

## **Bruk av musikk i spesialpedagogisk leseundervisning**

En tilnærming til å støtte elever med sen leseutvikling

INGER SOFIE KLOKKHAMMER JØRGENSEN  
KANDIDATNUMMER: 4206

### **VEILEDERE:**

May Olaug Horverak  
Lise Lotte Ågedal

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

# Forord

Jeg vil gjerne takke mine veiledere May Olaug Horverak og Lise Lotte Ågedal for deres støtte, oppmuntring og veiledning. Jeg er også veldig takknemlig for min familie som har støttet meg gjennom prosessen. Videre så vil jeg gjerne takke Maiken Skarpeid Helgeland, uten hennes hjelp hadde jeg ikke klart å gjennomføre masteren min. Takk for all deres støtte, hjelp og oppmuntring på veien!

Inger Sofie Klokkhammer Jørgensen – mai, 2022

## Sammendrag

Lese- og skriveferdigheter er viktig kompetanse å ha for å fungere i det norske kunnskapssamfunnet. På tross av dette går flere ut av grunnskolen uten de nødvendige ferdighetene for å fungere i videreutdanning, arbeidslivet eller samfunnet generelt. Denne studien undersøker problemstillingen «Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?». Hensikten med studien var å finne alternative inngangsporter for å styrke den spesialpedagogiske leseundervisningen som allerede eksisterer. Dette er gjort ved å gjennomføre en aksjonsforskningsstudie.

Resultatene i studien indikerer at det er flere fordeler med å anvende musikk for å støtte elever med sen leseutvikling. Musikk kan være en morsom og engasjerende måte å gi elevene den mengdetreningen de trenger, på områder elevene finner ekstra krevende. Videre så kan en benytte seg av rytmer og sanger for å øve på spesifikke områder elevene finner utfordrende. En kan også benytte seg av en kjent sang for å gi elevene fonologisk støtte til avkoding. Det er i tillegg en fin måte for å skape et godt psykososialt miljø på. Dette kan skape rom for mestring, engasjement og trivsel. En annen fordel som kom fram i studien, er at det ga muligheter for å tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger. Videre ga det mulighet og rom for tilpasninger slik at alle kunne delta og være en del av felleskapet

Resultatene fra studien indikerer også at musikk, slik det ble brukt i denne studien, ikke kan fungere som en egen metodikk i leseundervisningen. Det kan heller være et tilleggssupplement til de tradisjonelle undervisningsmetodene. Det kom også fram at det å bruke musikk som tilnærming for å hjelpe elever med spesifikke vansker, vil kreve mye kunnskap og kompetanse fra den enkelte lærer, noe som kan gjøre bruken av musikk krevende. En mulig løsning for dette kan være et tverrfaglig samarbeid mellom spesialpedagoger og musikk lærere slik at en kan nyte godt av begge feltenes fagkunnskaper.

## **Abstract**

In order to succeed with being integrated in today's society sufficient reading and writing skills are essential. In spite of this, many students graduate high school lacking the necessary skills to succeed in higher education, work, and to generally participate in society. The following study seeks to answer the question «How can using music in teaching literacy for slow readers support them in learning how to read?». The purpose of this study is to explore an alternative method to teaching literacy and discuss in what ways using music to teach literacy may benefit students. An action research has been carried out to investigate this.

The results of the practical application of music for improving literacy suggested that this has several potential benefits. Decoding is one such benefit. Using a known song appeared to give phonological support while decoding a word, especially when compounded with rhythm and repetitions to decoded words. Additionally, the music added an element of fun that helped students engage while practicing difficult themes. Further more, this study shows that it is possible to use music to assist the ease of learning in a stable, healthy, safe, and happy environment. Students were given ample opportunity to feel intrigued and engaged, connected to others as a part of a group, and realize a sense of accomplishment in their efforts. The methods discussed in this paper are easy to adapt to individual students and provide variation where desired. Allowing students to face hard tasks, and not give up until succeeding, increased their ability to endure.

A possible disadvantage to using music to teach literacy is that this method cannot replace the current teaching methods. It could also be problematic to use music to improve certain reading disabilities without additional knowledge from a supporting teacher who has special pedagogical and a musical understanding, alongside literacy teaching skills. Many teachers may not take advantage of using music to improve reading skills because they lack all required skills. A possible solution for this would include cooperation between a special pedagogue and a music therapist allowing the combined knowledge benefit children who have been slow in their reading development.

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| Forord .....   | 2         |
| Sammendrag.....  | 3         |
| Abstract .....   | 4         |
| Innholdsfortegnelse.....                                     | 5         |
| <b>1 Innledning.....</b>                                     | <b>8</b>  |
| <b>1.1 Problemstillingens formulering og avgrensing.....</b> | <b>9</b>  |
| <b>1.2 Videre i oppgaven .....</b>                           | <b>9</b>  |
| <b>2 Teoretisk rammeverk.....</b>                            | <b>11</b> |
| <b>2.1 Lesing som en grunnleggende ferdighet.....</b>        | <b>11</b> |
| <i>2.1.1 Den tidlige leseopplæringen .....</i>               | <i>13</i> |
| <i>2.1.2 Elevenes leseutvikling.....</i>                     | <i>13</i> |
| <i>2.1.3 Språklig bevissthet .....</i>                       | <i>14</i> |
| <i>2.1.4 Utvikling av fonologisk bevissthet .....</i>        | <i>15</i> |
| <b>2.2 Når lesing blir utfordrende .....</b>                 | <b>15</b> |
| <i>2.2.1 Ulike typer lesevaner.....</i>                      | <i>16</i> |
| <b>2.3 Hvordan forbygge lesevaner .....</b>                  | <b>17</b> |
| <i>2.3.1 Musikk og lesing.....</i>                           | <i>18</i> |
| <i>2.3.2 Musikk og språkutvikling.....</i>                   | <i>19</i> |
| <i>2.3.3 Musikk og fonologisk bevissthet .....</i>           | <i>20</i> |
| <b>2.4 Inkludering.....</b>                                  | <b>21</b> |
| <b>2.5 Motivasjon og selvoppfattelse .....</b>               | <b>22</b> |
| <i>2.5.1 Annerkjennelse .....</i>                            | <i>24</i> |
| <b>3 Metodologi.....</b>                                     | <b>26</b> |
| <b>3.1 Forskningsdesign.....</b>                             | <b>26</b> |
| <i>3.1.1 Aksjonsforskningsprosessen.....</i>                 | <i>27</i> |
| <i>3.1.2 Undervisningsopplegget.....</i>                     | <i>27</i> |
| <b>3.2 Datainnsamling .....</b>                              | <b>28</b> |
| <i>3.2.1 Observasjon .....</i>                               | <i>28</i> |
| <i>3.2.2 Intervju .....</i>                                  | <i>29</i> |
| <b>3.3 Vitenskapelig ståsted.....</b>                        | <b>30</b> |
| <b>3.4 Analysestrategi .....</b>                             | <b>31</b> |
| <b>3.5 Utvalg .....</b>                                      | <b>31</b> |
| <i>3.5.1 Kriterier for utvalg .....</i>                      | <i>31</i> |
| <b>3.6 Personvern, etiske hensyn og vurdering.....</b>       | <b>32</b> |
| <b>3.7 Validitet.....</b>                                    | <b>33</b> |

