



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

## Kråkbegravningen

En studie av musikens eventuella påverkan på  
språkrelaterade lärandeprocesser i förskolan

## Examensarbete

*Joakim Johansson*



*Författare:* Joakim Johansson

*Handledare:* Olle Zandén

*Examinator:* Karin Hallgren

*Termin:* HT14

*Ämne:* Musikdidaktik

*Nivå:* Avancerad, 30 hp

*Kurskod:* GO2494

## Abstrakt

Studien undersöker hur helhetsuppfattningen av en text eventuellt varierar beroende på vilken medieringsform som används under arbetet med texten. *Talad prosa, rytmisk ramsa* och *sång* är de tre olika medieringsformerna och dessa har agerat arbetsmetod i var sin grupp med förskolebarn. Resultatet visade att det fanns skillnader mellan medieringsformernas förmåga att få barnen att lära sig texten. Eftersom det är skillnad på att lära sig en text och att förstå en text har studien även undersökt om förmågan att förstå innehållet av texten varierar mellan grupperna. Skillnaden kring textförståelsen visade sig dock vara svårare att definiera.

## Nyckelord

Talad prosa, rytmisk ramsa, sång, musik, språkutveckling, textförståelse, auditiv uppfattning, fonetisk medvetenhet

## Tack

Till Malin och vår dotter Ilse för stöd under arbetet med denna uppsats. Tack också till arbetskamrater och handledare samt de pedagoger som så välkomnande lät mig genomföra studien på deras förskolor.

# Innehåll

<b>1. INLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>2. SYFTE &amp; FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>2</b>
<b>3. BAKGRUND</b>	<b>3</b>
3.1 FÖRSKOLANS STYRDOKUMENT	3
3.2 TIDIGARE FORSKNING	3
3.3 BEGREPPSFÖRKLARINGAR	7
<b>4. METOD</b>	<b>9</b>
4.1 METODVAL	9
4.2 URVAL	10
4.3 INFORMANTERNA	12
4.4 MATERIAL	12
4.5 STUDIENS DESIGN	14
4.6 INSAMLING AV DATA	15
4.7 METOD TILL ANALYS AV INSAMLAD DATA	16
4.7.1 TEST AV ORDMINNE	17
4.7.2 UPPFATTNING AV FORM	18
4.7.3 TEXTFÖRSTÅELSE	18
4.7.4 SYNKRONISATION	19
4.8 ETISKA ASPEKTER	20
<b>5. RESULTAT &amp; ANALYS</b>	<b>21</b>
5.1 ORDMINNESTESTET	21
5.1.2 SYNONYMER OCH UTTAL	22
5.2 UPPFATTNING AV FORM	23
5.3 TEXTFÖRSTÅELSE	24
5.4 ORDFÖRSTÅELSE	28
5.5 SYNKRONISATION	28
5.5.1 REDOVISNING AV ANTALET REPETITIONER DÄR DET TYDLIGT HÖRS ATT BARNEN INTE SYNKRONISERAR	29
<b>6. DISKUSSION</b>	<b>31</b>

<b>7. REFERENSER</b>	<b>I</b>
<b>8. BILAGOR</b>	<b>IV</b>
<b>BILAGA A: BREV TILL FÖRÄLDRAR</b>	<b>IV</b>
<b>BILAGA B: FRÅGOR JAG STÄLLT UNDER ÅTERBERÄTTANDEAKTIVITETERNA</b>	<b>VI</b>
<b>BILAGA C: PARTITUR – KRÅKBEGRAVNINGEN – SÅNG</b>	<b>XI</b>
<b>BILAGA D: PARTITUR – KRÅKBEGRAVNINGEN – RAMSA</b>	<b>XIII</b>

# 1. Inledning

I den här uppsatsen kommer jag att studera om musik i form av rytm och/eller melodi kan ha betydelse för förmågan att lära sig och förstå en text. Under mina fem års yrkeserfarenhet som förskollärare har mitt livslånga intresse för musik och musicerande varit högst användbart i arbetet med barnen. Jag har många gånger imponerats över barns förmåga att lära sig en sångtext och detta har intresserat mig att utveckla min förståelse för hur musik kan bidra till språkutveckling. Språkutveckling är högst aktuellt i dagsläget i och med resultaten från PISA 2012 vilka visade kraftigt försämrade resultat för svenska 15-åringar i bland annat läsförståelse. I Skolverkets rapport från 2013 står:

Resultaten från PISA 2012 visar att 15-åringar i Sverige presterar på en lägre nivå än den genomsnittliga nivån för jämnåriga i övriga länder i OECD vad det gäller läsning. Detta innebär att de svenska 15-åringarnas läsning försämrats i relation till 15-åringar i andra länder och i relation till tidigare svenska resultat i PISA-undersökningarna. (Skolverket, 2013:139)

Skolverket diskuterar också i rapporten vad som kan ligga bakom den försämrade resultatutvecklingen men skriver att ”Det är många faktorer som spelar in och det är svårt att isolera enskilda förändringar som kan kopplas till resultatutvecklingen på ett kausalt vis” (Skolverket, 2013:154). Skolverket (2013:154) påpekar också att ”för att kunna vända trenden och förbättra resultaten i svensk skola är det viktigt att försöka identifiera möjliga orsaker till den resultatnedgång som skett”. Förutom att identifiera orsaker tror jag också att det behövs ställas pedagogiska frågor som *hur* vi vänder på trenden och förbättrar resultaten. Även om PISA-resultatet gällde högstadielärover och läsning och den här uppsatsen studerar ingetdera, är det kanske ändå inte orimligt om läsning senare i livet påverkats av språkutvecklande arbete i redan i förskoleåldern. Min erfarenhet av barns förmåga att lära sig sångtexter stärker då mitt intresse att veta mer om *hur* jag som musikpedagog genom musik kan bidra till språkutveckling. Detta ämnade jag därför att undersöka i denna uppsats.

## 2. Syfte & Frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur helhetsuppfattningen av en text eventuellt varierar beroende på vilken medieringsform som används. Tre barngrupper i olika förskolor möter texten genom de olika medieringsformerna sång, rytmisk ramsa och talad prosa. Helhetsuppfattningen som undersöks genom återberättande kan åsyfta exempelvis deras minne av ord, uppfattning av form, förståelse av handling, tolkning av emotionellt innehåll, referens till egna erfarenheter samt utifall barnen använder uttryck och ord ur texten på olika sätt mellan de olika medieringsformerna.

Studiens frågeställning är:

- Vilka eventuella skillnader i barnens återberättande av en text observeras mellan de tre olika medieringsformerna sång, rytmisk ramsa och talad prosa?

## 3. Bakgrund

### 3.1 Förskolans styrdokument

Studien fokuserar på hur musik kan vara ett språkutvecklande verktyg i en förskolemiljö. I förskolors arbete talas det inte om olika ämnen och i förskolans läroplan (Skolverket, 2011:9) beskrivs hur ”förskolans verksamhet ska präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet”. De pedagogiska målen i läroplanen är enbart strävansmål och innehåller inte uppnåendemål så som skolans läroplaner utan i läroplanen står att ”Språk och lärande hänger oupplösligt samman” (Skolverket, 2011:7). Därför kommer inte studien direkt tala om ämnesintegrering som skulle kunna vara fallet i skolan, utan om språk och musik som två parallella lärandeprocesser. Förskolan ska sträva efter att barnen ”utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp” och att barnen ”utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik” (Skolverket, 2011:10). I och med språkets centrala roll i läroplanen och strävan mot sång och musik i förskolans verksamhet är det av vikt att förstå om och hur de två lärandeprocesserna kan stärka varandra.

### 3.2 Tidigare forskning

I en studie publicerad 2013 har Swathi Swaminathan och Jini Gopinath undersökt om det finns skillnader i andraspråkskunskaper mellan barn med erfarenhet av minst tre månaders musikalisk skolning och barn utan eller med mindre erfarenhet av musikalisk skolning. Den musikaliska skolningen var främst sång och inom en lokal folkmusikgenre, men även andra instrument och genrer var dokumenterade. Undersökningen barnen deltog i var på engelska, vilket forskarna menar var barnens andraspråk. Vilket som var barnens modersmål framgår ej, utan de beskriver att många barn i Indien talar annat språk än engelska hemma men att de ofta går i engelskspråkiga skolor. Barnen testades i verbala färdigheter samt i att läsa ord och studien visade att de musikaliskt tränade barnen gjorde bättre resultat i läsförståelse och vokabulär. Liknande resultat har Marie Forgeard et al (2008) även fått i sin studie där instrumentspelande barn överträffade andra barn i verbal förmåga/vokabulär. Sylvain Moreno et al (2011)

gjorde en studie med två grupper barn som genom ett datorprogram skulle träna sin ordförståelse och vokabulär (s 1428). Den ena gruppens datorprogram hade integrerats med musik och den andra med visuell konst. Efter 20 dagars träning hade bara musikgruppen påvisat en uveckling inom de undersökta områdena (s 1426).

Swaminathan och Gopinath (2013:166) skriver vidare i sin artikel att de inte kunde hitta några skillnader mellan de båda grupperna i lässkicklighet, som i detta fall mättes genom deltagande i ett test där de skulle läsa 100 ord. Dock hänvisar de till andra studier av bland andra Butzlaff och Standley som ska ha påvisat skillnader även i lässkicklighet till de musikaliskt tränade barnens fördel. En förklaring, menar Swaminathan och Gopinath, kan vara att de hänvisade studierna inte gällt barns andraspråk, utan modersmål. En ytterligare studie (Anvari et al: 2002:111) förstärker en hypotes om att musikalisk träning kan bidra till språkutveckling för barns modersmål. I studien undersöktes samband mellan musikaliska färdigheter, fonetisk medvetenhet och tidiga läskunskaper. Även i denna studie visar det sig att barn med mer utvecklade musikaliska färdigheter hade bättre resultat i testet av både fonetisk medvetenhet och läskunskaper. Sima Anvari et al (2002:126) menar att de auditiva mekanismerna och förmågan att segmentera ljudliga beståndsdelar är liknande för både musikalisk uppfattning och språklig fonetisk medvetenhet. Segmentering beskriver Anvari et al (2002:126) i kategorier om tonhöjd, tempo, berättelsens inre kontext och vem som framför. I både musikalisk uppfattning och fonetisk medvetenhet ska en rad olika segment bilda ett sammanhang och kontext. Exempelvis hur flera toner bildar en melodi kan liknas vid hur fonetiska beståndsdelar bildar ett ord eller meningar. (Anvari et al: 2002:126-127). Barnen med erfarenhet av musikalisk träning hade bättre läsförmåga än de utan träning. Författarna menar att detta pekar mot att både fonetisk medvetenhet och musikaliska färdigheter stimulerar utvecklingen av samma grundläggande auditiva och kognitiva färdigheter som behövs för att lära sig läsa (Anvari et al: 2002:127).

Att musikalisk erfarenhet, auditiv uppfattning och läsförmåga hänger ihop visar ännu en artikel skriven av Karen Banai & Merav Ahissar (2013). De har studerat barns auditiva uppfattningsförmåga och läsförmåga och upptäckte att det var mycket ovanligt att barn med erfarenhet av musikalisk träning gjorde dåliga resultat i de specifika testerna (s 1). Det visade sig även att musikalisk träning under bara en kort tid också hade positiv



inverkan på de deltagande barnens resultat (s 2). Författarna skriver dock att ytterligare studier skulle behövas för att se om utfallet av studien egentligen kan bero på att barn med sämre auditiv uppfattningsförmåga och läsförmåga sällan söker sig till musikaliska aktiviteter (s 1).

