra gli studi esaminati, hanno combinato alcune delle procedure descritte in precedenza. *Story telling* e *story retelling* sono stati messi a confronto solo per studenti con SLI. Botting (2002) e Duinmeijer, De Jong e Scheper (2012) hanno utilizzato gli stessi materiali. Per il compito di *story telling* è stata utilizzata la storia "Frog, Where are you?"(Mayer, 1969), mentre per lo *story retelling* è stato utilizzato il *wordless book* "The Bus Story" (Renfrew, 1991), test standardizzato, ampiamente utilizzato in cui il bambino deve ripetere il più fedelmente possibile la storia ascoltata tenendo sotto le immagini del libro (Botting, 2002; Duinmeijer et al., 2012). In entrambi gli studi non ci sono informazioni rispetto all'ordine di presentazione delle prove.

Si è deciso di inserire in questa categoria anche la ricerca di Dodwell e Bavin (2008) in cui si parla di *story generation* e *story recall*, anziché *story retelling*, poiché il focus della ricerca è il legame tra memoria e narrazione. Gli autori hanno proposto il compito di *retelling* rispetto ad una storia ascoltata ("The Birthday Story") ed un compito di *story generation* supportato da un *picture book* ("The Fish Story"), facente parte di uno strumento di valutazione più comprensivo (Dodwell e Bavin, 2008). Dati gli obiettivi di ricerca dello

studio, rispetto a quest'ultimo compito, ai partecipanti è stato chiesto di inventare una storia e di ricordarla dieci minuti dopo l'esecuzione del compito di *generation* senza l'aiuto delle immagini (Dodwell e Bavin, 2008).

Sempre in riferimento a studenti con SLI due studi hanno messo a confronto *personal narrative* e *story telling*. Epstein e Phillips (2009) e McCabe, Bliss, Barra e Bennet (2008) hanno utilizzato la Conversational Map (McCabe e Rollins, 1994) e la storia "Frog, Where are you?". Infine Westerveld, Gillon e Moran (2008) hanno indagato *personal narrative* e *story retelling* in studenti con LD. Per la narrazione di eventi personali è stato utilizzato il protocollo di McCabe e Rollins (1994), a cui è stato aggiunto l'uso di foto per stimolare la narrazione (Westerveld et al., 2008). Per il compito di *retelling* è stato chiesto ai partecipanti di ascoltare per due volte una storia audio registrata, guardando le immagini di un libro, e poi di raccontarla senza l'aiuto delle immagini (Westerveld et al., 2008). Essendo longitudinale, lo studio di Westerveld et al. (2008) ha previsto tre misurazioni con tre storie diverse (tra cui anche "Frog, Where are you?" qui chiamata "A Boy, a Dog and a Frog"), tutte comparabili per lunghezza ed elementi strutturali.

3.2.5 Procedure utilizzate rispetto alle due popolazioni

Da questa prima analisi si coglie che la modalità più utilizzata per indagare le competenze narrative in studenti con LD è lo *story retelling*, mentre per gli studenti con DLD è la *story generation*. La modalità meno indagata, per entrambe le popolazioni, è rappresentata dalle narrazioni personali.

Negli studi che si sono focalizzati sulle *Learning Disabilities* è stata ampiamente utilizzata la registrazione audio, senza il supporto di elementi visivi, per elicitare il *retelling*. L'attenzione rivolta a questa modalità è particolarmente importante se si pensa alla quantità di informazioni che vengono trasmesse in questo modo in classe. I contenuti ascoltati sono stati diversi, a testimoniare la versatilità dell'uso della narrazione nei contesti quotidiani.

Per quanto riguarda le ricerche condotte con studenti con DLD, è emersa una grande varietà di stimoli utilizzati come input nei compiti di *story generation* e *retelling.* Rispetto all'invenzione di una storia di fantasia, a differenza di quanto emerso per gli studenti con LD, non sono stati trovati esempi di narrazione spontanea eseguita senza l'uso di immagini.

Gli studi che hanno combinato due modalità di elicitazione consentono di cogliere elementi di somiglianza e differenze nei compiti proposti. Risulta quindi interessante indagare quali aspetti della competenza narrativa sono stati analizzati in queste ricerche e quali sono i risultati emersi in funzione dei diversi metodi utilizzati.

3.3 Livelli di analisi e variabili considerate

La narrazione è stata indagata principalmente a due livelli: locale (microstruttura) e globale (macrostruttura) (Liles, 1993; Norbury e Bishop, 2003).

Per microstruttura si intende l'analisi della narrazione dal punto di vista della complessità sintattica e semantica e della correttezza nell'uso dei *cohesion device* (pronomi personali, possessivi, dimostrativi, comparativi, congiunzioni, ellissi che permettono di collegare le frasi tra loro) (Norbury e Bishop, 2003). L'uso degli espedienti di coesione è particolarmente interessante in quanto è associato alla capacità di decentrarsi e assumere la prospettiva dell'interlocutore (Roth et al., 1995).