|   |    |
|---|----|
| <b>4 Resultater</b> .....   | 34 |
| <b>4.1 Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?</b> ..... | 34 |
| <i>4.1.1 Godt psykososialt læringsmiljø</i> .....   | 34 |
| <i>4.1.2 Tilpasset opplæring</i> .....  | 36 |
| <i>4.1.3 Deltakelse</i> .....   | 37 |
| <i>4.1.4 Lesetrening og språklig bevissthet</i> .....   | 39 |
| <i>4.1.5 Engasjement</i> .....  | 42 |
| <i>4.1.6 Mestring</i> .....   | 43 |
| <b>4.2 Evaluering av prosjektet og framtidig potensiale</b> .....   | 45 |
| <b>4.3 Ulike områder der musikk er krevende å bruke inn mot elever med sen leseutvikling</b> .....          | 46 |
| <b>5 Diskusjon</b> .....  | 48 |
| <b>5.1 Godt psykososialt læringsmiljø</b> .....   | 48 |
| <b>5.2 Tilpasset opplæring</b> .....  | 49 |
| <b>5.3 Deltakelse sett i lys av inkludering</b> .....   | 50 |
| <b>5.4 Lesetrening og språklig bevissthet</b> .....   | 52 |
| <b>5.5 Engasjement</b> .....  | 53 |
| <b>5.6 Mestring</b> .....   | 55 |
| <b>5.7 Drøfting av validitet</b> .....  | 57 |
| <b>6 Konklusjon</b> .....   | 59 |
| <b>6.1 Videre forskningsbehov</b> .....   | 59 |
| <b>Litteraturliste</b> .....  | 61 |
| <b>Vedlegg 1: Vurdering fra NSD</b> .....   | 66 |
| <b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærer</b> .....   | 68 |
| <b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte</b> .....   | 71 |
| <b>Vedlegg 4: Undervisningsplan</b> .....   | 74 |
| <b>Vedlegg 5: Observasjonsrapport</b> .....   | 77 |
| <b>Vedlegg 6: Intervjuguide</b> .....   | 78 |
| <b>Vedlegg 7: Utdrag fra Observasjonsnotatet</b> .....  | 80 |
| <b>Vedlegg 8: Utdrag fra analysen</b> .....   | 83 |
| <b>Vedlegg 9: Selvplagiat</b> .....   | 86 |

## Figurer

|  |    |
|--|----|
| Figur 1: En oppsummering av aksjonsforskningsprosessen .....                 | 27 |
| Figur 2: Godt psykososialt læringsmiljø med tilhørende undertemaer .....     | 35 |
| Figur 3: Tilpasset opplæring med tilhørende undertemaer .....                | 36 |
| Figur 4: Deltakelse med tilhørende undertemaer .....                         | 38 |
| Figur 5: Lesetrening og språklig bevissthet med tilhørende undertemaer ..... | 40 |
| Figur 6: Engasjement med tilhørende undertemaer .....                        | 42 |
| Figur 7: Mestring med tilhørende undertemaer.....                            | 44 |

# 1 Innledning

Lese- og skriveferdigheter er viktig kunnskap å ha for å fungere i det norske kunnskapssamfunnet. Ifølge OCED er det omtrent 400 000 voksne i Norge som sliter så mye med lesing og tallforståelse at de har utfordringer med å fungere i samfunnet (Meld.St. 16 (2006 – 2007), s. 9). Videre viser PISA-undersøkelsen fra 2018 at en av fem elever i Norge ligger under kompetansenivået som en trenger for å fungere i videre skolegang og senere i arbeidslivet (Jensen et. al., 2019, s. 6). Dette er problematisk fordi noe av målet med utdanningen er å fremme livslang læring og motvirke sosiale forskjeller (Meld. St. 16 (2006 – 2007), s. 9). På bakgrunn av dette kan en anta at det er behov for en bedre leseopplæring enn den som finnes i dag. Hansen med flere (2014, s. 10) har påpekt at den ultimate måten å undervise i literacy på, er ved å bruke flere innfallsvinkler til lesing. En av disse kan være musikk (Hansen et. al., 2014 s. 10).

Som forsker ønsker jeg å adressere utfordringen med at så mange går ut av den norske skolen uten tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter, gjennom bruk av musikk inn i spesialpedagogisk leseundervisning for elever med sen leseutvikling (Meld. St. 16 (2006 – 2007), s. 9; Jensen et. al., 2019, s. 6). Elever har krav på tilpasset opplæring som er utformet etter deres behov. For enkelte elever kan dette bety ekstra undervisning i form av tidlig innsats eller spesialpedagogisk undervisning (Oppl, 1998, §1-3; Oppl, 1998, § 5-1; Utdanningsdirektoratet (Udir), 2017a; Udir, 2018, s. 2 – 3; Udir, 2022). Det kan derfor være naturlig å se på ulike tilnæringsmåter til undervisningen (Oppl, 1998, §1-3; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16 – 17). I denne studien ønsker jeg å benytte meg av musikk som tilnæringsmåte i en spesialpedagogisk leseundervisning.

Bruken av musikk i leseopplæringen er ikke ny. Fitzgerald (i Harp, 1988, s. 454) hadde også et undervisningsprogram der bruken av elevenes favorittsanger ble brukt som utgangspunkt for å lære og lese tekster. Bruken av musiske aktiviteter og språkleker for å styrke språklig bevissthet og fonologiske kunnskaper, og bedre elevenes leseferdigheter har også blitt brukt av andre tidligere, som for eksempel hos Frost og Lønnegård (1995; Frost & Lønnegård, 1996; Gjerdrum, 2009; Gjerdrum 2010; Hansen et. al, 2014; Harp, 1988; Knudsen & Winther, 1976). Denne studien benytter kunnskap fra tidligere studier og programmer, der språkleker og musiske aktiviteter har blitt benyttet, og anvender denne kunnskapen inn mot spesialpedagogisk leseundervisning. De musiske aktivitetene er ment å være en positiv inngangsport til videre leseutvikling for elevene med sen leseutvikling, for å hjelpe dem å ha



et positivt forhold til lesing. Videre gir dette en inngangsport, slik at de kan få den mengdetreningen de har behov for uten at det oppleves kjedelig og meningsløst.

## **1.1 Problemstillingens formulering og avgrensning**

Studien skal besvare følgende problemstilling «Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?». Dette undersøkes ved å se på tidligere teori og forskning. I tillegg er det gjennomført en aksjonsforskningsstudie der et undervisningsopplegg er prøvd ut, med aktiviteter som baserer seg på musikkens enkeltelementer, altså rytme, melodi, sangtekst og bruk av musikk i forbindelse med bevegelse. Disse er benyttet for å undersøke om de kan være med på å støtte opp under leseundervisningen til elever med sen leseutvikling. Dataene i studien er samlet inn gjennom observasjon og intervju.