Aniruddh Patel (2010:2-3) har studerat hjärnans funktioner och finner samband mellan musik och språk. I en artikel (2010:2-3) diskuteras hur människan kan förutse till exempel kommande ord i meningar och på liknande sätt kommande ackord i musiklyssnande. Patel (2010:2) menar att sådant strukturellt förutsäggande kan tyda på att musik och språk delar samma kognitiva mekanismer. Patel skriver in en annan artikel (2006:166) om hur musik och tal båda kännetecknas av att bestå av melodiska mönster men att strukturen och uppfattningen av dem skiljer sig åt. Patel (2006:166) menar att det beror på att musikaliska melodier ofta är konstruerade att vara estetiskt intressanta objekt, vilket talade melodier inte är.

I ett experiment av Andrea Kilgour, Lorna Jakobson och Lola Cuddy (2000:704) med musikaliskt- och icke musikaliskt tränade vuxna undersöktes deras förmåga att minnas för dem nya och okända texter. De använde både talat och sjunget material och i experimentet visade det sig att de musikaliskt tränade testpersonerna hade bättre resultat i testet på både det talade och sjungna materialet jämfört med de utan musikalisk träning. Kilgour et al (2000:707) visar dock på självkritik bland annat mot sitt val av textmaterial som var poetisk lyrik och att dess distinkta fraseringar och rytmiska figurer kunde vara till fördel för de musikaliskt tränade (Kilgour et al (2000:707). En studie av Pauline Larrouy-Maestri, Jaqueline Leybaert & Régine Kolinsky (2013) visar också på vissa tveksamheter om huruvida musikalisk färdighet kan vara till fördel i förmågan att minnas en text. Deras studie innefattade tre grupper där alla deltagare var vuxna och gruppindelningen hade en grupp med ”musikexperter”, en med ”språkexperter” och en grupp med annan eller ingen expertis. Alla texterna var på ett påhittat nonsensspråk och forskarna hade gjort tester på hur väl deltagarna mindes texterna. De hade alla fått höra tre olika texter. En med talade meningar utan melodisk variation, en med sjungna konsekventa meningar (där samma ”ord” alltid hade samma tonhöjd) och en med sjungna inkonsekventa (där ett ”ords” tonhöjd varierade) meningar. Larrouy-Maestri et al (2000) väntade sig att både musik- och språkexperterna skulle prestera bättre än icke-

experterna på alla testerna, men på två av testerna var det dock bara språkexperterna och på ett av testerna bara musikexperterna vars resultat uppvisade statistiskt signifikanta förbättringar. Metoden de använde sig av i studien hade hämtat inspiration från en studie av Daniele Schön et al (2007) vilka dock inte hade någon gruppindelning efter expertis. Schön et al (2007:981) har dock fått ett utfall som visar att deltagarna haft enklast att lära sig den konsekvent sjugna texten. Schön et al (2007:981) beskriver att det verkade vara mycket enklare att lära sig text genom sång jämfört med endast talad och speciellt i första inlärningsfasen när någon lär sig ett nytt språk. Detta för att musiken stärker segmentationen av orden, vilket ska göra dem lättare att uppfatta (Schön et al, 2007:982).

I en artikel av Deborah Jayne Harris (2009) presenteras en studie med 17 barn och föräldrar som genomgått olika musikaktiviteter under en 20-veckorsperiod. Studiens syfte var att undersöka om musik kunde stödja språkutveckling inom förskolemiljöer. Genom intervjuer har Harris (2009) dokumenterat hur föräldrarnas inställning till aktiviteterna förändrades och hur de upplevde att barnen hade utvecklats med stöd av musikaktiviteterna. Fördelar med musikaktiviteterna som uppmärksammades var att barnen utvecklade musikaliska färdigheter, i synnerhet sång, men också bättre koncentrationsförmåga samt utvecklad tal- och auditiv uppfattning. Harris (2009:139) identifierade att interaktionen mellan vuxna och barn var en viktig funktion i att kunna utveckla språk genom musik. Harris (2009:149) poängterar dock att eftersom deras studie var av mindre skala är det svårt att verkligen veta om det var just musikaktiviteterna som spelade roll. Det är ett rimligt resonemang eftersom barnen troligtvis hade utvecklat de undersökta förmågorna även utan musikaktiviteterna. Studien innefattade inte heller någon parallell kontrollgrupp utan musikaktiviteter att göra jämförelser med.

Anne Kultti (2013) studerade barn i åtta svenska förskolor för att se hur barnen deltog i sångaktiviteter, hur innehållet i sångstunderna kunde vara och hur läraren både genomförde aktiviteter och använde dem som resurs i interaktionen mellan barnen. Detta för att undersöka om och på vilka sätt förskolan kan bidra till flerspråkiga barns kommunikativa utveckling (Kultti, 2013:1959). Kultti (2013:1955) beskriver sångstunderna som en bra arbetsmetod för flerspråkiga barns deltagande då det

upplevdes som om det fria deltagandet inte gjorde att den språkliga förmågan skapade en barriär för barnens medverkan. Sångaktiviteterna erbjöd barnen möjlig kommunikativ utveckling även genom visuell observation, så som att se vad läraren och de andra barnen gjorde. (Kultti: 2013:1965). Sångaktiviteterna gav även barnen möjlighet att träna på ord genom texterna i sångerna (Kultti: 2013:1966).

Sammanfattningsvis visar flera av de studier jag presenterat att det kan råda samband mellan musik och språk. Ett antal forskare har studerat skillnader i språkkunskaper och språkutveckling mellan personer med musikalisk träning och personer utan musikalisk träning. I studierna får musikaliskt tränade barn ofta bättre resultat än barn utan musikalisk träning i tester som mäter till exempel ordförståelse, läsförståelse och vokabulär. Några studier visar hur auditiv uppfattningsförmåga och fonetisk medvetenhet verkar vara viktigt för både musik- och språkutveckling. I min studie har inte tidigare musikalisk erfarenhet kartlagts och jag kommer inte undersöka om barnens redan förvärvade auditiva uppfattningsförmåga har betydelse för resultatet. Däremot går det eventuellt att se om integrerad musik i övningarna kan stödja barnens auditiva uppfattning/fonetiska medvetenhet beroende på hur de uppfattar den text som ingår i studien.

### 3.3 Begreppsförklaringar

*Auditiv uppfattningsförmåga*, eller som det också kan uttryckas *auditiv perception* ligger nära begreppet *fonetisk medvetenhet*. ”Inom den språkvetenskapliga gren som studerar fonetik beskriver man alltså människans språkljud, vilket innefattar både hur människan uppfattar talet, perceptionen, och hur det produceras samt akustik” (Rehnqvist & Svensson, 2012). Fonetisk medvetenhet är då i sammanhanget hur medvetna testpersonerna är kring språkljuden. *Auditiv perception* beskrivs av Nationalencyklopedin som ”varseblivning genom hörseln” och är alltså precis som *fonetisk medvetenhet* ett uppfattande av ljud. Trots likheterna mellan begreppen har jag valt att behålla dem båda i uppsatsen för att jag själv tolkar det som om att det ändå finns en skillnad mellan begreppen. *Fonologisk medvetenhet* syftar i min tolkning på språkljud medan *auditiv uppfattning* även kan syfta på andra former av ljud, så som klingande musik. Därför kan båda begreppen vara intressanta i denna uppsats.

Begreppet *segmentering* beskrivs av Olle Engstrand (2004) som ”uppdelning av ett talat yttrande i segment (vokaler och konsonanter)”, alltså när språkljuden delas in i ljudliga beståndsdelar. En bättre förmåga av fonetisk medvetenhet skulle kunna stärka segmentationen vilket Schön et al (2007:982) menade skulle göra orden lättare att uppfatta. Gunilla Rehnqvist & Gudrun Svensson (2012:35) beskriver också att ”språkljuden är utgångspunkten som formar orden, vilka i sin tur sätts ihop till fraser som satser, som sedan bildar meningar av olika slag”. Alltså verkar det som om det behövs segmentering av de fonetiska beståndsdelarna för att kunna bilda ett språk.

Ordet *Synkronisation* och att *synkronisera* förekommer i uppsatsen och beskriver en förmåga att göra samtidigt tillsammans. I den här uppsatsen beskrivs barnens synkronisering när de repeterar efter mig vid arbetet med en text. Synkronisationen sker då mellan barnen och i vissa fall även mellan mig som ledare och barnen. Återberättar barnen orden exakt samtidigt dem emellan är de *i* synkronisation och synkroniserar. Återberättar barnen och orden kommer olika är de *ur* synkronisation.

## 4. Metod

### 4.1 Metodval

I studien är det de tre medieringsformerna sång, rytmisk ramsa och talad prosa som är forskningsobjektet och hur dessa på olika sätt eventuellt påverkar informanternas förmåga att uppfatta, minnas och återberätta en text. De tre medieringsformerna har undersökts i tre olika grupper. Den metod jag har valt är av experimentell art och i experimentella studier ställs enligt Kjellberg & Sörqvist (2011:22) krav på exempelvis att ”forskaren har kontroll över den oberoende variabeln”. Den oberoende variabeln i studien är medieringsformerna och kontroll över dessa fick jag genom att se till att de olika medieringsformerna var separerade mellan de olika grupperna. Exempelvis att det i sånggruppen var just sång det arbetades med och inte någon av de andra medieringsformerna.

Det ställs också krav på att forskaren har ”kontroll över ovidkommande variabler” (Kjellberg & Sörqvist, 2011:23), vilket kan vara betydligt svårare i denna studie eftersom jag valde att förlägga undersökningen i tre grupper på tre olika platser. Från början ville jag att alla grupperna skulle vara på sin respektive avdelning och att aktiviteten skulle ske på en rund matta som jag visste fanns på alla tre gruppernas avdelningar. På så sätt skulle jag ändå ha skapat en likvärdighet mellan de tre olika platserna. Dock fick en av grupperna av praktiska skäl vara i annan lokal än någon på sin egen förskoleavdelning då det på avdelningen inte fanns ett rum att stänga till för utomstående. Att en av grupperna fick vara i annan lokal än sin egen skulle kunnat skapa en ovidkommande variabel. Då skulle vi eventuellt inte veta om det var olikheter i lokalen som gjorde skillnaden, istället för medieringsformerna som vi egentligen ämnade att undersöka. Jag valde dock att ändå genomföra experimentet på en annan avdelning på förskolan, vilket jag ansåg skulle lösa problemet att inte påverka en annan ovidkommande variabel; om barnen störs på olika sätt. Experimentet ville jag genomföra i en lokal där inga andra än barnen, jag själv och en av barnens pedagoger vistades för tillfället. Jag ville också att det skulle vara en lokal som barnen var vana vid så att andra nya saker i miljön inte skulle störa koncentrationen. I fallet där ena gruppen fick vara i annan lokal utanför sin egen avdelning var ändå den lokalen bekant för

barnen och de hade vistats där vid andra aktiviteter. Eventuella leksaker och liknande var också undanplockade för att inte störa koncentrationen.

Ovidkommande variabler har eventuellt påverkat studien och förutsättningar mellan barnen kan givetvis också vara olika och det finns alltid metodproblem när det är människor som är studieobjekt (Kjellberg & Sörqvist, 2011:18). Barns förutsättningar och förvärvade kunskaper varierar eftersom de till exempel gått på olika förskolor med olika pedagoger, pedagogisk miljö och pedagogiska arbetssätt. Villkoren kunde så klart även skilja i de språkliga förutsättningarna för grupperna. Det är dock i upplägget ofrånkomligt om jag vill att de olika grupperna inte ska ha påverkan på varandra under tiden för studien. Då måste de tillhöra olika grupper och olika förskolor.