L'analisi della macrostruttura fa riferimento all'organizzazione della narrazione in termini di struttura della storia (Norbury e Bishop, 2003). Gli elementi ritenuti essenziali per una narrazione completa sono: definizione del setting (dove,quando, chi), descrizione dell'evento iniziale, reazioni dei personaggi, tentativi per raggiungere un obiettivo (Norbury e Bishop, 2003). Uno dei modelli di riferimento per l'individuazione di questi elementi è lo *Story Grammar* proposto da Stein e Glenn (citati in Roth e Spekman, 1986, p. 9).

Norbury e Bishop (2003) hanno aggiunto l'attenzione ad un terzo aspetto definito valutativo, ovvero considerare la presenza di parti di narrazioni, discorsi, onomatopee che

fanno riferimento alla soggettività dei personaggi (pensieri, sentimenti, pianificazione di azioni…). Una modalità di analisi che presta attenzione ad aspetti referenziali e valutativi è la *High-point Analysis* (McCabe et al., 2008), ideata da Labov (citato in Celinska, 2004, p. 85).

Gli studi sono stati collocati all'interno di uno (o più) dei livelli di riferimento in funzione delle variabili prese in considerazione. Nella rassegna l'attenzione è stata riservata ai risultati più significativi; per un'analisi più esaustiva si rimanda alle ricerche di riferimento.

3.3.1 Analisi globale

Per quanto riguarda gli studi condotti con studenti con SLI, Gillam e Carlile (1997) e Dodwell e Bavin (2008) hanno ottenuto risultati simili analizzando il *retelling* dei partecipanti. Nel complesso gli studenti dei gruppi clinici hanno elaborato racconti meno elaborati dal punto di vista dell'organizzazione strutturale rispetto a quelli riportati dai coetanei a sviluppo tipico. Gillam e Carlile (1997), confrontando i *retelling* con la storia originale, hanno notato che gli studenti della popolazione clinica inserivano raramente nei racconti "processi diadici" (descrizione di un problema e soluzione) e riferimenti contestuali, compivano errori nella presentazione della sequenza degli eventi, aggiungendo anche elementi non letti. Nello studio più recente di Dodwell e Bavin (2008) è stato confrontato il *retelling* di un racconto ascoltato con il *retelling* di una storia inventata dai partecipanti in precedenza. Per gli studenti con SLI, l'elaborazione strutturale è stata migliore nel ricordo di storie inventate (Dodwell e Bavin, 2008).

Ukrainetz e Gillam (2009) hanno aggiunto alla valutazione dell'organizzazione globale dello *story telling* dei partecipanti anche l'attenzione all'aspetto valutativo. Gli autori hanno considerato tre componenti della *High-point analysis*: *appendage* (frasi che segnano l'inizio o la fine della storia); *orientation* (riferimenti spazio-temporali); *evaluation* (commenti valutativi) (Ukrainetz e Gillam, 2009). Gli studenti con SLI hanno utilizzato in misura inferiore ai bambini con sviluppo tipico gli elementi appartenenti a tutte le categorie

considerate (Ukrainetz e Gillam, 2009). Da un interessante confronto per età è emerso, inoltre, che le prestazioni dei bambini di otto anni con SLI, nonostante fossero risultate migliori rispetto a quelle di bambini con SLI di sei anni, potevano essere paragonate a quelle di bambini di sei anni a sviluppo tipico mantenendo il gap, a livello di prestazione, rispetto ai coetanei a sviluppo tipico (Ukrainetz e Gillam, 2009).

Copmann e Griffith (1994) hanno analizzato numero di eventi ricordati e struttura delle narrazioni di studenti con LD, SLI e pari a sviluppo tipico confrontando i *retellings* di due tipologie di testo: espositivo ed argomentativo. Gli studenti con SLI hanno commesso errori nel riportare alcuni elementi importanti per la struttura della storia (soprattutto setting e reazioni dei personaggi), mentre altri elementi sono stati omessi, replicando i risultati degli studi precedenti (Copmann e Griffith, 1994). Gli studenti con LD hanno avuto una prestazione simile a quella dei pari a sviluppo tipico (Copmann e Griffith, 1994). Per tutti gli studenti la prestazione più deficitaria è stata relativa al testo espositivo e sono state migliori le narrazioni degli studenti più grandi (Copmann e Griffith, 1994).

3.3.2 Analisi locale

Più rappresentati in letteratura sono gli studi che hanno analizzato le narrazioni a livello locale. Le variabili prese in esame possono essere riferite a complessità grammaticale, competenza grammaticale e fluenza.

La complessità comprende al suo interno la produttività (ovvero il numero di parole totali o per frase e il numero di frasi all'interno di un periodo), l'analisi degli elementi di coesione, dei connettivi (logici, temporali, causali) e della diversità lessicale (Feagans e Short, 1984; Finestack et al., 2006; Kida et al., 2015; Miranda et al., 1998; Roth et al., 1995; Scott e Windsor, 2000). La produttività, indagata principalmente per gli studenti con LD, ha messo in evidenza narrazioni elaborate dagli studenti del gruppo clinico più brevi rispetto a quelle dei pari a sviluppo tipico (Feagans e Short, 1984; Kida et al., Scott e Windsor, 2000). L'uso degli

elementi di coesione e dei connettivi è spesso analizzato nelle narrazioni di entrambe le popolazioni cliniche oggetto d'interesse di questa ricerca (Scott e Windsor, 2000) ed è strettamente connesso all'indagine sulla competenza grammaticale, ovvero alla valutazione della correttezza nell'uso di questi elementi e, di conseguenza, nella costruzione della frase (Kida et al., 2015).