Studien er avgrenset i form av at den skal undersøke på hvilke måter musikk potensielt kan støtte opp under elever med sen leseutvikling i en spesialpedagogisk lesegruppe. Den skal i denne omgang ikke måle hvilken effekt musikk har for elevenes leseferdigheter. Den søker heller ikke å arbeide med en spesifikk lesevanske, men heller å se på hvordan musikk kan anvendes i en lesegruppe. Videre ble studien gjennomført med kun en lærer som informant, og en gruppe med elever som hadde sen leseutvikling. Dette vil påvirke studiens validitet og mulighet til å generaliseres. Av praktiske hensyn, som for eksempel at landets skoler befant seg i en pandemi, var det vanskelig å gjennomføre studien på flere skoler.

## **1.2 Videre i oppgaven**

I kapittel to vil det teoretiske rammeverket for oppgaven beskrives. Det vil bli presentert grunnleggende teori og forskning fra det spesialpedagogiske og musikkfaglige feltet. Dette kapitlet vil bli brukt til å gi en innsikt i hva lesing er, hvilke lesevanter som finnes og hvilke forebyggende tiltak som finnes. Avslutningsvis vil fagbegrepene inkludering, mestring og selvoppfattelse, og anerkjennelse bli presentert. Selv om disse ikke er direkte relatert til lesing, er det viktig for læring, og sosial og faglig vekst for elever med sen leseutvikling.

I kapittel tre blir studiens forskningsdesign og metodiske valg beskrevet. Her vil aksjonsforskningsprosessen bli presentert, og en kort beskrivelse av utvalget, og hvilket vitenskapelig standpunkt som er inntatt i denne oppgaven. Til slutt vil enkelte etiske vurderinger som er blitt gjort presenteres.

I kapittel fire vil resultatene av de analyserte dataresultatene bli presentert. Resultatene har blitt funnet ved å gjennomføre en tematisk analyse. Resultatene vil bli presentert i modeller, for deretter å bli utdypet videre.

I kapittel fem kommer resultatene til å bli drøftet i lys av teorien og forskningen beskrevet i kapittel to og fire. Til slutt kommer det en kort drøfting om studiens validitet.

I kapittel seks vil det komme en konklusjon hvor problemstillingen blir besvart. Videre vil det følge en kort beskrivelse av videre forskningsbehov.

## 2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil det bli redegjort for ulike teorier og forskning for hva lesing og literacy er, elevenes leseutvikling, hvilke lesevaner som finnes og noen av de forbyggende tiltakene en kan benytte seg av for å forhindre lesevaner og bedre elevenes leseferdigheter. Dette vil bli sett i forhold til fonologisk bevissthet og språklig bevissthet. Videre i oppgaven vil lesing og elevers leseutvikling bli sett i lys av teori og forskning fra musikkfeltet. Avslutningsvis vil det bli presentert tre fagbegreper som ikke er direkte relatert til lesing, men som er viktig for i all undervisning av elever.

All teorien, som blir presentert, vil være viktige aspekter i den spesialpedagogiske undervisningen. Selv om ikke alt er direkte spesialpedagogisk forskning, så kan det relateres til grunnleggende prinsipper for god leseundervisning og gi en generell kunnskap om hva som kan ligge bak en leseutfordring. Det musiske perspektivet er ment å gi en tilleggsinformasjon om hvordan kunnskapen fra musikkens verden kan kombineres med kunnskap fra leseundervisningen, prinsipper fra pedagogikken og spesialpedagogikken for å kunne skape en helhetlig tilnærming til leseundervisningen for elever med sen leseutvikling. Kunnskapen som kommer fram her vil også gi en bakgrunnskunnskap og forståelse av valg av undervisningsaktiviteter brukt i aksjonsforskningen.

### 2.1 Lesing som en grunnleggende ferdighet

Lesing regnes som en av de grunnleggende ferdighetene en trenger for å kunne fungere i det moderne kunnskapssamfunnet i dag (Meld. St. 16 (2006 – 2007), s. 9; Meld. St. 28 (2015 – 2016), s. 6). Måten en leser på i dagens samfunn har endret seg mye de siste årene. Gjennom teknologi møter vi tekst i flere forskjellige former, både på papir og på skjerm. Vår hverdag er fylt med mye mer tekst enn tidligere. På bakgrunn av dette er evnen til å skape mening i tekst, samt å kommunisere gjennom tekst, og kritisk kunne vurdere ulike kilder, blitt enda viktigere enn tidligere (OECD, 2018, s. 2; Unesco, u.å).

Lesing kan defineres på flere ulike måter. OECD 2018 har definert 'lese literacy' som «evnen til å forstå, bruke, evaluere og reflektere over og engasjere seg i tekster som en leser, med den hensikt å kunne oppnå egne mål, utvikle egen kunnskap og potensiale og for å kunne delta i samfunnet» (OECD, 2018, s. 2, egen oversettelse). Utdanningsdirektoratets (2017b) beskrivelse av lesing, stemmer overens med OCED sin definisjon av literacy (OCED, 2018, s. 2; Udir, 2017b). De beskriver lesing som evnen til å skape mening fra tekst og at en kan

forstå, anvende, engasjere seg i og reflektere over den teksten en leser. I tillegg til at en kan lese og forstå ulike symboler, uttrykksmåter og illustrasjoner som er brukt for å formidle et budskap (Udir, 2017b). Lyster og Frost definerer lesing som «en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng» (2012, s. 342).

En annen anerkjent måte å se lesing på, er Gough og Tunmer (1986) sin leseformell *the simpel view of reading* (Lyster et. al., 2019, s. 342). Leseformelen er som følger: Lesing = avkodning x innholdsforståelse (Gough & Tunmer, 1986, s. 6, egen oversettelse). Formelen viser at både avkodingsferdighetene og forståelsen av innholdet må være på plass for å at en kan være en funksjonell leser (Gough & Tunmer, 1986). Med avkodning menes det evnen til å gjenkjenne de avskrevne ordbilder, og at elevene ser sammenhengen mellom grafem og fonem (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Dette vil si at elevene skjønner at fonemene, altså ordenes enkeltlyder, blir representert av grafemer, som er bokstaver og bokstavgrupper som representerer enkelt fonemene (Lyster et. al, 2019, s. 342). Med innholdsforståelse menes det en lingvistisk forståelse av leksikalsk informasjon, der setninger og diskurs blir tolket og forstått. Lytteforståelsen er også en viktig del av dette (Gough & Tunmer, 1986, s. 7; Statped, 2021). Traavik (2013, s. 40) har i nyere tid lagt til motivasjon som en ny faktor i formelen. Hun begrunner det med at motivasjon er viktig for at elevene skal få mengdetrening og dermed kunne automatisere avkodningen. I tillegg vil dette være med på å utvikle innholdsforståelsen. Den nye formelen er som følger: lesing = avkodning x innholdsforståelse x motivasjon (Traavik, 2013, s. 40).