Eftersom jag som ensam person genomförde experimentet gick det heller inte att göra experimentet vid exakt samma tidpunkt för alla grupperna. Dock genomfördes alla experiment under förmiddagar mellan kl 9-11. För att försöka undvika att den sista gruppen av barn exempelvis skulle vara hungriga vid tidpunkten av experimentet fick barnen i alla grupperna frukt att äta innan vi började.

## 4.2 Urval

Urvalet baserades delvis på randomisering. Jag gjorde inte något förtest att basera grupperingarna på utifrån förkunskaper, utan barnen som deltog blev någorlunda slumpmässig uppdelade, förutom hänsynen till åldersmässiga likheter grupperna emellan. ”Om vi låter slumpen avgöra vilka individer som hamnar i vilken grupp, kommer grupperna *troligen* bli jämbördiga” (Kjellberg och Sörqvist, 2011:26). Även om det kanske inte går att veta helt klart att de blir jämbördiga utgick jag åtminstone utifrån detta när jag inledde experimentet. Urvalet av vilka barn som slutligen deltog i studien baserades på de skriftliga tillstånd från föräldrar jag fick. För att få en åldersmässig likvärdighet mellan grupperna valde jag att bara dela ut brev med samtyckesblankett till föräldrar vars barn var mellan 4-5 år. Sedermera kunde jag efter insamlandet av tillstånd formera likvärdiga grupper utifrån ålder. En diskussion hölls även med förskolegruppernas lärare för att även i andra aspekter kunna göra grupperna

så likvärdiga som möjligt. Exempelvis baserades urvalet på att bara innefatta enspråkiga barn, eftersom tvåspråkighet möjligen skulle kunna vara en ovidkommande variabel som kunde ha påverkat resultatet. Jag bedömde att det enklaste sättet att få likvärdiga grupper med enspråkiga barn var att alla barnen också hade samma modersmål och jag valde för enkelhetens skull att göra studien med barn med svenska som modersmål. I sökandet efter tidigare forskning hittade jag också redan många artiklar om hur musik kunde stödja språkutveckling hos tvåspråkiga barn. Detta kan också vara ett skäl till att en studie med enspråkiga barn kunde vara intressant att göra.

Förskolornas geografiska placering kan också vara av betydelse och därför kommer de tre grupperna från förskolor i samma område, för att socioekonomiska och sociokulturella förutsättningar ska vara så likvärdiga som möjligt. Förskolorna som ingår i studien ligger i ett villaområde utanför en större stad i mellansverige. Då jag i yrkeslivet lärt känna några olika förskolechefer tänkte jag att jag kunde utnyttja en sådan kontakt för att hitta förskolor lämpade för den här studien. Eftersom studien bara skulle innefatta enspråkigt svensktalande barn valde jag det område utifrån mina kontakter som jag trodde bäst skulle stämma överens med detta krav. Jag tog kontakt med förskolechefen för området och fick då information om vilka grupper som skulle kunna passa och kontaktinformation till dess ansvariga lärare. Förskolorna skiljer sig på vissa punkter, till exempel sett till antal barn på hela förskolan. Dock är alla de tre gruppernas förskoleavdelningar lika i avseendet antal barn. En av barngrupperna var dock en så kallad femårsgrupp och innefattade bara barn födda samma år, medan de två andra grupperna var tre-till-femårsgrupper med blandad ålder. Även om det skiljer sig på dessa punkter mellan grupperna såg jag det ändå som viktigare att de vara placerade i samma område och enhet med samma förskolechef och ledning. Detta för att de tre förskolorna arbetar utifrån samma tema och projekt varje år, vilket skulle kunna ha gett barnen liknande förutsättningar genom det pedagogiska innehållet de fått ta del av i verksamheten. Kanske hade jag dock kunnat undgå att en av grupperna var femårsgrupp genom att fråga förskolechefen om det fanns en tredje tre-till-femårsgrupp. Det fanns dock inte på den aktuella förskolan och då hade jag istället fått ha två grupper på samma förskola. Det skulle dock kunnat medföra att barnen påverkade varandra mellan grupperna under studiens gång och detta såg jag som viktigare att försöka undvika.

### 4.3 Informanterna

Sett till urvalet av informanter ville jag formera likvärdiga grupper sett till bland annat ålder och gruppstorlek. Jag ville ha tillräckligt många barn för att skapa en grupprocess. Valet att genomföra undersökningen i grupp kan medföra att det blir svårare att veta vad varje individ kan och lär sig. Dock sker ofta förskoleverksamhet i grupp så det speglar ändå ett verkligt scenario. Skulle vi dessutom ponera att vi bara hade ett barn i varje grupp skulle resultatet bara spegla de deltagande individernas förmåga, snarare än effekterna av medieringsformerna som är det jag egentligen ville undersöka.

Gruppstorleken ska dock heller inte vara för stor då jag av egen erfarenhet vet att barns koncentration i sådana här aktiviteter kan störas av för stora grupper. Eventuellt skulle jag kunnat ha flera sång-, flera rams- och flera talad prosagrupper men jag ansåg att en grupp av varje var lämplig sett till denna examensuppsats storlek. Förhoppningen var att ha minst fem barn i varje grupp och kanske som mest åtta. Eftersom jag inte fick in fler än fem föräldratillstånd från en av grupperna valde jag att ha fem barn i varje grupp.

Talad prosa-gruppen bestod av fyra barn födda 2009 och ett barn fött 2010.

Ramsgruppen bestod av fem barn födda 2009 och sånggruppen bestod av tre barn födda 2009 och två barn födda 2010. Förhoppningen var att alla barn skulle vara mer likvärdiga gällande ålder, men återigen fick urvalet baseras på de föräldratillstånd jag fått in. Samma gäller könsfördelning mellan grupperna, som jag heller inte kunde göra helt lika på grund av förutsättningarna utifrån föräldratillstånden.

### 4.4 Material

Då studien undersökte hur de tre medieringsformerna sång, rytmisk ramsa och talad prosa påverkar förståelse av den text som förmedlas skulle texten också vara väl lämpad att kunna framföras på dessa tre olika sätt. Texten skulle inte behöva ändras i ordföljd eller form utan återges lika mellan medieringsformerna. Texten som användes i studien skulle också vara anpassad efter barnens ålder; både utmanande men även rimlig att lära sig. I helhetsuppfattningen som undersöktes ingick att se eventuella skillnader mellan



tolkningen av emotionellt innehåll och om barnen refererade till egna erfarenheter. Därför skulle texten också ha ett innehåll där frågor kunde utformas så att svar av denna karaktär kunde samlas in. Precis som att texten skulle vara lika mellan de tre medieringsformerna utformades frågor i förväg så att även dessa kunde vara lika mellan grupperna. Eftersom det inte enbart var barnens förmåga att lära sig ord eller ljud som skulle undersökas ville jag att texten även skulle ha ett innehåll och handling. Detta för att det också skulle kunna skapa förståelse för sådan och ge förutsättningar att kunna tolka emotionellt samt referera till egna erfarenheter.

Texten jag valde att basera undersökningen på är en text av Barbro Lindgren vid namn *Kråkbegravningen* som även blivit tonsatt av Georg Wadenius. Eftersom den är skriven på rim är den också lämpad att användas som ramsa och som talad prosa. För att garantera att barnen inte tidigare hade hört texten eller sången skulle en egenkomponerad sång eventuellt kunnat vara bättre lämpad. Dock verkar just *Kråkbegravningen*, utifrån egen erfarenhet, ändå vara så pass ovanligt förekommande i förskolor idag att den ändå kan vara väl lämplig. Jag frågade även barnen om de kände igen texten/sången, vilket ingen verkade göra. Nedan finns texten återgiven:

### **Kråkbegravningen** (Barbro Lindgren / Georg Wadenius)

*Du skulle varit med, ja jag säger det*

*En gång när jag råka snubbla på en kråka*

*Som var gredelin och röd, men hela gamla kråkan var ju jättedöd*

*Jag tog och grävde ned den precis bakom en tall*

*Sen spika jag ett kors av två pinnar och stack ner och plocka blommor, orkidéer*

*Jag gjorde lite kransar, tjusiga buketter och spelade en psalm med Tompas kastanjetter*

*Om himmel och om jord, en massa svåra ord*

*Jag spela lite andra bitar som jag vet, sen gick jag hem*

*Man kan ju inte spela i all evighet, nej man kan ju inte spela i all evighet*

(Notering: ordet *tjusiga* är egentligen *mysiga* i originaltexten. Jag har inte medvetet bytt ut ordet i den här studien utan återgav den helt enkelt fel. Felet var dock lika mellan alla tre grupperna).

Se bilaga C för noterad melodi och rytm för sångversionen och bilaga D för noterad rytm för ramsaversionen.

## 4.5 Studiens design

Under fem tillfällen i varje barngrupp hade jag aktiviteter i barngrupperna där vi arbetade med texten. Aktiviteterna gjordes dagligen fem dagar i sträck med undantag av två dagars mellanrum mellan aktivitet tre och fyra grund av helg. Frågor ställdes om innehållet för att försöka dokumentera deras förståelse av texten och under de sista två tillfällena fick barnen frågan om de kunde återberätta hela texten. Ett test gjordes på deras återberättande som skulle indikera hur många av orden i originaltexten de nämnde och om de använde synonymer eller andra uttryck i sitt återberättande. Undersökningen genomfördes i respektive förskolegrupps egna förskolemiljö och pågick i ungefär 15 minuter. Aktiviteterna inleddes med en uppvärmningsövning, sedan namnpresentation och så fick barnen frukt att äta. Dessa inledande aktiviteter syftade till att fånga barnens intresse och var inte en del av det insamlade material som analyserades och mättes.

Textmaterialet som ingick i studien framfördes av mig en mening i taget och repeterades sedan av barnen. Jag ville att gestaltandet av texten skulle likvärdig mellan grupperna och att hela aktiviteten skulle vara av en lekfull karaktär. Dock blev det naturligt att sången med dess lite mollbetonade klang skulle kunna ge en annan känslomässig upplevelse, än till exempel ramsan som framfördes mer monotont med en enda ton och saknade alltså då melodi. Däremot tänkte jag på att mitt kroppspråk skulle vara lika mellan grupperna och under repetitionerna gjorde jag exakt lika mellan grupperna. Jag pekade på mig med båda händerna när det var jag som berättade texten och på texten och på barnen med båda händerna när de skulle repetera vad jag sagt. Sättet textmaterialet framfördes på hade två förändringar under studiens gång. Vid första tillfället var meningarna kortare för att barnen skulle få bättre förutsättningar i introduktionen av texten. Se exempel:

Du skulle varit med [barnen repeterar], ja jag säger det [barnen repeterar]

En gång när jag råka [barnen repeterar] snubbla på en kråka [barnen repeterar]

Etc.

Under andra till och med fjärde tillfället användes något längre meningar, exempelvis:

Du skulle varit med, ja jag säger det [barnen repeterar]

En gång när jag råka snubbla på en kråka [barnen repeterar]

Etc.

Under sista och femte tillfället framfördes texten i sin helhet tillsammans med barnen, utan deras upprepningar.

Aktiviteterna avslutades också med några frågor om textens innehåll och från och med andra tillfället ställdes även frågor innan vi påbörjade arbetet med texten. Frågorna ändrades också under studiens gång, framförallt genom tillägg av nya frågor. Frågorna var utformade så att de skulle få barnen att börja återberätta men också för att dokumentera barnens ordförståelse och förståelse för innehållet. Frågorna var öppet formulerade för att så lite som möjligt leda barnen till deras svar. Jag valde att fokusera mest på att bara bekräfta barnens svar och berättande och få dem att berätta vidare utan att ställa nya frågor. Detta för att försöka få frågorna mellan grupperna så lika som möjligt.