A tale proposito Kida et al. (2015) hanno confrontato le prestazioni di studenti con dislessia in due compiti di *retelling* (narrativo ed espositivo). La competenza grammaticale è risultata il fattore che ha distinto le prestazioni degli studenti con dislessia da quelle del gruppo di confronto per entrambe le tipologie di testo; la complessità è risultata significativa solo per il testo espositivo, nel quale gli studenti con dislessia hanno prodotto frasi più brevi ed hanno utilizzato un numero minore di parole di contenuto (verbi, nomi, aggettivi), forse per il maggiore sforzo cognitivo richiesto da questo compito (Kida et al., 2015). Oltre ad un minor uso di questi espedienti, che porta alla costruzione di strutture linguisticamente più semplici (Miranda et al., 1998), gli errori più frequenti ritrovati in letteratura, comuni ad entrambe le popolazioni e a tutte le tipologie di narrazioni, sono relativi ad aspetti morfosintattici: concordanza nome-verbo, coniugazione dei verbi, formazione del passato, uso dei pronomi e degli elementi di coesione, spesso usati senza un referente preciso (Feagans e Short, 1984; Kida et al., 2015; Scott e Windsor, 2000) o con specificazioni inappropriate o non chiare (Miranda et al., 1998). Non deve stupire il risultato ritrovato da Purcell e Liles (1992) che hanno indagato se e come gli studenti tentano di correggere eventuali errori durante il *retelling* di una storia. Tutti i partecipanti (a sviluppo tipico e con SLI) hanno eseguito correzioni soprattutto relative al significato delle frasi piuttosto che per errori grammaticali (Purcell e Liles, 1992). La differenza riscontrata tra i due gruppi è relativa al "successo" di questi tentativi, maggiore per gli studenti a sviluppo tipico (Purcell e Liles, 1992).

Interessante è lo studio di Roth et al. (1995) che ha approfondito l'uso degli elementi di coesione nelle narrazioni dei partecipanti, distinguendo tra ambiguità, errori ed omissioni nel loro uso e valutando la frequenza degli errori in funzione della distanza tra referente ed elemento di coesione. Gli studenti del gruppo clinico (LD) nei compiti di generazione di una storia con il supporto delle immagini hanno commesso più errori nell'uso degli articoli mentre nei compiti di generazione spontanea hanno commesso più errori nell'uso dei pronomi personali (Roth et al., 1995). A differenza di altre ricerche, in questa non è stata rilevata una discrepanza in termini di quantità nell'uso di questi espedienti, anzi gli autori suggeriscono di bilanciare la frequenza del loro uso con la lunghezza delle narrazioni poiché i risultati delle ricerche in cui è stata notata questa discrepanza potrebbero essere dovuti al fatto che i racconti degli studenti dei gruppi clinici sono generalmente più brevi (Roth et al., 1995). Si differenzia dai precedenti risultati anche la ricerca di Finestack, Fey e Catts (2006) nella quale non sono state rilevate differenze nelle storie dei membri dei tre gruppi considerati per il confronto (SLI, pari per età e per competenze linguistiche a sviluppo tipico) a livello di frequenza e correttezza nell'uso dei referenti pronominali (personali e possessivi).

Per fluenza si intende il ritmo della narrazione (Scott e Windsor, 2000), ovvero la presenza di pause, autocorrezioni, ripetizioni di parole o di parti di parola o di frasi (Humphries et al., 2004). La presenza di "disfluenze" in un discorso, dal punto di vista funzionale, è stata associata alla possibilità di ottenere tempo per organizzare la frase (Guo et al., 2008), ma è anche segno della difficoltà del dover parlare ed organizzare contemporaneamente un discorso ben strutturato (Purcell e Liles, 1992; Wagner, Nettelbladt, Sahlén e Nilholm, 2000). Negli studi condotti con studenti con LD questa variabile non è risultata significativa (Humphries et al., 2004; Scott e Windsor, 2000), mentre diverso è il risultato per gli studi con SLI. Nei compiti di *story generation* gli studenti con SLI dello studio di Boscolo, Ratner e Rescorla (2002) hanno prodotto un numero maggiore di

disfluenze simili alla balbuzie (ripetizione di parti di parole e prolungamenti di parole), nello studio di Guo, Tomblin e Samelson (2008) il tipo di disfluenza risultato più significativo nel differenziare le narrazioni di studenti con SLI da quelle di bambini a sviluppo tipico pari per età (ma non da quelle di studenti a sviluppo tipico con pari competenze linguistiche) è stato il numero e la durata delle pause, più frequenti all'inizio delle frasi. Le disfluenze più frequenti nelle narrazioni personali dello studio di Miranda et al. (1998) sono state le riformulazioni. Questi risultati, seppur non perfettamente coincidenti, forse per la differenza nei campioni e nel compito proposto, testimoniano il mancato automatismo nell'attivazione semantica e lessicale necessaria alla pianificazione di un discorso fluente (Boscolo et al., 2002; Guo et al., 2008; Miranda et al., 1998).