Innfor ordavkodningsområdet er det spesielt tre kognitive ferdigheter som er viktig; fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet. Fonologisk bevissthet «er bevissthet om ords lydstruktur» (Lyster et al., 2019, s. 339). Dette handler om at en beveger seg fra språkets innholdsside, altså budskapet i det som blir kommunisert, til språkets forside, altså språkets bevissthet rundt hvordan språket utformes, språkets struktur og hvordan språket kan anvendes på en hensiktsmessig måte (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 30; Løge et. al, 1997, s. 5). Dette innebærer blant annet bevissthet rundt fonemer og grafemer. Bevisstheten rundt sammenhengen mellom fonemer og grafemer legger et viktig grunnlag for ordavkodningsferdigheter og ferdigheter i staving (Lyster et al., 2019, s. 339). Målet er at elevene skal kunne lagre disse enkle fonemene i langtidsminne og få en automatisk kobling mellom fonem og grafem, slik at de på sikt kan avkode ordene lettere (Lyster et al., 2019, s. 339). Bokstavkunnskap innebærer at elevene både kan bokstavnavnet og bokstavlyden til det

enkelte grafemet. En del av bokstavkunnskapen handler om å kunne huske og gjenkalle det visuelle symbolet for fonemet. Dette er en nødvendig ferdighet for å klare og lese og skrive (Lyster et al., 2019, s. 340). Benevningshastighet handler om hvor raskt og nøyaktig en kan benevne ord (Lyster et al., 2019, s. 340).

Så langt i dette delkapittelet har jeg presentert noen ulike syn på hva lesing er, hvorfor det er behov for å kunne lese og hvilke ferdigheter som trengs for å kunne lese. Ut fra disse definisjonene kan en anta at lesing er en kompleks prosess med mange ulike evner individet må beherske for å kunne lese. På tross av dette, har jeg i denne oppgaven valgt å forholde meg til Gough og Tunmers (1986) leseformel *The simpel view of reading*, fordi denne har funnet mye empirisk støtte på leseforståelse på barnetrinnet (Lyster et. al., 2019, s. 342).

### ***2.1.1 Den tidlige leseopplæringen***

Den tidlige leseopplæringen foregår i småtrinnene i skolen (Statped, 2021). I denne delen av leseopplæringen er fokuset å knekke den alfabetiske koden, altså å forstå sammenheng mellom fonem og grafem. Videre å trekke språkets minste betydningsbærende enheter, morfemer, sammen til stavelser og ord (Hognestad, 2013, s. 117). Et annet mål er å automatisere disse ferdighetene og dermed utvikle avkodingsferdighetene (Statped, 2021; Traavik, 2013, s. 39). I småtrinnene i skolen er det ofte Gough og Tunmers (1986) leseformel som er utgangspunktet for leseopplæringen, og da med et spesielt avkodingsferdighetene (Lyster et. al., 2019, s. 342; Traavik, 2013, s. 39 – 40; Statped, 2021).

### ***2.1.2 Elevenes leseutvikling***

Elever vil være på forskjellige plasser i leseutviklingen når de starter i første klasse. Traavik (2013, s. 45) beskriver en modell over leseutviklingen elevene går gjennom for å bli dyktige lesere. Hun kaller det første stadiet for pseudolesing. På dette stadiet har barnet liten kjennskap til bokstavene i alfabetet og sammenhengen mellom grafemene og fonemene. Her leser barnet ut fra kontekst. Det neste stadiet er liksomlesing, der barnet fortsatt leser ut fra kontekst, men det begynner å få kjennskap til enkelte bokstaver (Traavik, 2013, s. 45). Stadiet nummer tre heter heilordslesing. Barna kan på dette stadiet kjenne igjen enkelte ordbilder og logoer. Neste stadiet heter fonologisk lesing. På dette stadiet bruker barna mest energi på avkoding. Når har knekt den alfabetiske lesekoden, kan de forstå sammenhengen mellom grafem og fonem og kan trekke disse sammen til stavelser og ord. Etter hvert som de øver,

blir avkodningen automatisert og de bruker mer energi på innholdsforståelsen. Det siste stadiet heter ortografisk lesing. På dette nivået har elevene automatisert avkodingsferdighetene og energien går hovedsakelig til å forstå innholdet i tekstene. På dette stadiet kan elevene lese ord som staves annerledes enn de blir uttalt (Traavik, 2013, s. 45).

### ***2.1.3 Språklig bevissthet***

I møte med skriftspråket stilles det krav om å kunne forholde seg til et abstrakt plan som eksisterer utover her og nå perspektivet elevene har i dagligtalen sin (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 30). En del av dette arbeidet handler om å få en forståelse av at skriftspråket har en annen modalitet, og dermed en annen måte å kommunisere på, enn i dagligtalen. Det som er nedskrevet er permanent og det må kunne kommunisere tydelig på egenhånd (Løge et. al, 1997, s. 4). Elevene må med andre ord kunne klare å rette oppmerksomheten, og forstå at noe eksisterer, på et abstrakt plan i tankens verden. I arbeidet med å hjelpe elevene å kunne forholde seg til det abstrakte i skriftspråket, vil det være nyttig å styrke elevenes språklige bevissthet (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 30).

Frost og Lønnegaard (1995, s. 30) referer til Kavanagh og Mattingly (1972) og påpeker at språklig bevissthet handler om å være bevisst språkets lingvistiske mønstre og strukturer, og at en på bakgrunn av dette har mulighet til å leke med språket. For elevene vil språklig bevissthet si at de klarer å flytte fokuset fra språkets innholdsside, altså budskapet som formidles, til språkets formside, altså bevissthet rundt hvordan språket utformes, språkets struktur og hvordan språket kan anvendes på en hensiktsmessig måte (Løge et. al, 1997, s. 5; Frost & Lønnegaard, 1995, s. 30). Skolens oppgave blir da å hjelpe elevene å bli fortrolig med begge sider av språket, altså språket innholds- og formside, slik at de kan knekke lesekode. Den metaspråklige oppmerksomheten gjør elevene i stand til å reflektere over språkets anvendelse og struktur (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 31).

Mattingly (i Løge, 1997, s. 10) har påpekt at språklig bevissthet er en forutsetning for at elevene skal kunne lære å lese og skrive. Dette støttes også opp av funnene i Umeå prosjektet (Løge, 1997, s. 14 – 15) og Bornholmforsøget (Løge, 1997, s. 14), som viste at det er mulig å stimulere den språklige bevissthet hos førskolebarn uten at en gir en eksplisitt leseopplæring. Videre viste studiene at det tilsynelatende er det som har best effekt for senere leseutvikling. Bornholmforsøget (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 45 – 46) viste også at den fonologiske bevisstheten har avgjørende betydning for hvordan elevenes leseferdigheter utvikler seg.