Tanken var att barnen skulle sitta i ring vid en rund matta som brukar finnas vid varje förskola för att förskolebarn ofta är vana vid att ha samling på detta sätt. Dock hade vi svårighet på en av avdelningarna att vara på en sådan matta då det inte gick att stänga igen rummet där mattan fanns. För att säkra att andra personer inte skulle störa valde jag därför att genomföra aktiviteten i annat rum, som dock saknade sådan matta. En pedagog barnen känner var närvarande under aktiviteterna för att barnen skulle vara extra trygga i situationen. Denna pedagog skulle vara en passiv deltagare i aktiviteten, bara sitta vid sidan av och informerades om detta på förhand.

#### 4.6 Insamling av data

Genomförandet videofilmades med ljud för att både kunna höra och se hur väl barnen följde med i texten, vad de sa om texten och hur de svarade på frågorna. Videofilmen

dokumenterade också hur jag som ledare agerade och kan visa om detta råkat skilja sig på något sätt mellan grupperna. Videofilmen har även använts i analysen för att se ifall det fanns något mer i förutsättningarna som påverkade utfallet av metoderna och som inte skulle hörts om dokumentationen enbart gjordes genom ljudinspelning. Urvalet av vad som skulle filmas var svårkontrollerat då jag inte hade någon egen kontroll över videofilmandet under genomförandet. Placeringen av kameran valdes utifrån att skapa en förutsättning för att så mycket av barnens ageranden som möjligt skulle kunna komma med på filmen. Dock gick det ej att garantera att barnen satt på den plats jag planerat eller att de inte rörde sig under aktivitetens gång. Jag valde också att barnen och jag skulle sitta i en ring vilket medförde att barnen ibland satt med ryggen mot kameran.

#### 4.7 Metod till analys av insamlad data

Rehmqvist och Svensson (2012) beskriver språkets beståndsdelar och delar in dem i fyra områden för språkforskning:

- Fonetik
- Semantik
- Grammatik
- Pragmatik

Dessa fyra områden förekommer på olika sätt i antingen analys eller diskussion av den insamlade datan. Fonetik som beskriver människans språkljud (Rehmqvist och Svensson, 2012:38) diskuteras i uppsatsen kring förmågan att segmentera fonem som viktig för den fonetiska medvetenheten hos testpersonerna. Fonem bildar i sin tur ord och i studien mäter jag hur många av orden från originaltexten som barnen använder i sitt återberättande, samt förmågan att minnas textens form. Eftersom det är skillnad att lära sig en text och att förstå en text vill jag också studera om medieringsformerna har någon betydelse i barnens förmåga att förstå en text. Detta leder oss in på det andra området för språkforskning, semantik.

Semantik ”ägnar sig åt studiet av ords, frasers och satsers betydelse” (Rehmqvist och Svensson, 2012:41) och förmågan att förstå textens betydelse behandlas under rubriken *textförståelse* i uppsatsen. Det tredje området för språkforskning, grammatik, behandlas

genom att jag tagit hänsyn till att barnen använder andra böjningsmönster av originaltextens ord i sina återberättanden. Under rubriken *textförståelse* hör också *Pragmatik*, som är det fjärde området för språkforskning. Det innefattar hur språket används i olika situationer (Rehmqvist och Svensson, 2012:44). ”De pragmatiska språkreglerna innebär inte bara att känna till ords specifika betydelser utan att också ha kunskap om hur man uttrycker sig i tal och skrift över huvud taget. Man måste ha en strategisk kompetens för att kunna inleda, vidareutveckla och avsluta samtal” (Rehmqvist och Svensson, 2012:45). Den pragmatiska aspekten mäts i studien genom att till exempel se hur barnen vidareutvecklar sina tankar i samtalen kring texten. Detta kan synas genom att barnen hittar på *andra sidospår*, som jag uttrycker det i uppsatsen, eller hur barnen refererar till egna erfarenheter och tolkar ett emotionellt innehåll.

#### **4.7.1 Test av ordminne**

Ordminnet har jag testat genom att inleda tillfälle 2-5 genom att låta barnen få återberätta texten. Det är hela gruppens samlade resultat som sammanställs och presenteras i detta test, även om det skulle kunna vara enbart ett barn som är dominant i återberättandet. Jag har valt att göra så eftersom det inte är de enskilda barnens prestationer som är forskningsobjekt, utan medieringsformerna och dess eventuella effekt på barngruppens prestationer. Jag har sedan räknat hur många av orden från texten som barnen använt i deras återberättande. För att räkna orden tog jag hjälp av ett webbaserat verktyg kallat Word Count Tools. Jag kunde klistra in de aktuella delarna av transkriptionerna på webbplatsen och verktyget på webbplatsen räknade hur många ord som användes och dessutom hur många gånger varje ord förekom. Jag kunde sedan manuellt räkna hur många av orden från originaltexten som fanns med. I ordminnestestet har olika böjningsmönster och varianter av ord registrerats och räknats och dessa presenteras nedan. Originallets ord står först och barnens varianter står i parantes. Vissa ord som förekommer i olika varianter i originaltexten har jag valt att bara registrera och räkna dessa som ett ord. Dessa står med /-tecken. Synonymer räknas inte i detta test.

- Spela/spelade (spelar)
- Snubbla (snubblade)
- Kråka/kråkan (kråkor)
- Röd (jätteröd, rödare)
- Tall (tallegren)
- Råka (råkade)
- Gamla (gammal)
- Jättedöd (död, dör, dog, dödade)
- Stack (stickte)
- Blommor (blomma)
- Jord (jorden)
- Hem (hemma)
- Hela (helt)
- Varit/Var (va)

Efter testets premisser förekommer 68 unika ord i texten. Vissa ord, framförallt olika pronomen och prepositioner förekom i barnens återberättande aktivitet utan att egentligen åsyfta något specifikt i texten. Jag har ändå valt att räkna dessa ord då det i den här studiens fall skulle bli ett för omfattande arbete att även analysera huruvida de användes i samma sammanhang som i originaltexten. Dessutom borde ändå förutsättningarna i alla grupper se likvärdiga ut i användande av exempelvis pronomen och prepositioner.

#### **4.7.2 Uppfattning av form**

Denna kommer att mätas vid ett tillfälle. Min förhoppning var att alla grupper skulle lära sig texten någorlunda utantill, så blev också fallet under femte och sista tillfället. En enklare analys huruvida de vid detta tillfälle kan hålla sig till textens ursprungsform följer i resultatdelen.

#### **4.7.3 Textförståelse**

Innan och efter att vi i grupperna arbetade med texten ställdes frågor till barnen för att starta diskussioner som kunde leda till dokumentation av olika tolkningar och förståelse av innehållet. Frågorna som ställdes skiljer sig ibland åt mellan grupperna, vilket egentligen inte är helt önskvärt i en experimentell studie. Men då aktiviteten har ett diskussionsupplägg är det ofta ofrånkomligt. Detta för att vissa frågor som ställts improviserats baserat på vad diskussionen innehållit och då detta varierade mellan grupperna blev det också naturligt att även frågorna varierade. Under aktiviteterna har jag försökt att hålla frågorna öppna, för att inte leda dem till deras svar. Jag har också försökt att svara barnen bekräftande på vad de säger som ett stöd i ett fortsatt berättande

utifrån vad de sagt precis innan. Detta för att försöka undvika att skapa för många följdfrågor som då skulle kunnat göra att de frågor som ställts skiljt sig ännu mer mellan grupperna. Jag har valt att försöka att inte exempelvis ställa följdfrågor som ”varför spelade de sånger?” om inte barnen själva i diskussionen berättat att personerna i texten spelade sånger. Hade jag ställt den frågan hade jag hjälpt barnen att minnas att personerna i texten spelade sånger och jag ville hellre att diskussionerna skulle utgå ifrån vad barnen själva mindes.

Förståelse av en text kan visas på olika sätt och i den här studien har jag deduktivt valt att dela in hur textförståelse kan uppmärksammas i olika kategorier. Kategorierna är:

*Referens till egna erfarenheter:* Att referera till något de själva varit med om visar också på att de förstår vad texten handlar om. Tvärtemot kan också referens till egna erfarenheter också visa på om de inte förstår textens innehåll, om referensen de ger inte alls har med händelserna i texten att göra.

*Andra sidospår:* Det kan till exempel gälla om barnen börjar göra egna tolkningar, fyller i luckor, läser mellan raderna och fantiserar om en fortsättning. Även om de hittar på nya händelser eller beskrivningar som inte finns med i originaltexten.

*Tolkning av emotionellt innehåll:* Kan höra ihop med referenser till egna erfarenheter. Det blir dock en egen kategori där jag undersöker ifall barnen tolkar till exempel sorgliga undertoner i textinnehållet, som inte utgör egna tidigare upplevelser.

*Ordförståelse:* Redovisar huruvida barnen förstår olika ords innebörd.

#### **4.7.4 Synkronisation**

Från ett slumpmässigt utvalt aktivitetstillfälle gjordes en enklare analys av barnens synkronisation då det eventuellt skulle kunna ha betydelse för förmågan att lära sig texten.

## 4.8 Etiska aspekter

I studien har Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer följts. Dessa principer bygger på fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I enlighet med informationskravet har barnens föräldrar informerats om studien i det brev (se Bilaga A) som skickats till barnens föräldrar. Ansvarig lärare har även informerats muntligt och genom e-postkonversationer. Genom brevet till föräldrarna har de även kunnat lämna sitt samtycke till delaktighet i studien i enlighet med samtyckeskravet. Föräldrarna informerades också om att barnens medverkan var frivillig och när som helst kunde avbrytas. I brevet framgår också att anonymiteten garanteras enligt kravet om konfidentialitet och att alla namn på både platser och personer i uppsatsen är fingerade. Sett till nyttjandekravet har de ljud och videoinspelningar som gjordes under studiens genomförande endast varit tillgängliga för mig och förstördes efter uppsatsens färdigställande. Materialet har och kommer inte heller användas i något annat sammanhang än till denna uppsats.



## 5. Resultat & Analys

### 5.1 Ordminnestestet

Tabellen visar de tre gruppernas resultat i ordminnestestet, det vill säga hur många ord ur originaltexten grupperna använde i sitt återberättande.

<i>Talad prosa-gruppen</i>	<i>Rytmask ramsa-gruppen</i>	<i>Sånggruppen</i>
<b>Tillfälle 2:</b> 20 ord av 68	<b>Tillfälle 2:</b> 21 ord av 68	<b>Tillfälle 2:</b> 21 ord av 68
<b>Tillfälle 3:</b> 26 ord av 68	<b>Tillfälle 3:</b> 29 ord av 68	<b>Tillfälle 3:</b> 22 ord av 68
<b>Tillfälle 4:</b> 27 ord av 68	<b>Tillfälle 4:</b> 58 ord av 68	<b>Tillfälle 4:</b> 31 ord av 68
<b>Tillfälle 5:</b> 39 ord av 68	<b>Tillfälle 5:</b> 60 ord av 68	<b>Tillfälle 5:</b> 54 ord av 68

I ordminnestestet går att avläsa att *rytmisk ramsa-gruppen* gjorde det bästa resultatet och använde 60 utav textens 68 ord. *Sånggruppen* hade ett snarlikt resultat i testet med sina 54 ord, medan det var större skillnad till *talad prosa-gruppens* 39 ord. Alla grupperna visade dock på utveckling i detta test och ökade antalet använda ord för varje tillfälle under undersökningens genomförande. Att ökningen från 29 ord till 58 ord för *rytmisk ramsa-gruppen* mellan tillfälle 3 och 4 var så stor beror på att det var under tillfälle 4 som barnen i denna grupp gjorde första försök till återberättade av hela texten. Sånggruppen försökte också att återberätta hela vid tillfälle 4 men det var bara ett av barnen som verkade kunna göra själv men när barnet slutade återberätta när hen märkte att de andra inte följde efter. Nytt försök gjordes vid tillfälle 5 och då lyckades de bättre. *Talad prosa-gruppen* ville inte göra ett sådant försök förrän vid femte tillfället.