Tra gli studi che hanno considerato anche la componente valutativa, Greenhalagh e Strong (2001) hanno concentrato l'attenzione sulla descrizione delle *literate language features* (presenza di congiunzioni, avverbi, apposizioni/aggettivi e verbi che denotano stati mentali), rilevando un minor uso di tutti questi espedienti, soprattutto congiunzioni ed apposizioni/aggettivi, nei compiti di *retelling* degli studenti con SLI.

3.3.3 Analisi globale e locale

Altrettanto numerose sono le ricerche che hanno analizzato le narrazioni dal punto di vista dell'organizzazione strutturale e grammaticale.

Complessivamente tali ricerche confermano quanto ritrovato dall'analisi dei singoli livelli, ovvero minore complessità in entrambi i livelli nelle narrazioni di studenti con LD (Griffith et al., 1986; Purvis e Tannock, 1997; Roth e Spekman, 1986) e con DLD (Befi-Lopes et al., 2008; McFadden e Gillam, 1996; Redmond et al., 2011), con effetti sulla qualità globale delle narrazioni. Gillam e Johnston (1992), invece, hanno riscontrato prestazioni simili nei diversi gruppi di confronto rispetto all'organizzazione strutturale, ma non rispetto alla complessità grammaticale (inferiore per gli studenti del gruppo clinico). La discrepanza

tra dimensione locale e globale è stata riscontrata anche nello studio di Colozzo, Gillam, Wood, Schnell e Johnston (2011). Gli autori hanno individuato due diversi pattern d'interazione tra le variabili indagate (Colozzo et al., 2011). La maggior parte degli studenti con SLI ha prodotto narrazioni lunghe, ben organizzate dal punto di vista strutturale ma deboli dal punto di vista grammaticale; mentre una minoranza di partecipanti ha elaborato storie più brevi, grammaticalmente più corrette ma meno complesse dal punto di vista dell'organizzazione strutturale (Colozzo et al., 2011).

Celinska (2004), avvalendosi della *High-point analysis*, ha analizzato la lunghezza delle narrazioni (in frasi), l'organizzazione strutturale e la coerenza globale delle narrazioni personali di studenti con LD. Complessivamente, le narrazioni personali di studenti con LD confrontate con quelle dei pari sono risultate simili per tutte le dimensioni valutate. Una delle possibili spiegazioni di questo risultato, diverso da quello rilevato dai precedenti studi, è stata attribuita al tipo di genere narrativo preso in considerazione.

Interessanti sono gli studi che hanno confrontato due modalità narrative a più livelli. McCabe et al. (2008), ricorrendo sempre alla *High-point analysis,* hanno confrontato narrazioni personali e *story telling* di studenti con SLI. I racconti di finzione, nonostante una lunghezza maggiore (per numero di parole) rispetto alle narrazioni personali, hanno ottenuto un punteggio di qualità globale inferiore perché nello *story telling* le figure sono state utilizzate come unità singole e non combinate in un racconto unitario (McCabe et al., 2008). In questo studio, tuttavia, manca il confronto con le prestazioni di pari a sviluppo tipico. Lo studio longitudinale di Westerveld et al. (2008) ha confrontato *story retelling* e narrazioni personali: rispetto alla macrostruttura non sono emerse differenze significative; a livello locale sono emerse difficoltà nella complessità piuttosto che nell'accuratezza grammaticale. Gli studenti con difficoltà di lettura, nonostante un miglioramento delle prestazioni con l'aumentare dell'età, hanno prodotto narrazioni simili, dal punto di vista dell'organizzazione

locale, a quelle di bambini più piccoli con pari competenze di lettura (Westerveld et al., 2008). Rispetto a studenti con SLI anche Epstein e Phillips (2009) hanno confrontato narrazioni personali e *retelling,* da tale confronto è emerso che gli studenti con SLI, nei due compiti di narrazione, hanno utilizzato un numero simile di componenti a livello di organizzazione globale ed un pattern simile nell'uso di congiunzioni coordinanti e subordinanti a livello di organizzazione locale, ma sono emerse differenze relative al numero di frasi (maggiore per il compito di *retelling*) ed alla frequenza e varietà nell'uso dei pronomi (maggiore nelle narrazioni personali). Duinmeijer et al. (2012) hanno confrontato *story generation* e *retelling*. A livello di macrostruttura, le narrazioni degli studenti con SLI hanno mostrato un minor numero di elementi in entrambi i tipi di narrazione (Duinmeijer et al., 2012). *Retelling* e *generation* hanno mostrato differenze a livello delle variabili locali: i compiti di *retelling* degli studenti con SLI sono stati più complessi linguisticamente e caratterizzati da un numero maggiore di disfluenze rispetto alla generazione spontanea (Duinmeijer et al., 2012).