Videre viste studien at elevenes ferdigheter i fonologisk bevissthet påvirker i hvilken grad elevene klarer å forstå og benytte seg av grafemer som et symbol for fonemene. I tillegg viste studien at elevene som hadde mottatt trening gjennom språklekene, hadde en større utvikling av lese- og staveferdigheter, enn kontrollgruppen som ikke hadde mottatt samme type undervisningen (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 45 - 46). Med andre ord er språklig og fonologisk bevissthet viktige faktorer i prosessen med å lære å lese og skrive.

### ***2.1.4 Utvikling av fonologisk bevissthet***

En av del ferdighetene elevene må ha for å styrke den språklige bevisstheten er fonologisk bevissthet (Frost og Lønnegaard, 1995, s. 31). Ifølge Metsala og Walley (i Rygvold et. al., 2019, s. 325) utvikles den fonologiske bevisstheten fra større enheter som ord til fonemer. Lærerens oppgave blir å hjelpe elevene å ha en god fonologisk bevissthet om ordene og språklydene. Dette skjer som regel i form av språkleker, og i samspill og dialog om skrevet tekst (Høigård, 2013, s. 27). Elever på første trinn er ofte opptatt av språkleker, å bruke rimord og tulleord, setninger med vanskelige tungeøvelser, og vitser og gåter med språklige poeng (Høigård, 2013, s. 27). Det vil derfor være nyttig å arbeide med dette på første trinn.

Catts (i Løge, 1997, s. 10) har påpekt at fonologisk bevissthet i leseopplæringen er en viktig forutsetning for det å lære og lese. I den forbindelse er det laget ulike programmer og undervisningsopplegg som en kan benytte seg av for å arbeide med den fonologiske og språklige bevissthet (Frost & Lønnegaard 1995; Knudsen og Winther, 1976). Frost og Lønnegaard (1995; 1996) har laget to bøker der det beskrives et program med språkleker, der målet er å øke den språklige bevisstheten. Dette er en videreføring av Bornholmforsøget (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 5). Hensikten med de språklekene, som ble benyttet i dette programmet, var å stimulere elevene til språklig nysgjerrighet og å gi dem en sjanse til å leke og eksperimentere med språket (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 63).

## **2.2 Når lesing blir utfordrende**

Alle skoleelever har krav på en tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i deres forutsetninger og behov (Oppl, 1998, §1-3; Udir, 2017a). Det er skolens ansvar å tilrettelegge for likeverdig muligheter til læring og utvikling (Udir, 2017a). Dette betyr blant annet å tilpasse læringsaktivitetene, læringsressursene og -arenaene, og varierte vurderingsformene, slik at alle elevene kan få et best mulig læringsutbytte (Udir, 2022). Videre innebærer dette at læreren må ha kunnskap om elevenes forkunnskaper og hvordan elevene lærer for å undervise

på en hensiktsmessig måte (Udir, 2022). Som en del av dette skal skolen også tilrettelegge for tro på egen mestring, motivasjon og lærelyst (Udir, 2017a). Ved opplevd mestring kan elevene motiveres til å bli mer selvstendige og mer utholdende (Udir, 2017a).

I enkelte tilfeller har elever behov for ekstra opplæring i lesing. Da er tidlig innsats, også kalt intensiv opplæring, en mulighet. Tidlig innsats inngår i den ordinære opplæringen og skal iverksettes med en gang en elev står i fare for å utvikle vansker. Tilbudet kan igangsettes uten først å få en sakkyndig vurdering som munner ut i et enkeltvedtak. Dersom elevene sliter med lesing eller har en sen leseutvikling, kan elevene få en intensivt leseopplæring i en kort periode for å få dem opp på et forventet lesenivå, som er adekvat for deres alderstrinn (Oppl, 1998, §1-4; Udir, 2018, s. 2 – 3).

Dersom den intensive opplæringen ikke fungerer, er det nærliggende å se på spesialpedagogisk undervisning. Spesialpedagogiske tiltak skal iverksettes i de tilfellene der elevene ikke «kan få tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Oppl, 1998, § 5 – 1). Det skal også igangsettes i de tilfellene der elevenes opplæring skal avvike fra de ordinære kompetansemålene eller at den tidlige opplæringen har sviktet, og elevene henger så langt etter at de ikke har utbytte av ordinær undervisning (Udir, 2018, s. 4).

Befring påpeker at forebyggende spesialpedagogisk arbeid også kan betegnes som tidlig innsats (Befring, 2012, s. 22). Det trenger med andre ord ikke å være en enten eller tilnærming mellom tidlig innsats og spesialpedagogiske tiltak. Hovedpoenget med den tidlige innsatsen er å forebygge videre utfordringer og ruste elevene for framtiden (Meld. St. 21 (2016 – 2017); Udir, 2018, s. 2 – 3). En skal ikke lenger ha en vente og se holdning, men heller forbygge og sørge for at elevene får den undervisningen de har behov for (Udir, 2018, s. 3). Tidlig innsats kan med andre ord gi en god utfyllende effekt i gapet mellom den ordinære undervisningen i klasserommet og der de spesialpedagogiske vedtakene trer i kraft.

### ***2.2.1 Ulike typer lesevansker***

Det finnes flere mulige årsaker til at elever utvikler lesevansker. Årsakene kan for eksempel ha sammenheng med biologiske eller organiske faktorer. Det kan også være språklige eller kognitive faktorer, eller ha sammenheng med miljøfaktorer rundt eleven (Høigård, 2013, s. 333 – 334). Noen av de vanligste årsakene i forhold til det kognitive og språklige aspektet, er mangelfull ordavkoding, automatisering av språklydene som ikke er tilstrekkelig utviklet eller at enkelte syntaktiske strukturer i tekster kan være utfordrende. Videre kan det handle om at



elevene har for dårlig ordforståelse. Det kan også handle om at elevene ikke har den nødvendige bakgrunnskunnskapen de trenger, eller at de ikke klarer å relatere kunnskapen de har til innholdet i en tekst (Høigård, 2013, s. 334).

En kan også se lesevansker i lys av leseformelen *the simpel view of reading*. Gough og Tunmer (1986) mener at utfordringene med lesing kan handle om avkodingsferdighetene, innholdsforståelsen eller begge deler. Ut fra dette mener de at det finnes tre typer vansker, dysleksi, hyperleksi og generelle lesevansker (Gough og Tunmer, 1986, s. 6, 7). Ifølge Gough og Tunmer så har elevene som strever med dysleksi en god innholdsforståelse, men de sliter med avkodingen. De som har hyperleksi er dyktige avkodere, mens sliter med innholdsforståelsen. Her påpeker de også sammenhengen mellom evnen til å kunne lytte og innholdsforståelse av språket de leser. Mens de som har generelle lesevansker sliter med både avkoding og innholdsforståelse. Dette ses ofte i sammenheng med fonologiske vansker og utviklingsmessige språkforstyrrelser (Gough & Tunmer, 1986, s. 7 – 8; Statped, 2021).