Som nämnts i metodkapitlet förekom vissa ord i barnens återberättande aktivitet utan att egentligen åsyfta något specifikt i texten. Ett exempel kan vara att ett barn sa ”nån trampa på den”. Orden ”den” förekommer i texten, men inte i ett sammanhang där någon ”trampa på den”. Att någon ”trampa på den” syftar på att någon snubblade på kråkan i berättelsen men den korrekta strofen är ”en gång när jag råka snubbla på en kråka”. Alltså förekommer egentligen inte ordet *den* i det som barnet syftade på i återberättandet om att *nån trampa på den*. Jag har ändå valt att räkna dessa ord då det i

den här studiens fall skulle bli ett för omfattande arbete att även analysera huruvida de används i samma sammanhang som i originaltexten.

Eftersom mina frågor till barnen kunde skilja sig mellan grupperna har jag också gått igenom vilka ord ur texten som jag själv använt i frågorna. Detta för att det eventuellt skulle ha betydelse för ordförståelsetestet då barnen kunde gynnas av att jag använde ord ur texten även i frågorna. Jag har dels räknat hur många av orden från texten jag använt i frågorna och även hur många gånger jag totalt använt dessa ord i frågorna.

	<i>Talad prosa-gruppen</i>	<i>Rytmask ramsa-gruppen</i>	<i>Sånggruppen</i>
<b>Antal ord ur texten använda i frågor</b>	40 av 68 ord	31 av 68 ord	30 av 68 ord
<b>Antal gånger ord från texten används i frågorna</b>	199 gånger	200 gånger	128 gånger

I tabellen ovan syns att jag använt flest ord ur texten i frågorna ställda till *talad prosa-gruppen*. Ändå mindes de färre ord i återberättandet än de andra två grupperna, vilket framgår i tabellen om ordminnestestet. Vad som mer utmärker sig är att jag totalt sett använde mycket färre ord ur texten i *sånggruppen*, ändå kom de nästan ihåg lika många ord ur texten som *rytmisk ramsa-gruppen*, som hade det bästa resultatet i ordminnestestet. Att jag använde så få ord i frågorna i sånggruppen berodde på att diskussionen med barnen tog slut och jag märkte tydligt att de var klara med aktiviteten för den gången. Jag valde därför att avsluta vid detta tillfälle.

Se bilaga B för att se de frågor som ställts till barnen.

### **5.1.2 Synonymer och uttal**

Jag ville också undersöka om barnen använde synonymer eller uttal som skulle kunna påverka resultatet i ordminnestestet. Därför sker nedan en genomgång av använda synonymer och uttal under sista tillfället. Jag har valt att bara gå igenom synonymer och

uttal för sista tillfället därför att det var då alla grupperna gjorde sin bästa prestation i ordminnestestet.

*Talad prosa-gruppen:* Inga synonymer påträffades. De ord som är snarlika ord från originaltexten som observeras är att *Man kan ju inte spela i all evighet* blev ”För de kan ju inte spela i all hemlighet”, och *spelade en psalm med Tompas Kastanjetter* blev ”De spelade en psalm med Tompas tavetter” och *sen gick jag hem* blev ”Sen gick de hem”. Dock förekom både ordet ”de” och ”jag” i andra delar av återberättandet och räknas därför ändå. ”Tavetter” låter visserligen likt *kastanjetter*, men räknas ändå inte.

*Rytmsk ramsa-gruppen:* Inga synonymer påträffades. Liksom talad prosa-gruppen gjorde rytmsk ramsa-gruppen en annan variant på *kastanjetter*, nämligen ”oskanjetter” vilket inte heller räknas till resultatet.

*Sånggruppen:* I sånggruppen förekom den enda synonymen när originalets *Jag gjorde några kransar* blev ”Jag gjorde lite kransar”. Sånggruppen mindes *kastanjetter*, till skillnad från de andra grupperna, men sa ”Kompass” istället för *Tompas* och likväl som ”Tavetter” och ”oskanjetter” inte räknades in från de andra grupperna gör inte heller ”Kompass” det.

Användandet av synonymer eller fel uttal förekom i sådan liten utsträckning vid sista tillfället att det inte skulle påverkat resultatet nämnvärt. Det var bara sånggruppen som använde synonymer vid det här tillfället, dock bara en enda synonym. Med den inräknad blir ordminnesresultatet för sista tillfället följande:

<i>Talad prosa-gruppen</i>	<i>Rytmsk ramsa-gruppen</i>	<i>Sånggruppen</i>
<b>Tillfälle 5:</b> 39 ord av 68	<b>Tillfälle 5:</b> 60 ord av 68	<b>Tillfälle 5:</b> 55 ord av 68

## 5.2 Uppfattning av form

Vid femte tillfället återberättade åtminstone ett barn i varje grupp hela texten. Vid genomgång av det inspelade materialets transkription går det att utläsa att alla dessa

återberättanden håller sig till textens form. Vissa delar ur händelseförloppet saknas förvisso på diverse ställen, men sett till det som barnen återberättar håller sig alla grupperna till rätt kronologisk ordning av händelseförloppet

### 5.3 Textförståelse

Sättet textförståelse visar sig i de olika grupperna skiljer sig delvis. *Rytmsk ramsa-gruppen* och *sånggruppen* gav två tydliga exempel var på referenser till egna erfarenheter. I båda dessa grupper berättade någon i gruppen att de varit med om en liknande händelse där de hittat en död fågel i skogen. I *sånggruppen* var det dessutom två barn som berättade om två olika händelser där de hittat en död fågel. I *talad prosa-gruppen* framkom däremot inget tydligt exempel på referenser till egna erfarenheter utifrån textens innehåll. Dock lekte de med orden under två av tillfällena, ena gången började de prata om pumpor, möjligtvis då halloween var under tiden för studiens genomförande. Då pratade ett av barnen om att ”pompas kastanjetter” betydde ”en pumpa som rider på en boll”. På frågan om vem som var med i texten blev svaret ”du var pumpan”. Under textövningen bytte barnet även ut några ord så som att *jag spelar lite andra bitar* blev ”jag spelar lite andra pumpa” och ”evighet” blev ”pumpahet”. Det är dock svårt att veta om detta visar på någon slags förståelse av texten då pumpa inte är i närheten av betydelsen av varken kastanjetter eller bitar (som i sammanhanget betyder sången/låtar). Vid ett annat tillfälle skämtade samma barn om att det var en banan de snubblade på i sången, vilket dock eventuellt pekar på en referens till en egen erfarenhet där barnet kanske har sett detta på film eller liknande. Att snubbla på en banan är i så fall inte en orimlig tankebanan, eftersom detta skulle kunna hända i en slags klassisk ”snubbelhumor” på exempelvis film. Huruvida *talad prosa-gruppens* brist på referenser till egna erfarenheter beror på medieringsformen är dock svårt att säga. Det skulle kunna bero på att *sång-* och *rytmisk ramsa-grupperna* förstår texten bättre än *talad prosa-gruppen*, men det är också möjligt att ingen i *talad prosa-gruppen* varit med om en liknande händelse som den i texten.

Vid genomgång av vilka *andra sidospår* som grupperna kom in på är det dock *talad prosa-gruppen* som hittade på fler tolkningar. Dock kan det återigen vara svårt att veta om det beror på att medieringsformerna är olika mellan grupperna då alla dessa sidospår var svar på frågor jag ställde till barnen. En fråga kunde till exempel vara vad de tror

personerna gör när de gått hem. Då är det jag som ledare som ledde dem in på funderingar att personerna dels går hem och dels att de gör något hemma. Barnens svar behöver inte nödvändigtvis vara kopplat till någonting ur texten eftersom det oftast ändå kommer en händelse *b* efter händelse *a*. Exempel på svar på frågan om vad som hände sedan var i *talad prosa-gruppen* att de gick hem till mamman och pappan, pratade om vad de gjorde och bajsade och kissade på toaletten. Frågan är om detta egentligen säger att de minns eller förstår något ur texten. Visserligen gjorde de en tolkning att mamma och pappa inte var med i ursprungshändelsen och kanske refererade de till den inledande raden *Du skulle varit med, ja jag säger det* och att de menar att det är mamma och pappa personen i texten berättar till. *Ritmisk ramsa-gruppen* berättade att personerna i texten gick hem och åt äpplen och päron och *sånggruppen* sa att kråkan flög iväg när de kom hem. *Sånggruppens* tolkning refererade i sin tur till en egen erfarenhet, då barnet som sa detta tidigare också berättat följande om texten:

Christian: Det handlade om en kråka som var död. En gång hittade jag och pappa en kråka i skogen som vi begravde under löv. Men den var inte död för när jag kom tillbaka nästa gång hittade jag inte den.

Joakim: Vad hade hänt med den?

Christian: Den hade flugit iväg tror jag.

Ett barn i *rytmisk ramsa-gruppen* berättade också att de sjöng sånger när de kom hem och förklarar att de kanske sjöng en sång som heter *Kära Bröder*.

Joakim: Vad gjorde de mer när de hade gått hem?

(Några sekunders tystnad)

Oskar: Spelade en sång

Joakim: Vad spelade de för sång?

Oskar: De spelade en (sen går det inte att urskilja vad han säger). Eller så spelade de Kära Bröder

Joakim: Varför spelade de just den sången?

Oskar: För det var en bror som dog så det var samma som kråkan, så de sjungde den.

Joakim: Passade den då?

Jonas: Så här: Kära bröder, kära kära bröder. [Jonas sjunger melodin till sången, med en lite förlöjligande sångstil].

Oskar: Näe! Kära bröder, kära kära bröder, vad kan man göra när ett hjärta blöder. Natten går bra, men dagen är svår

för den var vår. Kära bröder, kära kära bröder. Vad ska man göra när ett hjärta blöder.

Oskar gör här en referens till en egen erfarenhet då det är en sång han hört i ett annat sammanhang. Oskar tolkar också att det finns en parallell mellan *Kråkbegravningen* och *Kära Bröder* då båda handlar om någon som har dött. Oskar gör då kanske också en tolkning av ett emotionellt innehåll, att det finns en sorg och empati kring att kråkan är död och att andra sånger om döden kan hjälpa till i bearbetning av sorgen. *Talad prosa-gruppen* visade också exempel på något som skulle kunna visa på en tolkning av emotionellt innehåll. Tyra berättade att de spelar sånger ”för att de ville ha det lite mysigt” vilket kan visa att det i ett sammanhang där någon dött används mysiga sånger, kanske i bearbetande syfte. Barnen i *rytmisk ramsa-gruppen* visade på liknande förståelse då de förklarar att personerna som figurerar i texten plockade blommor och sjöng sånger för att vara snälla mot kråkan eftersom den var död. Även *sånggruppen* förklarade att de i sången hade blommor och buketter för att det skulle vara fint för de som begravde kråkan när den var död.

När frågan ställdes om hur barnen tänker och känner när de hör texten svarade alla tre grupperna spontant att de tyckte det var en rolig berättelse. Dock verkar det mer som att alla grupperna uppfattade frågan som om den frågade efter deras allmänna uppfattning av hela aktiviteten i sig. Första gången jag ställde frågan var den dock formulerad om huruvida barnen tyckte berättelsen var rolig eller sorglig. Frågan kan därför ifrågasättas eftersom den är ledande och gav då bara barnen två alternativ att välja på. Deras känslor för innehållet i texten kanske skulle kunnat beskrivas med andra ord. Därför ändrade jag frågan inför nästa tillfälle till ”Vad tänker ni på när vi säger den här berättelsen” och fick då delvis lite andra svar. I *talad prosa-gruppen* uppkom en diskussion som kan visa att barnen tolkar ett emotionellt innehåll:

Joakim: Vad tänkte du på om kråkan?