Infine gli studi di Botting (2002) e Norbury e Bishop (2003) si possono accomunare per la presenza dei parametri d'analisi locale, globale e valutativo. Botting (2002) ha confrontato le prestazioni di studenti con SLI e *Pragmatic Language Impairment* (PLI) in compiti di *retelling* e *generation*. Nel complesso le prestazioni dei bambini con SLI sono state inferiori a quelle con PLI nei diversi livelli di analisi considerati ed in entrambi i compiti proposti (Botting, 2002). Alcuni risultati rispetto alla componente locale sono particolarmente interessanti. Gli studenti con SLI hanno prodotto frasi più brevi rispetto a quelli con PLI, dimostrando che la componente linguistica e non quella pragmatica riveste un ruolo chiave per la lunghezza narrativa (Botting, 2002). In modo simile ad altri studi, gli studenti con SLI hanno commesso un numero di errori elevato nell'uso dei verbi al passato e usato numerosi effetti sonori (soprattutto nei compiti di *retelling*) (Botting, 2002). Per l'autore questo ultimo

risultato sarebbe dovuto alla capacità di memoria limitata negli studenti con SLI che avrebbero bisogno di più tempo per elaborare il passaggio successivo della storia (Botting, 2002). Nello studio di Norbury e Bishop (2003), relativo allo *story telling*, non è stata riscontrata nessuna differenza significativa a livello dell'organizzazione globale del racconto nelle quattro popolazioni di riferimento. Rispetto alle misure locali, indagate con un maggior numero di variabili rispetto allo studio precedente, è emerso che, a fronte di una lunghezza di frasi simile per tutti i partecipanti, gli studenti con SLI hanno utilizzato frasi meno complesse sintatticamente e con un maggior numero di errori nell'uso delle formule passate (Norbury e Bishop, 2003). E' emersa, inoltre, una differenza tra i gruppi clinici ed il gruppo a sviluppo tipico rispetto all'uso delle misure di coesione (Norbury e Bishop, 2003). Non sono state riscontrate differenze significative tra i diversi gruppi rispetto all'uso degli espedienti valutativi perché secondo gli autori l'utilizzo di questi espedienti è una competenza ancora in via di sviluppo per bambini di questa età (Norbury e Bishop, 2003).

4. Discussione

La rassegna ha organizzato e analizzato le ricerche che hanno indagato le competenze narrative orali in studenti di età scolare con LD e DLD. Dall'analisi della letteratura è emerso che la narrazione può essere considerata un buon indicatore del livello di sviluppo socio-cognitivo degli studenti (Liles, 1993) e che competenze narrative presenti già dall'età prescolare sono associate all'acquisizione della *literacy* (Lever e Sénéchal, 2011), con forti correlazioni rispetto a lettura (Babayiğit, Roulstone e Wren, in press; Fey et al., 2004; Mäkinen, Loukusa, Gabbatore e Kunnari, 2018) e scrittura (Bigozzi e Vettori, 2016; Pinto, Tarchi e Bigozzi, 2015). Cogliere le caratteristiche specifiche delle narrazioni delle due popolazioni di riferimento potrebbe aiutare a comprendere in quali aspetti della competenza narrativa questi studenti faticano di più, col fine di impostare interventi mirati a favorire il

recupero delle abilità carenti per avere effetti positivi sugli apprendimenti più complessi associati alla narrazione.

Nello specifico si sono distinti gli studi in riferimento a popolazione, modalità di elicitazione della narrazione e livelli di analisi. Rispetto alla popolazione, l'analisi delle ricerche ha mostrato che spesso le narrazioni degli studenti appartenenti alle due popolazioni cliniche oggetto d'interesse sono state confrontate con i racconti elaborati da pari per età a sviluppo tipico. Tale confronto è importante per cogliere la natura delle difficoltà ed avere standard di confronto (Scott e Windsor, 2000), anche se alcuni autori hanno evidenziato che non è sempre facile trovare un compito che abbia un livello di complessità adeguata per entrambe le popolazioni, con conseguente rischio di sovrastimare o sottostimare le competenze possedute dai membri di uno dei due gruppi (Liles, 1993). Nella maggior parte degli studi, i bambini con LD e DLD hanno avuto prestazioni inferiori a quelle dei pari a sviluppo tipico; tuttavia le ricerche condotte con studenti di diverse fasce d'età hanno mostrato performance migliori per gli studenti più grandi. Sarebbe quindi interessante condurre ulteriori studi longitudinali per avere maggiori informazioni sullo sviluppo delle competenze narrative in età scolare per le popolazioni oggetto d'indagine di questa rassegna.

Un primo obiettivo della rassegna è stato descrivere le variabili associate alle narrazioni ed analizzarne i risultati col fine di valutare la presenza di eventuali tratti distintivi nelle narrazioni di studenti con LD e DLD ed impostare, di conseguenza, interventi mirati al recupero di competenze specifiche. L'analisi dei risultati ha messo in evidenza un profilo simile sotto diversi punti di vista. Nel complesso il livello di analisi più sensibile nel differenziare le prestazioni di bambini a sviluppo tipico da quelle degli studenti delle due popolazioni cliniche sembra essere quello locale. Infatti questi studenti hanno elaborato racconti più brevi, con costruzioni sintattiche più semplici, meno accurati dal punto di vista grammaticale. Un aspetto risultato critico per entrambe le popolazioni di riferimento è stato