## 2.3 Hvordan forbygge lesevansker

Det finnes flere ulike måter å forbygge lesevansker på. Høigård (2013, s. 336 – 337) trekker fram tre områder som kan være med på å forbygge senere lesevansker. Disse er høytlesning, styrke elevenes fonologiske bevissthet og gi dem personlig erfaring med skriftspråket. Dette arbeidet bør startes allerede i barnehagen, slik at elevene er best mulig utrustet til skolestart.

Høytlesing regnes som den beste forebyggingen mot senere lese- og skrivevansker, og gir elevene en god lese- og skriveforberedelse. Det er mange språklige gevinster med høytlesning. Blant annet kan elevenes ordforråd utvides gjennom å tilegne seg nøkkelbegreper som benyttes når en leser. De kan også lære større språklige enheter og ord enn dem som benyttes i dagligtalen. Videre blir de bevisst sammenhengen mellom tidsforløp, årsak og fortellergrammatikk. Basert på tidligere erfaring kan de også foregripe det som kommer til å skje i teksten. De kan også få motivasjon for lesing og forbinde lesing med noe positivt (Høigård, 2013, s. 337).

Høigård (2013, s.337 - 338) peker på at systematisk arbeid med metaspråklig bevissthet, videre i oppgaven kaldt språklig og fonologisk bevissthet, kan forebygge utvikling av lesevansker. Hun trekker fram bruken av lek, rim og regler, rytme og språklek som positive aktiviteter til å forberede og bygge den språklige bevisstheten. Høien og Lundgård påpeker at elever med dysleksi starter med en lavere fonologisk bevissthet enn det som er normalt for

deres alderstrinn (Høyen og Lundgård, 2012, s. 122). De kan derfor trolig ha behov for ekstra hjelp og støtte til å styrke den fonologiske bevisstheten. Høigård mener at de elevene som har dysleksi og som sliter med ordets struktur, bør oppfordres til å leke, tulle og rime. Hun påpeker videre at hele kroppen bør bli brukt aktivt når en arbeider med dette. En kan for eksempel gjøre bevegelser, klappe eller danse til reglene og sangene (Høigård, 2013, s. 337 – 338).

Det er også viktig at elevene får et personlig og nært forhold til skriftspråket. Barn helt nede i barnehage alder bør få erfare at skriftspråket kan være morsomt, nyttig og viktig for dem. De bør også få erfaring med at skriftspråket har et funksjonelt bruksområde, som kan hjelpe dem med å kommunisere i hverdagen. Slike erfaringer med skriftspråket kan være med på å forbygge senere lese- og skrivevansker (Høigård, 2013, s. 338 – 339).

### **2.3.1 Musikk og lesing**

Harp (1988, s. 454) mener at elevene har en muntlig tilnærming til skriftspråket når de skal lære å lese. På bakgrunn av dette trekker han den slutning at lesing egentlig er en språklig aktivitet. Med dette som utgangspunkt er det naturlig å se lesing i sammenheng med sang, fordi språkets natur samsvarer med sangens melodi og rytme. Harp mener videre at elevene naturlig tar med seg den musiske tilnærmingen til språk inn i leseopplæringen. Han forfølger denne tankegangen og sier at erfaringer med lesing og musikk kan ses på som en forlengelse av tidligere erfaringer og elevenes talespråk (Harp, 1988, s. 454).

Harp (1988, s. 455 – 456) referer til Sheila Fitzgeralds opplæringsprogram, der hun ga opplæring til lærere i hvordan en kan undervise lesing gjennom bruk av musikk. Opplæringen, kalt *The Michigan Program*, foregikk i fem trinn. Her beskrives kun de første trinnene. På det første trinnet ble elevenes favorittsanger skulle brukes i leseundervisningen, slik at alle elevene lærte sangene godt. På det andre trinnet skulle elevene lese tekstene til favorittsangene deres. Begrunnelsen var at det er enklere for elever å lese tekster som allerede er kjent for dem, fordi de da har støtte i forkunnskapen (Harp, 1988, s. 455). Trinn nummer tre var å lese diagrammer og mindre hefter der elevene blant annet brukte tid på å finne fram til ord de allerede kjente til. Hensikten med aktiviteten var å se at de ordene de kan lese, forekommer i ulike settinger (Harp, 1988, s. 455 – 456).

Hansen med flere (2014, s. 10) uttrykker at de er enige i tankegangen om at musikk kan være en mulig inngangsport for leseopplæringen. Samtidig påpeker de at mange lærere og

musikklærere mangler en dypere forståelse av sammenhengen mellom den musikalske innlæringsprosessen og leseopplæringen (Hansen et. al., 2014, s. 1). De påpeker at det å lese musikk og det å lese tekster har flere likheter i form av ferdighetene som blir brukt og kunnskapen elevene må ha for å bli litterære borgere (Hansen et. al., 2014, s. 3). Det trekkes blant annet fram sammenhengen mellom det å identifisere enkeltfonemer eller morfemer i skrevne ord og det å identifisere toner eller spesifikke lyder i en musikalsk kontekst (Hansen et. Al., 2014, s. 6). En annen sammenheng de trekker fram, er å identifisere bokstaver eller stavelser i skrevne ord, og identifisere musikalske tegn eller symboler i musikk (Hansen et. al., 2014, s. 7). Disse eksemplene brukes for å framheve sammenhengen mellom ferdighetene som behøves for å kunne bli litterære i tekstlesing og musikk. Alle disse ferdighetene knyttes til auditive og visuelle prosesser, som er nyttige å arbeide med i forhold til ordavkodning (Hansen et. al., 2014, s. 8).

Bruken av musikk og sang kan også hjelpe elevene å skape struktur og mening i språkets meningsbærende enheter. Dersom en har en helhetlig språklig tilnærming til lesing og skriving, språk og de enkelte meningsbærende enhetene, kan en bruke musikk for å hjelpe elevene til å finne meningsenhetene i språket. Eksempelvis ville en i en analyse av en sang benytte seg av sangens fraser som meningsbærende enheter. Ved å hjelpe elevene og dele opp sangen i slike enheter, kan det på sikt gi dem en bevissthet rundt de meningsbærende enhetene, som igjen kan overføres på språkets meningsenheter (Harp, 1988, s. 454 – 455).

### ***2.3.2 Musikk og språkutvikling***

Rytme, bevegelse og lyd er en del av menneskets natur, alle disse elementene preges inn i kroppens sanseapparat lenge før en er født (Bjørkvold, 2001, s. 17). Høigård (2013, s. 35) påpeker at musiske aktiviteter kan fremme barns utvikling på alle områder i livet. Barnets språkutvikling skjer gjennom et samspill mellom barnet og omsorgspersonene. Det er især tre sider ved det tidlige samspillet som påvirker barns språkutvikling: musiske aktiviteter, turveksling og hvordan tilpasser talen til barnas nivå (Høigård, 2013, s. 35). Ved å benytte seg av bevegelse og lek, sanger, regler og rytmer kan en hjelpe barnet å delta i samspillet og i samtalen mellom dem og omsorgspersonen.