Tyra: Att den var död, att den skulle begravas

Joakim: Hur kändes det i dig när du tänkte på kråkan och begravningen?

Tyra: Att det var fjärilar i magen på ett bra sätt

Joakim: Att det kändes bra i magen på ett bra sätt? Varför kändes det bra då?

Tyra: För jag tyckte det var roligt

Joakim: Varför vad det roligt?  
Tyra: För att vi skulle säga samtidigt  
Maria: Jag tyckte om att det var kråkan, att nån grävde ner den och det var du (pekar på mig).  
Joakim: Varför var det bra?  
Maria: Bra för att nån grävde ner den, annars skulle den ligga där och bli ännu rödare.  
Tina: Kråkan bara dog för den var för gammal. Det kändes inte så himla bra för att kråkor, dom har ju långa näbbar och så så de kan ju hacka ibland

”Fjärilar i magen” kan tolkas att hänvisa åt att det var roligt under själva aktiviteten och att barnen skrattade. Tyra förklarade också att det var roligt att vi skulle säga samtidigt i under aktiviteten. Dock verkade Maria visa empati för kråkan när hon förklarade att det var bra att de grävde ned kråkan, som att de då tog hand om den. Tina verkar också förklara att det inte kändes så bra, men eftersom hon sedan pratade om något annat är det svårt att veta om hon verkligen åsyftade att det inte kändes bra för att kråkan var död.

Barnen i *rytmisk ramsa-gruppen* kom också in på emotionella tankar när frågan ställdes om vad de tänkte på:

Joakim: Vad tänker ni på när ni hör den här berättelsen  
Någon säger (går ej urskilja vem): Ingenting  
Jonas: Jag tänker att jag va med om det  
Joakim: Hur tänker du om när du var med om det?  
Jonas: då älskar jag fågeln  
Joakim: Hur känner du då om den var död?  
Jonas: Ledsen. Om den är glad, då är jag jätteglad  
Oskar: Jag blir arg på den som dödade kråkan. För jag tycker synd om den

Här inleddes diskussionen om vad barnen tänkte på men övergick sedan i att handla om vad de känner. De visar på emotionell förståelse eftersom de förklarade att de bryr sig om kråkans tillstånd. De tycker om fågeln och det spelar roll för dem hur den mår.

När frågan ställdes till *sånggruppen* om deras tankar följde ingen direkt diskussion utan Christian förklarade bara att de spikade ett kors ”för man gör så när någonting har dött”.

Sammanfattningsvis är det svårt att veta om medieringsformerna egentligen haft påverkan på deras förståelse av innehållet. *Sång* – och *ramsa-grupperna* gav visserligen fler tydliga tolkningar i form av referenser till egna erfarenheter än *talad prosa-gruppen*. Dock visade även *talad prosa-gruppen* prov på emotionella tolkningar och fler förslag på andra sidospår än de andra grupperna.

## 5.4 Ordförståelse

Under aktiviteterna med barnen ställde jag frågor om betydelsen av ord. Dessa ord var *buketter* och *evighet* och alla grupper gav snarlika svar. Alla grupperna förstod att *buketter* hade med blommor att göra. De gav också exempel på hur personerna i texten inte kunde spela i all evighet:

”Det betyder att man kan ju inte stanna i alla veckor” (*Talad prosa-gruppen*)

”Att man spelar i alla år” (*Rytmask ramsa-gruppen*)

”Att man spelar alltid, så man aldrig slutar spela” (*Sånggruppen*)

Alla grupperna visar på någon slags förståelse av orden och det går inte direkt att utläsa att medieringsformerna i detta fall skulle spela någon roll.

## 5.5 Synkronisation

Två av medieringsformerna, rytmisk ramsa och sång följer en konstant puls vilket kan hjälpa barnen i deras synkronisation. Osynkronisation kan eventuellt medföra att det blir rörigt för barnen och därmed kanske svårare att lära sig texten. Därför kan en analys av synkronisationen vara av intresse. Det var dock svårt att urskilja hur alla fem barnen var i synkronisation i förhållande till varandra med en enda ljud- och bildinspelning. Därför går det möjligtvis inte att göra en helt pålitlig mätning med den teknik som använts och med den tid som denna studien innefattar. Därför kommer bara en övergripande analys göras, som ändå kan vara av vikt för resultatet. Redovisas görs också hur många



textrader ur varje upprepning/repetition där det tydligt hörs att barnen inte synkroniserar.

Både *rytmisk ramsa-gruppen* och *sånggruppen* klarade bra att synkronisera med varandra. Det lät i princip helt synkroniserat och gick inte att urskilja någon avvikelse. De tre första repetitionerna var dock lite svårare för barnen att följa med i för *rytmisk ramsa-gruppen*. Troligtvis för att de behövde några gånger för att bara förstå vad det var vi skulle göra eller för att känna av pulsen. I *talad prosa-gruppen* kunde de vid första tillfället repetera meningarna bra och de var i det närmaste exakt återgivna. Barnen var dock inte i synkronisation med varandra vilket demonstreras i exemplet nedan:

Tyra:	Men	hela	gamla	kråkan	var	ju	jättedöd	
Maria:	Men	hela	gamla	kråkan	var		jättedöd	
Albin:	Men	hela	gamla	kråka	var	ju	jättedöd	
Tina:	Men	hela	gamla	kråkan	var			död
Jenny:				kråkan	var	ju	jättedöd	

Som tidigare förklarat var det svårt att exakt återge barnens synkronisation, så exemplet är inte helt korrekt. Vad jag dock kan urskilja i *talad prosa-gruppen* är att ett barn (Tyra) börjar innan de andra och tar sig igenom textraden utan problem. Några andra börjar något senare, men ligger relativt bra i synkronisationen till varandra, dock inte till Tyra. ”men hela gamla” låter ganska synkroniserat men sedan faller de ur synkronisationen under ”kråkan var ju jättedöd. Framförallt ”död” är tydligt att det kommer vid olika tidpunkter.

### **5.5.1 Redovisning av antalet repetitioner där det tydligt hörs att barnen inte synkroniserar**

Här presenteras hur många av repetitionerna, alltså varje textrad som barnen härmar, där barnen inte är i synkronisation med varandra. Under första tillfället använde jag kortare meningar och därför blev det totala antalet repetitioner 21 stycken. Under tillfälle 3 och 4 blev antalet repetitioner tio stycken på grund av att jag då använde längre meningar. Under andra tillfället tog minnet på kameran slut under repetitionsaktivitetens, därför väljer jag att inte presentera denna från någon av grupperna. Vid femte tillfället gjorde

ledare och barn texten tillsammans, vilket gjorde det svårt att göra en bedömning av hur synkronisationen fungerade.

	<i>Talad prosa-gruppen</i>	<i>Rytmask ramsa-gruppen</i>	<i>Sånggruppen</i>
<b>Tillfälle 1</b>	9 av 21 osynk	4 av 21 osynk	3 av 21 osynk
<b>Tillfälle 3</b>	7 av 10 osynk	3 av 10 osynk	3 av 10 osynk
<b>Tillfälle 4</b>	6 av 10 osynk	1 av 10 osynk	3 av 10 osynk
<b>Totalt</b>	22 av 31 osynk	8 av 31 osynk	9 av 31 osynk

Jämförs synkronisationerna under övningarna med resultatet av ordminnestestet går det att göra en parallell mellan dessa mätningar. Där är det återigen *rytmisk ramsa-gruppen* som hade bäst resultat med bara 8 av totalt 31 repetitioner tydligt ur synkronisation, strax följt av *sånggruppen* med 9. Precis som i ordminnestestet är det sedan större avstånd ner till *talad prosa-gruppen* där 22 av 31 repetitioner är tydligt ur synkronisation.

## 6. Diskussion

För att knyta tillbaka till min frågeställning, vilka skillnader i barnens återberättande såg jag emellan grupperna och dess olika medieringsformer? Görs en övergripande analys syns både utmärkande och mindre utmärkande skillnader. Den största skillnaden fann jag i ordminnestestet. Där hade *talad prosa-gruppen* ett utmärkande sämre resultat jämfört med de andra två grupperna. *Rytmask ramsa-gruppen* hade i detta test det bästa resultatet, men skillnaden på antalet använda ord ur originaltexten i sista återberättandet var bara fem ord. Vad det kan bero på att *rytmisk ramsa-gruppen* hade det bästa resultatet är inte helt lätt att veta. I alla grupperna fanns ett barn som var mer dominant och som de andra barnen följde i återberättandet. Eventuellt kan då orsaken till resultatet i ordminnestestet ha en stor anknytning till individuella erfarenheter hos dessa enskilda barn. Eftersom aktiviteterna är genomförda i grupp är det svårt att helt klart veta hur alla barn i varje grupp faktiskt utvecklats under studiens genomförande och om resultatet egentligen speglar mer de tre mer dominanta barnen i varje grupp. Det skulle också vara möjligt att just *rytmisk ramsa-gruppen* gjort flera liknande övningar och kanske arbetat med texter i större utsträckning än de andra grupperna. Eftersom jag inte kartlagt barnens tidigare erfarenheter eller deras förskolors arbetssätt innan studien är detta inte möjligt att utläsa i denna studie. Att *rytmisk ramsa-gruppen* hade bättre resultat än sånggruppen kan bero på att musikens mening kan gå på tvärs mot den språkliga meningen. Musikens mening kan då ta över den språkliga vilken kan uppfattas enbart som meningslösa ljud och minska behovet att förstå texten. Det kan också bero på att melodin blir en ytterligare sak att lära sig vilket också kan ha varit fallet i studien av Larrouy-Maestri et al (2013). Där hade språkexperterna bättre resultat än musikexperter i ett av testerna där de testades i att minnas text i olika medieringsform. I det testet fokuserade kanske musikexperterna mer på att registrera melodin än texten och i fallet för min studie kanske *sånggruppens* textinläring förvirrades av inläring av melodin. Att *talad prosa-gruppen* sedan hade sämst resultat kanske förklaras av Patel (2006:166) som menar att uppfattningen mellan sjunget och talat material skiljer sig och att det beror på att musikaliska melodier ofta är konstruerade att vara estetiskt intressanta objekt, vilket talade melodier inte är.