l'uso degli elementi di coesione. A questo livello di analisi è riferibile anche l'unica differenza riscontrata tra le prestazioni di studenti dei due gruppi clinici, relativa alle disfluenze che sembrano essere più presenti nelle narrazioni degli studenti con difficoltà di linguaggio. Sebbene non vi sia una completa concordanza nel tipo di disfluenze più frequenti, sembrerebbe che questi studenti facciano più fatica nell'attivazione lessicale e fonologica e nell'organizzazione complessiva di un discorso. Un'ulteriore spiegazione dei risultati relativi soprattutto agli elementi di coesione potrebbe essere ricercata nell'influenza che la capacità di mentalizzazione e di *perspective taking* può avere sull'organizzazione della narrazione. Come sostenuto da alcuni autori (Antonietti, Liverta-Sempio e Marchetti, 2006) e confermato da alcune ricerche (Milligan, Astington e Dack, 2007; Rakhlin et al., 2011), infatti, ci sarebbero correlazioni tra l'uso della teoria della mente e gli aspetti più strettamente semantici e sintattici della competenza narrativa. Sarebbe interessante condurre ricerche per verificare la possibile relazione tra le capacità di mentalizzazione e gli aspetti relativi alla microstruttura nelle due popolazioni di riferimento rispetto ad uno stesso compito di narrazione.

L'analisi delle modalità di elicitazione delle narrazioni è stata condotta per dare risposta all'altro obiettivo della rassegna, ovvero valutare se vi siano procedure più sensibili di altre nel cogliere punti di forza e deficit delle competenze orali delle due tipologie di studenti prese in esame. A tale proposito per alcuni autori, sarebbero da preferire compiti di *retelling*, che, relativamente alle popolazioni qui esaminate, sono stati associati ad una maggiore complessità produttiva (Duinmeijer et al., 2012; Epstein e Philips, 2009; Greenhalagh e Strong, 2001; Roth e Spekman, 1986), forse perché preceduti da un modello da imitare. Lo studio di Kuvač Kraljević, Hržica e Vdović Group (2020) che ha coinvolto popolazioni cliniche e a sviluppo tipico con un range di età più ampio di quello considerato in questa rassegna ha replicato questi risultati. Ma il dover richiamare gli elementi del modello è stato associato anche ad un maggior numero di disfluenze (Duinmeijer et al., 2012). Inoltre il

grado di ricchezza e accuratezza delle narrazioni nei compiti di *story retelling* sembra essere influenzato da quello che si può definire contesto comunicativo (Pinto, Tarchi e Bigozzi, 2018) pertanto il ricorso a questo tipo di compito impone di prestare attenzione al tipo di procedura utilizzata per presentare i contenuti dei compiti di narrazione. In accordo con quanto riscontrato da diversi autori (Griffith, Ripich e Dastoli, 1986; Kuvač Kraljević, Hržica e Vdović Group, 2020; Pinto et al., 2016; Purcell e Liles, 1992; Purvis e Tannock, 1997) usare espedienti che danno a chi racconta l'impressione che chi ascolterà la storia sia all'oscuro dei contenuti, come ad esempio utilizzare cuffie per ascoltare il racconto, organizzare gli spazi (usare stanze separate, rivolgere il monitor del computer verso lo studente), facilita la produzione di narrazioni articolate che contengano informazioni rilevanti.

Rispetto a questo secondo obiettivo, interessante è il confronto tra narrazioni personali e *retelling/generation* dal quale è emerso, per entrambe le popolazioni, che le storie a contenuto personale sono associate ad una qualità maggiore rispetto agli altri due tipi di narrazione. Nel valutare questi risultati, che si possono considerare come complementari piuttosto che in contraddizione (Celinska, 2004), bisogna tenere presente alcuni aspetti. Innanzi tutto bisogna considerare che il numero di ricerche a cui si fa riferimento è esiguo e ricordare le differenti modalità di elicitazione ed il ruolo maggiormente supportivo svolto dall'interlocutore nelle *personal narratives*. Infine è diverso anche il processo di attivazione cognitiva che per *story generation* e *retelling* può essere definito *bottom-up*, mentre per le narrazioni personali è definito *top-down* perche prevede l'accesso a informazioni già possedute dal narratore (Epstein e Phillips, 2009).

Nonostante non sia stato raggiunto il consenso rispetto a quale modalità sia ritenuta ecologicamente più valida per avere un campione rappresentativo delle capacità narrative di questi studenti (Epstein Phillips, 2009), gli articoli analizzati in questa rassegna suggeriscono una prospettiva di ricerca interessante. Un contesto di conversazione naturalistica in cui

l'ascoltatore riveste un ruolo attivo e in cui vengono condivise esperienze personali sembra facilitare l'accesso a strategie per generare narrazioni meglio organizzate anche in popolazioni cliniche (Celinska, 2004). Date le forti correlazioni tra narrazione, comprensione, scrittura e competenza sociale, sviluppi futuri potrebbero approfondire questo aspetto e verificare se l'utilizzo delle narrazioni personali possa essere considerato un tramite per favorire la generazione di racconti (di diversa natura) meglio organizzati, con l'obiettivo di impostare trattamenti *evidence-based* orientati a migliorare le competenze narrative di studenti con LD e DLD.