Knudsen og Winther (1976, s. 6, 10) argumenterer for at musiske aktiviteter kan bidra til språkstimulering, og på sikt øke barnas språklige bevissthet. På bakgrunn av dette har de laget en rekke aktiviteter som kan bidra til økt språkstimulering. Metodikken de bruker baserer seg

på å bruke hele mennesket, med en helhetlig tilnærming til det å lære og lese. De argumenterer for at talespråket har rytmiske kvaliteter og at det derfor er nyttig å arbeide med rytme og bevegelser som en del av språkstimuleringen. Videre argumenterer de for at sanger har flere likhetstrekk med talespråk i form av at begge følger en melodi, har enkle rytmer og betoning. De påpeker videre at musikken kan være med på å nyansere og understøtte rytmen i barnas talespråk (Knudsen & Winther, 1976, s. 5, 13 – 14). Videre peker de på at det å gi barn personlige og relevante opplevelser kan motivere og stimulere dem, slik at de kan oppnå en utvidet begrepsverden og det kan potensielt forbedre kommunikasjon med andre mennesker (Knudsen & Winther, 1976, s. 10).

### ***2.3.3 Musikk og fonologisk bevissthet***

I en studie utført av Lamb og Gregory (2006) så de på sammenhengen mellom barns evne til å diskriminere mellom lyder i musikk, deres fonologiske bevissthet og elevenes leseferdigheter. Studien indikerer at det er en sammenheng mellom elevenes evne til å diskriminere lyder i musikken og deres leseferdigheter. I en annen studie utført av Anvir med flere (2002) søkte de å undersøke sammenhengen mellom fonologisk bevissthet, ferdigheter innen musikkpersepsjon og leseferdigheter på barn i fire- og femårsalderen. Resultatene av studier viser at det er en korrelasjon mellom barnas ferdigheter innen musikkpersepsjon og deres fonologiske bevissthet og leseutvikling. Studien indikerer videre at ved å lytte til musikk benytter seg av auditive mekanismer, som også brukes når en leser, og delvis overlapper med dem en bruker i fonologisk bevissthet. Dette gir et inntrykk av at det både er lingvistiske og ikke-lingvistiske auditive mekanismer involvert i lesing. Samtidig er det ikke bevist med sikkerhet hvilke mekanismer som overlapper hverandre. Resultatene i studien indikerer at det å arbeide med musikalske ferdigheter potensielt kan bidra til å forbedre barnas leseferdigheter og språklige ferdigheter. De peker videre på at barn som strever med å lese kan ha nytte av en musikkintervensjon. Dette gjelder spesielt for barn med svake auditive prosesseringsferdigheter (Avir et. al., 2002).

Så langt i oppgaven har ulike perspektiver på lesing blitt presentert. Videre har det blitt presentert ulike lesevaner og mulige årsaker til dette. Deretter har det blitt trukket fram ulike teori og forskning om hvordan en kan forbygge lesevaner og styrke leseferdighetene hos elever med sen leseutvikling. Temaene lesing, språklig og fonologisk bevissthet har blitt sett i lys av et musikkfaglig perspektiv. De påfølgende temaene; inkludering, motivasjon og

selvoppfattelse, og anerkjennelse, er ulike aspekter knyttet til det å bruke musikk som en del av leseundervisningen.

## 2.4 Inkludering

Ifølge UNESCO er inkludering en prosess i utdanningssystemet der en adresserer og responderer på de ulike behovene elevene har gjennom å øke deltakelsen i læring, kulturer og samfunnet. Skolen har ansvaret for å utdanne alle elever, uavhengig av deres utfordringer. UNESCO understreker at ulikhetene bør ses som positive muligheter til å berike læringsmiljøet. Det er viktig at disse holdningene blir integrert og praktisert i skolen, slik at elevene i størst mulig grad kan oppleve inkludering (UNESCO, 2005, s. 12 – 13). UNESCOs syn på inkludering stemmer overens med stortingsmelding 6, der det står at alle elever skal få oppleve å ha en naturlig plass i felleskapet i skolen. Elevene skal få erfare at de er betydningsfulle og at de kan føle seg trygge på skolen. De skal også ha muligheten til å medvirke utformingen av deres egne opplæringsstilbud. Målet er at de skal føle seg trygge og betydningsfulle (Meld. St. 6, 2019 – 2020, s. 11).

Statped har definert inkludering som «å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi alle en reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale felleskapet» (Statped, 2020). Ifølge Nilsen (2017, s. 24 – 30) har inkludering tre dimensjoner, fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell dimensjon. Den fysiske/organisatoriske inkluderingen handler om at alle elevene skal ha mulighet til å delta i felleskapet gjennom at de fysiske plassene er tilpasset elevenes behov og at det er organisert slik at alle elevene kan delta. Den sosiale dimensjonen handler om at elevene har en reel mulighet til å være en del av det sosiale felleskapet (Nilsen, 2017, s. 24 – 29). Noe som også er blitt vektlagt i Opplæringsloven §9A (1998), som lovfester elevenes rett til å oppleve å være en del av et godt psykososialt miljø. Med den faglige/kulturelle dimensjonen menes det at elevene får tilgang til faglig opplæring og utvikling som oppleves meningsfylt for den enkelte elev. En del av dette handler om at elevene skal få delta i læringsfelleskapet og aktivitetene som gjøres der (Nilsen, 2017, s. 29 – 30). Alle disse dimensjonene har en objektiv oppfatning og en subjektiv oppfatning av inkludering. Den objektive siden handler om hvordan skolens ansatte ser på og oppfatter inkluderingen som det blir tilrettelagt for. Den subjektive siden handler om hvordan subjektet, som i dette tilfelle ville være enkeltelever, opplever inkludering (Nilsen, 2017, s. 24 – 30; Statped 2020). Elevene har rett til selv å oppleve å bli inkludert og være en del av det sosiale læringsfelleskapet (Oppl, 1998, §9A).

Haug (2014, s. 12) inkluderingsbegrep inneholder fire faktorer, felleskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Felleskap vil si å sikre at elevene er medlemmer av en gruppe og deltar aktivt i det sosiale livet i gruppen. Med deltakelse menes det at en sikrer at elevene får mulighet til direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter. For at elevene skal oppleve ekte deltakelse må elevene ha mulighet til å bidra i felleskap, og være i stand til å nyte av felleskapet. For at dette skal skje er det viktig at undervisningen er tilpasset den enkelte elev slik at de faktisk kan delta. Å sikre medvirkning vil si at elevene og de foresatte får informasjon, at de kan uttale seg om og påvirker elevens opplærings situasjon (Haug, 2014, s. 12; United Nations (UN), 1989, § 12) Alle elever har rett på å få et faglig og sosialt utbytte av opplæringen til deres beste (Haug, 2014, s. 12 – 13).