Flera av de studier jag tidigare presenterat i uppsatsen diskuterar hur auditiv uppfattningsförmåga kan stärkas av musikalisk träning. Även om jag inte dokumenterade barnens tidigare musikaliska erfarenheter är det inte helt otroligt att barnen i *rytmisk ramsa-gruppen* och *sånggruppen* under studiens gång fått extra träning i auditiv uppfattningsförmåga genom integrationen av fast puls samt rytm och/eller melodi. Den auditiva uppfattningsförmågan kan då ha stärkt barnens fonologiska medvetenhet och i sin tur förmågan att segmentera de fonetiska beståndsdelarna av orden i texten. Schön et al (2007:982) diskuterade hur det verkade vara enklare att lära sig text genom sång jämfört med endast talad då musiken verkar stärka segmentationen av orden vilket gör orden lättare att uppfatta. Även studien av Moreno et al (2011:1426) visade hur barn som övade på ordförståelse och vokabulär hade bättre resultat om träningen integrerades med musik. Studier av Swaminathan & Gopinath (2013) och Forgeard et al (2008) presenterade hur musikaliskt tränade barn överträffade barn utan musikalisk träning i tester av vokabulär, vilket också kan visa på musikens förmåga att stärka auditiv uppfattning, fonologisk medvetenhet och segmentation. Kilgour et al (2000) samt Schön et al (2007) visade även att barn med musikalisk träning hade lättare att lära sig, för dem, nya och okända texter jämfört med barn utan musikalisk träning. I denna studien använde jag också mig av en text som skulle vara okänd för barnen, eftersom det hade påverkat studien om något barn kunde texten sedan innan. Jag frågade de barn i varje grupp som hade en mer dominant roll om de hade övat något hemma. Barnet i *talad prosa-gruppen* hade inte gjort det, däremot båda barnen i *sång* respektive *rytmisk ramsa-gruppen* hade gjort det. Jag ställde följdfråga om de gjort det tillsammans med någon annan men de berättade att de gjort det själva. Hade till exempel en förälder känt igen sången och spelat upp den hemma för barnet hade det såklart påverkat studien, men så verkar inte vara fallet utifrån vad jag fick för svar från barnen. Dock berättade läraren för barnen i *sånggruppen* att barnen sjungit sången spontant i vardagen på förskolan. Självklart påverkar det resultatet men men det är oundvikligt eftersom det inte går att neka eller förbjuda barnen att öva på sången. Om det finns andra saker i till exempel hemmiljö som kan påverka studien som hur barn och föräldrar pratar om dagens upplevelser talar inte denna studie om. Dock ska det tagas i beaktande att det säkerligen finns andra sätt att träna på segmentation och fonologiska medvetenhet på, än enbart genom sång. Larrout-Maestri et al (2013) hade till exempel visat att

språkexperter utan musikalisk träning hade bättre resultat än musikexperter i studier som liknade de tester Schön et al (2007) hade utfört. Alltså borde till exempel även *talad prosa-gruppen* kunnat ha fått fördelar om de tränat hemma, även om denna medieringsform inte i samma utstäckning innehöll puls, rytm och melodi som *rytmisk ramsa* eller *sång*. Att sedan *sånggruppen* hade större tendens att öva hemma kanske återigen kan förklaras av Patels (2006:166) resonemang att musikaliska melodier ofta mer estetiskt intressanta objekt. *Rytmisk ramsa* verkade dock också öva hemma vilket skulle kunna visa på att det var ett mer ”estetiskt intressant objekt”, trots att det saknade tonal melodisk variation.

Sambandet mellan ordminnestestet och barnens förmåga att synkronisera i övningarna är också en rimlig förklaringen till att *talad prosa-gruppen* hade sämre resultat i ordminnestestet. Även här hade *rytmisk ramsa* bara något bättre resultat än *sånggruppen* men de båda hade stor marginal till *talad prosa-gruppen* som hade sämre resultat. I och med att *talad prosa-gruppen* inte synkroniserade hade de troligtvis på grund av detta sämre förutsättning att lära sig texten. Detta för att osynkronisationen gjorde att de störde varandra när de repeterade meningarna. Deborah Jayne Harris (2009:139) observerade att föräldrar upplevde att deras barn utvecklade sin koncentrationsförmåga av musikaliska aktiviteter. Visserligen borde koncentrationförmågan varit mer utmanande i *talad prosa-gruppen*, men kanske var utmaningen där för stor och slutade i att barnen istället bara hade sämre möjlighet att koncentrera sig jämfört med de andra två grupperna. Kultti (2013:1955) beskrev sångstunderna som en bra arbetsmetod för flerspråkiga barns delaktighet. Även om min studie inte innefattade flerspråkighet kan det kanske varit mer inbjudande till deltagande när aktiviteten var av mer musikalisk art, precis som att även Patel (2006:166) beskrev de musikaliska mer intressanta än de talade.

Skillnaden var dock mindre eller åtminstone svårare att utläsa när det kommer till andra delar av de undersökta aspekterna av barnens återberättande. Uppfattning av formen av texten var liknande, alla grupper kunde återberätta från början till slut i rätt ordning vid sista tillfället. Ordförståelse testades visserligen inte i någon större utsträckning och det är möjligt att barnen, eller åtminstone minst ett barn i varje grupp kände till alla orden i texten redan i förväg. Sett till hur barnen refererar till egna erfarenheter visade *rytmisk*

*ramsa-gruppen* och *sånggruppen* fler exempel än *talad prosa-gruppen*. Det skulle kunna visa på att de kunde förstå innehållet bättre eftersom jag tolkar det som om förmågan att kunna dra dessa paralleller borde grunda sig i en förståelse för innehållet. Detsamma tror jag gäller tolkning av emotionellt innehåll och att det behövs förståelse för innehållet för att till exempel kunna prata empatiskt om den döda kråkan i texten. Även på tolkning av emotionellt innehåll visade *rytmisk ramsa-gruppen* och *sånggruppen* tydligare exempel än *talad prosa-gruppen*. Även om *rytmisk ramsa-* och *sånggruppen* visade fler exempel än *talad prosa-gruppen* på referenser till egna erfarenheter och emotionella diskussioner så gav även *talad prosa-gruppen* ett antal förslag på tolkningar ”emellan raderna”. Till exempel om vad som hände när de kom hem, var texten utspelade sig, vem som var med och annat vilket ändå skulle kunna tyda på att de hade förståelse för innehållet. I den tidigare forskning jag presenterat i uppsatsen har till exempel Swaminathan & Gopinath (2013) och Anvari et al (2002) presenterat att musikaliskt tränade barn hade bättre läsförståelse än barn utan musikalisk träning. Min studie innefattade dock inte läsning men förståelse av kontext kan ändå vara likvärdig mellan skriftligt och verbalt framförd text.

Sammanfattningsvis går det förmodligen ändå att säga att *rytmisk ramsa-gruppen* hade bäst övergripande resultat, tätt följt av *sånggruppen*. Sedan är eventuellt marginalen till *talad prosa-gruppen* större, och denna marginal är främst så stor på grund av resultatet i ordminnestestet. Resultatet var väntat utifrån den tidigare forskning som ofta bekräftade hypotesen om att musik kan stödja språkutveckling. Även om studien kan vara för liten för att veta helt säkert hur medieringsformerna påverkade förståelse av innehåll verkar det ändå som om ramsa och sång är ett bättre sätt än talad prosa på att lära sig texter utantill. För att utveckla studien och dess validitet skulle enskilda möten med barnen i efterhand varit intressant, kanske ett par veckor efter sista tillfället. Då skulle det kanske vara enklare att veta vad varje barn lärt sig och sedan göra en sammanräkning gruppvis och jämföra gruppernas utveckling. För att veta mer säkert om skillnader mellan medieringsformerna i fråga om textförståelse hade fler frågor behövt ställas. Dock upplevde jag att aktiviteterna var lagom långa för att barnen skulle orka vara med hela tiden. Skulle jag bestämt mig för att ställa fler följdfrågor men ändå behållt metoden hade jag kanske fått genomföra studien med äldre barn eller kanske haft fler och kortare sessioner. Vidare forskning inom området skulle också kunna undersöka

medieringsformerna ur ett genusperspektiv då jag upplevde att det fanns skillnader mellan pojkar och flickor i deltagande i de olika medieringsformerna. Det skulle också vara intressant att göra en studie med personer med koncentrationssvårigheter och se hur medieringsformerna eventuellt fungerar på olika sätt för dessa personer. Det var nämligen också något jag fick syn på när jag gick igenom materialet. Under genomförandet fanns exempel på barn som till exempel inte satt ner i vår cirkel, gjorde andra saker och som jag inte trodde var närvarande och delaktiga. Vid genomgång av materialet såg jag dock att de kunde vara högst delaktiga i aktiviteterna ändå. Det skiljde sig dock lite åt i de olika grupperna och därför kunde detta perspektiv också vara intressant att studera även i denna studies design och metod.

## 7. Referenser

Anvari, Sima & Trainor, Laurel & Woodside, Jennifer & Levy, Betty Ann (2009). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 2002 83(2), s 111-130

Banai, Karen & Ahissar, Merav (2013). Musical experience, auditory perception and reading-related skills in children. *PLOS ONE September 2013, Vol. 3, Issue 9*, s 1-11

Engstrand, Olle (2004) *Fonetikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

Forgeard, Marie & Winner, Ellen & Norton, Andrea & Schlaug, Gottfried (2008). Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning. *PLoS ONE October 2008, Vol. 3 Issue 10*, s 1-8

Harris, Deborah Jayne (2009). Shake, rattle and roll – Can music be used by parents and practitioners to support communication, language and literacy within a pre-school setting? *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 2011, Vol. 39, No. 2, s 139-151

Kilgour, Andrea & Jakobson, Lorna & Cuddy, Lola (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory & cognition: A journal of the Psychonomic Society*, 2000, s 700-710.

Kjellberg, Anders & Sörqvist, Patrik (2011). *Experimentell metodik för beteendevetare*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Kultti, Anne (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*, vol. 183, s 1955-1969

Larrouy-Maestri, Pauline & Leybaert, Jaqueline & Kolinsky, Régine (2013). The benefit of musical and linguistic expertise on language acquisition in sung material. *Musicae Scientiae*, June 2013, s 217-228



Moreno, Sylvain & Bialystok, Ellen & Barac, Raluca & Schellenberg, Glenn & Cepeda, Nicholas & Chau, Tom (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science, Vol 22 (11), Nov, 2011*, s 1425-1433.

Nationalencyklopedin, auditiv perception,

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/auditiv-perception>, hämtad 2015-01-04

Patel, Aniruddh (2010). *Advancing the comparative study of linguistic and musical syntactic processing*. [[http://www.nsi.edu/~ani/Patel\\_2012\\_LMCS\\_response.pdf](http://www.nsi.edu/~ani/Patel_2012_LMCS_response.pdf)] – hämtad 2015-01-19

Patel, Aniruddh (2006). An Empirical Method for Comparing Pitch Patterns in Spoken and Musical Melodies: A Comment on J.G.S. Pearl's "Eavesdropping with a Master: Leos Janáek and the Music of Speech". *Empirical Musicology Review Vol. 1, No. 3*, s 166-169

Rehnqvist, Gunilla & Svensson, Gudrun (2012). *Lära om språk: språkvetenskaplig introduktion - grundläggande termer och begrepp*. 2. uppl. Malmö: Gleerup

Schon, Daniele & Boyer, Maud & Moreno, Sylvain & Besson, Mireille & Peretz, Isabelle & Kolinsky, Régine (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition, vol. 106 no. 2, Februari 2008*, s 975-983

Skolverket (2013). PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. (2013). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126> - hämtad 2015-01-18

Skolverket (2010) Läroplan för förskolan Lpfö 98 [Elektronisk resurs]. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/30905> - hämtad 2015-01-18

Swaminathan, Swathi & Gopinath, Jini (2013). Music Training and Second-Language English Comprehension and Vocabulary Skills in Indian Children. *Psychological Studies, Vol 58, Juni 2013*, s 164-170.

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf)

Videoinspelningar av aktiviteterna i studien (genomförda 2014-11-07 – 2014-11-13)

Wadenius, George & Lindgren, Barbro (1969) Kråkbegravningen  
[<https://www.youtube.com/watch?v=r1qij1OKkbbk>], sidan besökt 2015-01-18

## 8. Bilagor

### Bilaga A: Brev till föräldrar

Hej föräldrar till barn på [förskolans namn]

Jag heter Joakim Johansson och arbetar på [min arbetsplats namn] inom enheten för [min arbetsplats enhet]. Under hösten 2014 skriver jag mitt examensarbete på lärarprogrammet vid Linnéuniversitetet i Växjö. Jag ska undersöka på vilket sätt musik kan bidra till barns språkutveckling. Jag ska arbeta med samma text i tre olika barngrupper på tre olika förskolor där metoden i ena gruppen är genom sång, i andra gruppen genom ramsa och tredje gruppen som berättelse. Studien har inte för avsikt att värdera barnens kunskaper eller förmågor utan att jämföra hur de olika metoderna kan påverka språkutvecklingen. Vi kommer att arbeta med texten ca 15-30 minuter per dag, måndag till fredag under veckorna 45 och 46. Aktiviteterna kommer att videofilmas och videofilmerna kommer att förstöras när examensarbetet är färdigställt. Inga bilder från filmerna och inga namn på platser eller personer kommer finnas med i den färdiga uppsatsen.