Oral Narrative Abilities in School-age Children: a comparison between Learning Disability and Developmental Language Disorder. A Review.

Oral production tasks are particularly demanding for children with Learning Disability and Developmental Language Disorder, with negative impact on learning and socio-emotional well-being. The review aims to understand how to elicit and analyze oral narrative abilities of school-age students from these two populations. 30 articles are analyzed, found through a systematic search on Scopus, PubMed and Web of Science and selected through the PRISMA procedure. The analysis highlighted similar narrative profiles in the two populations; the comparison about the methods of elicitation is interesting and it allows to delineate future lines of research and intervention.

Keywords: Oral Narrative Abilities, Learning Disability, Developmental Language Disorder, School-age Children.

Riferimenti bibliografici

Accorti Gamannossi, B., Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, *34*(3), 262-272.

Altmann, L. J. P., Lombardino, L. J., Puranik, C. (2008). Sentence production in students with dyslexia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *43*(1), 55-76.

Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., Marchetti, A. (2006) (a cura di.), *Theory of mind and Language in developmental context*. New York, NY: Springer.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Babayiğit, S., Roulstone, S., Wren, Y. (in press). Linguistic comprehension and narrative Skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, doi:10.1111/bjep.12353.

Befi-Lopes, D. M., Bento, A. C. P., Perissinoto, J. (2008). Narration of stories by children with Specific Language Impairment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, *20*(2), 93-98.

Bigozzi, L., Vettori, G. (2016). To tell a story, to write it: Developmental patterns of narrative skills from preschool to first grade. *European Journal of Psychology of Education*, *31*, 461–477.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh,T., CATALISE-2 CONSORTIUM (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*, 1068–1080.

Boscolo, B., Ratner, N. B., Rescorla, L. (2002). Fluency of school-aged children with a history of Specific Expressive Language Impairment: An exploratory study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *11*, 41–49.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*(1), 1-21.

Brizzolara, D. (2001). Imparare la lingua scritta. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (215-251). Bologna: il Mulino.

Camaioni, L. (2001). Imparare a comunicare efficacemente. In L. Camaioni (a cura di),

Psicologia dello sviluppo del linguaggio (153-178). Bologna: il Mulino.

Celinska, D. K. (2004). Personal narratives of students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(2), 83–98.

Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *54*(6), 1609-1627.

Copmann, K. S. P., Griffith, P. L. (1994). Event and story structure recall by children with Specific Learning Disabilities, Language Impairments, and normally achieving children. *Journal of Psycholinguistic Research*, *23*(3), 231-248.

Davies, P., Shanks, B., Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, *56*(3), 271-286.

Dodwell, K., Bavin, E. L. (2008). Children with Specific Language Impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *43*(2), 201-218.

Duinmeijer, I., De Jong, J., Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *47*(5), 542-555.

Epstein, S., A., Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with Specific Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, *25*(3), 285–300.

Feagans, L., Short, E. J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by Reading Disabled and normally achieving children. *Child Development*, *55*(5), 1727-1736.

Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*,1301–1318.

Finestack, L. H., Fey, M. E., Catts, H. W. (2006). Pronominal reference skills of second and fourth grade children with Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, *39*, 232–248.

Fisher, E. L., Burton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R. A., Morris, R. (2019). Executive functioning and narrative language in children with dyslexia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *28*, 1127–1138.

Gillam, R. B., Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with Specific Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, *28*, 30-42.

Gillam, R. B., Johnston, J. R. (1992). Spoken and written language relationships in Language/Learning-Impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, *35*(6), 1303-1315.

Green, L. B., Klecan-Aker, J. S. (2012). Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*, *28*(3) 263–276.

Greenhalagh, K. S., Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, *34*, 114-125.

Griffith, P. L., Ripich, D. N., Dastoli, S. L. (1986). Story structure, cohesion, and propositions in story recalls by Learning-Disabled and nondisabled children. *Journal of Psycholinguistic* Research,*15*(6), 539-555.

Guo, L., Tomblin, J. B., Samelson, V. (2008). Speech disruptions in the narratives of english-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *51*, 722–738.

Humphries, T., Cardy, J. O., Worling, D. E., Peets, K. (2004). Narrative comprehension

and retelling abilities of children with Nonverbal Learning Disabilities. *Brain and Cognition*, *56*, 77–88.

Kaderavek, J. N., Gillam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Eisenberg, S. N. (2004). School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*, *26*(1), 37–48.

Kaderavek, J. N., Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without Specific Language Impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *43*, 34-49.

Kida, A. S. B., Avila, C. R. B., Capellini, S. A. (2015). Syntactic markers in the oral retelling of dyslexic students. *CoDAS*, *27*(6), 557-564.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, *37*, 27-37.

Klecan-Aker, J. S. K. (1993). A treatment programme for improving story-telling ability: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, *9*(2),105-115.

Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Vdović Group (2020). A comparative macrostructural analysis of narrative discourse in children with typical language development and Developmental Language Disorder. *Društvena Istraživanja*, *29*(3), 453-470.

Lever, R., Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*, 1-24.

Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with Language Disorders and children with normal language: A critical review of literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, *36*(5), 868-882.