Det är viktigt att utveckla vår kunskap om barns språkutveckling men för att studien ska kunna genomföras behöver jag ert tillstånd som målsmän. Efter insamlade tillstånd från målsmän kommer ett urval göras utifrån att de tre grupperna ska vara likvärdiga sett till barnens ålder. Ditt barns medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas.

För frågor kan ni kontakta mig via epost eller telefon.

Tack för ert samarbete!

Vänliga hälsningar

Joakim Johansson

Epost: [min epost]

Telefon: [mitt telefonnummer]

## Samtycke till deltagande i studien

Härmed godkänns att mitt barn får ingå i studien för Joakim Johanssons examensarbete inom lärarutbildningen vid Linnéuniversitet.

Ja

Nej

Datum: \_\_\_\_\_

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Förskola: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavare 1 (namn): \_\_\_\_\_

Vårdnadshavare 1 (namnteckning): \_\_\_\_\_

Vårdnadshavare 2 (namn): \_\_\_\_\_

Vårdnadshavare 2 (namnteckning): \_\_\_\_\_

## Bilaga B: Frågor jag ställt under återberättandeaktiviteterna

<b>Tillfälle 2:</b>		
<b>Prosagruppen</b>	<b>Ramsagruppen</b>	<b>Sånggruppen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg vad vi gjorde igår?</li> <li>• Vad handlade den sagan om?</li> <li>• Vad var det med kråkan?</li> <li>• Dog den, vad hände?</li> <li>• Var den död redan?</li> <li>• Gjorde vi, hur då?</li> <li>• Men kommer ni ihåg vad som hände mer i sagan, efter den låg under tallen.</li> <li>• Blev den röd när de snubblade?</li> <li>• Och sen då, när som kommer ihåg nånting mer?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• När som kommer ihåg vad vi gjorde igår?</li> <li>• Var då?</li> <li>• Vad var det med den kråkan?</li> <li>• Varför var den död?</li> <li>• Var det en buss?</li> <li>• Vad gjorde vi med den kråkan?</li> <li>• Gjorde vi nånting mer?</li> <li>• Varför det?</li> <li>• Mot vem?</li> <li>• Men var inte den död?</li> <li>• Varför skulle vi vara snälla mot den då?</li> <li>• Kommer ni ihåg nånting mer vad vi gjorde?</li> <li>• Av vadå?</li> <li>• Vem var det som gjorde det här?</li> <li>• Du också?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg vad vi gjorde igår?</li> <li>• Var det en kråka här?</li> <li>• Det var någon som hade varit med om det va?</li> <li>• Vad var det som hade hänt då?</li> <li>• Men vad hände i den här berättelsen som jag berättade igår då?</li> <li>• Varför då?</li> <li>• Var då?</li> <li>• Vad gjorde de när de hade gjort det?</li> <li>• Vad sjöng de för sång?</li> <li>• När annan som vet vad de sjöng för sånger?</li> <li>• Ingen som kommer ihåg? Gjorde de nåt mer än bara sjunga sånger?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varför gjorde de det?</li> <li>• Tyckte vem då?</li> <li>• Tyckte kråkan det var fint? Var inte den död?</li> <li>• Varför skulle det vara fint?</li> </ul>
<b>Tillfälle 3:</b>		
<b>Prosagruppen</b>	<b>Ramsagruppen</b>	<b>Sånggruppen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer någon ihåg vad sagan handlade om?</li> <li>• Hur såg den ut?</li> <li>• Vad var det de gjorde med kråkan?</li> <li>• Bakom en ek?</li> <li>• Vad gjorde de sen när de hade gjort det då?</li> <li>• En psalm?</li> <li>• Sjöng de också? Eller spelade något instrument?</li> <li>• Varför spelade de sånger?</li> <li>• Vad tror ni de gjorde sen?</li> <li>• Nej, varför inte då?</li> <li>• Vad tror ni de gjorde hemma sen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg vad vi har gjort? En saga va? Kommer ni ihåg vad den handlade om?</li> <li>• Hur såg den ut?</li> <li>• Vad gjorde de med kråkan?</li> <li>• Var då?</li> <li>• La de den bakom en.. Va?</li> <li>• Vad gjorde de sen när de begravt den bakom tallen?</li> <li>• Varför spelade de sånger?</li> <li>• Mot vem då?</li> <li>• Så de ville vara snälla mot den och göra fint?</li> <li>• Vad tror ni de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg vad vi har gjort? En berättelse va?</li> <li>• Kommer ni ihåg vad den handlade om?</li> <li>• Hur såg kråkan ut?</li> <li>• Varför var det det?</li> <li>• Var det nånting mer än blommor?</li> <li>• Gjorde de nånting mer?</li> </ul>

<p>då?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Så om det var en mamma och pappa, var det ett barn eller en vuxen?</li> <li>• Var det jag?</li> </ul>	<p>spelade för sånger då?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad tror ni de gjorde sen då?</li> <li>• Varför gick de hem?</li> <li>• Varför kan de inte göra det?</li> <li>• Vad tror ni de gjorde hemma?</li> <li>• Spelade vad?</li> <li>• En gång till?</li> </ul>	
<b>Tillfälle 4:</b>		
<b>Prosagruppen</b>	<b>Ramsagruppen</b>	<b>Sånggruppen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg vad vi gjorde förra veckan?</li> <li>• Vad var det vi härmade?</li> <li>• En berättelse om en kråka?</li> <li>• Var det en glass med?</li> <li>• Men vad var med i berättelsen? Kommer ni ihåg nåt om kråkan?</li> <li>• Helt greddelin ja, och vad betydde det då?</li> <li>• Jätteröd? Betyder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg vad vi har gjort då?</li> <li>• Inte någon ting? Kommer någon ihåg?</li> <li>• Men vad gjorde vi förra veckan, det var väl en berättelse va?</li> <li>• Om kråkan, hur såg den ut?</li> <li>• Vad hände med kråkan då?</li> <li>• Vad gjorde de sen?</li> <li>• Vet nån var de begravde kråkan, de grävde ner den</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg vad vi har gjort nu då?</li> <li>• Om vadå?</li> <li>• Dog den där?</li> <li>• Hur såg kråkan ut?</li> <li>• Vad gjorde de när de hade lagt ner kråkan då?</li> <li>• Någonting mer?</li> <li>• Vad spela de för bitar?</li> <li>• Trummade de på eller?</li> <li>• När de sjöng och spelade menar jag, du sa att de</li> </ul>

<p>greddelin jätteröd?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad hade hänt med kråkan tror ni?</li> <li>• Men hur dog den?</li> <li>• Vad gjorde de med kråkan sen?</li> <li>• Vad gjorde de sen då?</li> <li>• Vad gjorde de efter de lagt ner den bakom tallen? Gick de hem eller vad gjorde de?</li> <li>• Vad betyder det?</li> <li>• Vem är Tompa?</li> <li>• Vad han med?</li> <li>• Är det jag som är Tompa?</li> <li>• Men jag heter väl inte Tompa?</li> <li>• Är det nån som kommer ihåg hela?</li> <li>• Ja, vad vill du säga?</li> <li>• Okej, men är det nån som kommer ihåg texten?</li> <li>• Ingen som kommer ihåg hur den går, eller hur den börjar?</li> </ul>	<p>nånstans?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad gjorde de sen när de gjort det då?</li> <li>• De åt godis och sen?</li> <li>• Sen?</li> <li>• Vad gjorde de mer då? Kommer inte nån ihåg nånting mer?</li> <li>• Till kråkan? Varför då?</li> <li>• Varför gick de hem sen då?</li> <li>• Är det någon som kan hela berättelsen?</li> <li>• Får jag höra?</li> <li>• Bra, kan du något mer?</li> <li>• Kan du nåt mer?</li> </ul>	<p>spelade?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad gjorde de sen?</li> <li>• Och gjorde vadå?</li> <li>• Är det någon som kan den?</li> <li>• Någon som vet hur den börjar?</li> <li>• Hur går den?</li> <li>• Jaså, hur kan du kunna det?</li> </ul>
<b>Tillfälle 5:</b>		
<b>Prosagruppen</b>	<b>Ramsagruppen</b>	<b>Sånggruppen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Är det någon som</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Är det någon som</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommer ni ihåg</li> </ul>



<p>kommer ihåg den här berättelsen nu?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nja, är det nån som kommer ihåg?</li> <li>• Bra, är det någon som kommer ihåg hur den börjar?</li> <li>• Fortsätt, hur går den sen. Snubbla på en kråka..</li> <li>• Bra och sen, kommer ni ihåg?</li> <li>• Och sen..</li> <li>• Och sen..</li> <li>• Efter de tjugiga buketterna, vad gjorde de sen?</li> <li>• Det har jag missat. Men vad gjorde de sen?</li> <li>• Varför då?</li> </ul>	<p>kommer ihåg sagan, som kan berätta?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Får jag höra då? Vad heter den?</li> <li>• Får jag höra?</li> </ul>	<p>nånting? Skulle ni kunna berätta den här berättelsen från början till slut?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad hette den nu igen?</li> <li>• Är det nån som vill börja? Så följer vi andra med.</li> <li>• Vad ni har lärt er fort, har ni övat?</li> <li>• Ja, du hade ju övat hemma, är det nån mer som har gjort det?</li> </ul>
---	---	--

Bilaga C: Partitur – Kråkbegravningen – Sång

## Kråkbegravningen vers 1

Barbro Lindgren / George Wadenius

Voice

Du sku - lle va - rit med

3 ja, jag sä - ger det En gång när jag rå - ka

5 snub - bla på en krå - ka Som var

7 gred - de - lin och röd men he - la gam - la krå - kan var ju

9 jät - te död jag tog och gräv - de ner den pre -

11 cis ba - kom en tall sen

13 spi - ka jag ett kors av två pin - nar och stack ner och

15 plo - ck - a - de blom - mor or - ki - de

# Kråkbegravningen vers 2

Barbro Lindgren / Georg Wadenius

Voice

Jag gör-de li - te kran - sar

3 tju - si - ga bu - ke - ter Jag spe - la - de en psalm med

5 Tom - pas kast - an - jet - ter Om

7 him - mel och om jord en mas - sa svå - ra ord jag

9 spe - la li - te and - ra bit - ar som jag vet sen gick jag

11 hem man

13 kan ju in - te spe - la i all e - vig - het nej man

15 kan ju in - te spe - la i all ev - ig - het

# Bilaga D: Partitur – Kråkbegravningen – Ramsa

## Kråkbegravningen - ramsa

Text: Barbro Lindgren

Du skulle va-rit med ja jag sä-ger det en gång när jag rå - ka

5  
snubbla på en krå - ka greddelin och röd men he-la gamla kråkan var ju jät - te - död jag  
som var

9  
tog och grävde ner den pre - cis bakom en tall sen spika jag ett kors av två

13  
pinnar och stack ner och plo - ck - ade blommor orkidéer jag gjorde li - te kra - sar och

17  
tju - si - ga bu - ke - ter och spe - la - de en psalm på Tompas kastan - jet - ter om himmel och om jord en

21  
massa svåra ord jag spela några andra bitar som jag vet sen gick jag hem man

25  
kan ju in - te spe - la i all evig - het nej man kan ju in - te spe - la i all evig - het