Mackie, C.J., Dockrell, J., Lindsay, G. (2013). An evaluation of the written texts of children

with SLI: The contributions of oral language, reading and phonological short-term memory. *Reading and Writing*, *26*(6), 865-888.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Gabbatore, I., Kunnari, S.M. (2018). Are story retelling and story generation connected to reading skills? Evidence from Finnish. *Child Language Teaching and Therapy*, *34*(2), 129-139.

Manolitsi, M., Botting, N. (2011). Language abilities in children with Autism and Language Impairment: Using narrative as a additional source of clinical information. *Child Language Teaching and Therapy*, *27*(1), 39–55.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial.

McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., Bennet, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *17*,194–206.

McCabe, A., Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology: A Journal of Clinical Practice*, *4*, 45–56.

McFadden, T. U., Gillam, R. B. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with Language Disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, *27*, 48-56.

Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: Meta analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, *78*(2), 622-646.

Miranda, A. E., McCabe, A., Bliss, L. S. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, *19*, 647-667.

Nathanson, R., Crank, J. N., Saywitz, K. J., Ruegg, E. (2007). Enhancing the oral

narratives of children with Learning Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, *23*, 315–331.

Norbury, C. F., Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *38*(3), 287-313.

O'Neill, D., Pearce, M. J., Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test-Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, *24*(2), 149-183.

Paul, R., Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *36*(3), 592-598.

Pepi, A. (2004). Dal linguaggio orale alla lingua scritta: costruzione di un percorso. In A. Pepi, *Imparare a leggere: dalla prevenzione all'intervento* (*5*-25). Palermo: Palumbo.

Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamanossi, B., Vezzani, C. (2008) L'alfabetizzazione emergente: Validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, *35*, 961–978.

Pinto, G., Tarchi, C., Accorti Gamannossi, B., Bigozzi, L. (2016). Mental state talk in children's face-to-face and telephone narratives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *44*, 21-27.

Pinto, G., Tarchi, C., Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology*, *85*, 551-569.

Pinto, G., Tarchi, C., Bigozzi, L. (2018). Is two better than one? Comparing children's

narrative competence in an individual versus joint storytelling task. *Social Psychology of Education*, *21*, 91-109.

Purcell, S. L., Liles, B. Z. (1992). Cohesion repairs in the narratives of normal-language and Language-Disordered school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, *35*(2), 354-362.

Purvis, K. L., Tannock, R. (1997). Language abilities in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child* Psychology, *25*(2), 133-144.

Rakhlin, N., Kornilov, S. A., Reich, J., Babyonyshev, M., Koposov, R. A., Grigorenko, E. L. (2011). The relationship between syntactic development and Theory of Mind: Evidence from a small-population study of a Developmental Language Disorder. *Journal of Neurolinguistics*, *24*, 476-496.

Renfrew, C. (1991). *The bus story: A test of continuous speech*. Oxford: C. Renfrew.

Redmond, S. M., Thompson, H. L., Goldstein, S. (2011). Psycholinguistic profiling differentiates Specific Language Impairment from typical development and from Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *54*(1), 99-117.

Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, *95*(5), 259-272.

Roth, F. P., Spekman, N. J., Fye, E. C. (1995). Reference cohesion in the oral narratives of students with Learning Disabilities and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*, *18*(1), 25-40.

Roth, F. P., Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories

of Learning-Disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *51*, 8-22.

Scott, C. M., Windsor, J. (2000). General Language Performance Measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with Language Learning Disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *43*, 324-339.

Sénéchal, M., Hill, S., Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, *45*, 92-104.

Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., Archer, P. *Oral language in early childhood and primary education.* Dublino: Nacional Council for Curriculum and Assessment.

Spencer, T. D., Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, *32*(3), 178-199.

Thomson, L. (2005). Theme analysis of narratives produced by children with and without Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *19*(3), 175–190.

Ukrainetz, T. A., Gillam, R. B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *52*, 883-898.

Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with Specific Language Impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, *33*, 1857–1870.

Van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Bosman, A., van Balkom (2011). Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language

Impairment. *Journal of Communication Disorder*, *44*, 392-411.

Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N., Oshchepkova, E. (2020). The relationship between executive functions and language production in 5–6-Year-old children: Insights from working memory and storytelling. *Behavioral Sciences*, *10*(2), 1-12.

Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlén, B., Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *35*(1), 83-93.

Ward-Lonergan, J. M., Liles, B. Z., Anderson, A. M. (1999). Verbal retelling abilities in adolescents with and without Language-Learning Disabilities for social studies lectures. *Journal of Learning Disabilities*, *32*(3), 213-223.

Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A. A., Hansen, A. J., Stein, C. M. (2011). Narrative ability of children with Speech Sound Disorders and the prediction of later literacy skills. *Language Speech and Hearing Service in School*, *42*(4), 561-579.

Westerveld, F. M., Gillon, T. G., Moran, A. C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed Reading Disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *10*(3), 132-145.

Westerveld, F. M., Gillon, T. G. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed Reading Disability. *Child Language Teaching and Therapy*, *24*(1), 31–54.

Wetherell, D., Botting, N., Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent Specific Language Impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *42*(5), 583-605.