Ut fra det som har blitt trukket fram, kan en si at deltakelse er en viktig del av det å bli inkludert, men dette må skje på elevenes premisser. Det er viktig å huske på at elevene ikke skal tilpasse seg opplæringen, men at opplæringen skal tilpasse seg elevene, slik at de har en reel sjans til deltakelse i læringsfellesskapet (Nilsen, 2017, s. 16 – 17, 23, 30). Noe av utfordringene lærerne må ta hensyn til ved inkludering, ligger i at enkelte elever har behov for spesialundervisning og egne vedtak. Lærerne og det pedagogiske personalet må hele tiden gjøre vurderinger om den enkeltes behov for tilpasninger opp mot det helhetlige behovet i gruppen (Nilsen, 2017, s. 17). I enkelte tilfeller kan det for eksempel være at eleven opplever nederlag ved å delta i den normale undervisningen, og at dette også påvirker deres sosiale deltakelse i fellesskapet. Det er derfor mulig at eleven i noen tilfeller kan ha behov for å få individuell opplæring eller opplæring i mindre grupper, og at dette kan føre til en opplevelse av inkludering. Det er som tidligere nevnt, viktig at elevens stemme blir hørt og at lærerne ikke antar noe på elevenes vegne. Med andre ord kan skolens ansatte få vite hvordan eleven selv opplever seg inkludert ved å spørre eleven og lytte til det eleven formidler et ønske om, og på bakgrunn av det handle etter elevenes beste (Nilsen, 2017, s. 28 – 30; UN, 1989, §3 og 12).

## **2.5 Motivasjon og selvoppfattelse**

Det er viktig for elever med sen leseutvikling og få hjelp til å opprettholde motivasjon for læring, og at de opplever mestring. Dersom de ikke opplever dette kan det ha negative konsekvenser på deres selvoppfatning og skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27, 79, 81). Pintrich og Schunk (i Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 27) definerer motivasjon «som en prosess som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt» (Skaalvik & Skaalvik

2013, s. 27). Denne definisjonen kan være med på å forklare elevenes atferd og deltakelse i en aktivitet, eller eventuelt manglende deltakelse (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 27).

Brophy (i Manger, 2016, s. 9) definerer motivasjon for læring som en tendens elevene har til å finne mening i skoleaktivitetene, og at det er en verdi i å holde på med dem. Denne definisjonen kan brukes om en generell motivasjon for læring eller som motivasjon i enkelte situasjoner (Manger, 2016, s. 9). Høy læringsmotivasjon vises gjennom at elevene bruker aktive studiestrategier, som refleksjon over ulike aspekter ved et fag eller at ideer rundt et tema diskuteres og skrives med egne ord (Manger, 2016, s. 10).

Det finnes to typer motivasjon, indre og ytre motivasjon (Manger, 2016, s. 10 – 13). Dersom en elev har indre motivasjon, har de en egen interesse for å lære eller undersøke noe. Den indre motivasjonen gjør at elevene arbeider fordi de er interessert i å utføre en oppgave, og ikke fordi de må. Gottfried (i Manger, 2016, s. 10) definerer indre motivasjon som nysgjerrighet, og evnen til utholdenhet når en støter på en vanskelig oppgave. Videre at en er mestringsorientering og at en evner å se hvor utfordringen i vanskelige oppgaver ligger.

Elever som har en ytre motivasjon er mest interessert i hva de kan tjene på å gjennomføre en oppgave, og er i utgangspunktet ikke interessert i å gjennomføre oppgaven eller oppgavens innhold. Belønningene en får ved å gjennomføre en oppgave er preget av en synlig belønning av materiell eller sosial art. Samtidig er det på barneskolen flere tilfeller der elevene i utgangspunktet har en ytre motivasjon, der de ønsker å få en stjerne i boka eller ros fra læreren, som så går over til å bli en indre motivasjon med ektefølt interesse for oppgaven (Manger, 2016, s. 11).

Motivasjon henger også tett sammen med elevenes selvoppfattelse. Selvoppfattelse handler om alt vi føler, tror og vet om oss selv. De subjektive oppfatningene vi har om oss selv vil også påvirke vår atferd, følelser og motiver. Forventning om mestring er også en del av dette, og påvirker igjen motivasjonen vår for å gjennomføre bestemte aktiviteter. Både motivasjon og selvoppfattelse er begge betingelser for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27, 79).

Dersom elevene ikke opplever mestring kan dette få negative konsekvenser for elevenes selvoppfatning, som igjen kan påvirke deres studieatferd og prestasjoner på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 81). Elever med sen leseutvikling, som opplever manglende mestring, kan fort sammenlikne seg med de andre i gruppen som mestrer. Dette kan føre til at de bruker forsvarsstrategier, som å unngå og delta, for å ikke virke dumme. Videre kan den manglende

mestringen gi et dårligere selvtillit eller selvbylde, og gjøre at elevene får et negativt forhold til det å lese (Høigård, 2013, s. 334; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27). Det er lærerens etiske ansvar å tilrettelegge for at elevene kan bevare og utvikle selvverd i undervisningssituasjonene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 80).

### ***2.5.1 Annerkjennelse***

Elever med sen leseutvikling har behov for å bli anerkjent og at noen ser potensialet i dem, slik at de kan virkeliggjøre målet om å lære og lese (Dønnestad, 2015; Honneth, 2008, s. 182). Ifølge Honneth, handler annerkjennelse blant annet om at individets egenskaper og at dets prestasjoner blir verdsatt som verdifulle bidrag i det sosiale felleskapet (Jordet, 2020, s. 94 – 95). Honneth påpeker videre at annerkjennelse er en fundamental betingelse for menneskenes frie selvrealisering, altså at menneske kan realisere sitt fulle potensiale. Dette gir mennesket mulighet til å være i verden som et fritt og handlende subjekt (Honneth, 2008, s. 182). Honneths annerkjennelsesbegrep har nær sammenheng med begrepet aktørskap. Aktørskap vil si menneskets evne til å strekke seg mot og virkeliggjøre selvsagte mål (Jordet, 2021). Bandura (2001, s. 2) hevder at det å være en aktør og kunne strekke seg mot selvsagte mål er kjernen i det å være menneske.

Leer-Salvlsen (i Dønnestad, 2015) mener det er viktig at en bygger et annerkjennelsesnettverk rundt elevene, slik at de kan oppleve seg anerkjente. Dette involverer mer enn bare å bli møtt med kjærlighet og respekt, men også at om at læreren tror at elevene har noe positivt å bidra med i felleskapet eller inn i situasjonen. Dersom elever blir møtt på denne måten, kan det føre til økte muligheter for vekst. Forholdet mellom lærer og elever, som er basert på empati, omsorg, varme og emosjonell støtte, er ofte assosiert med optimal læring (Jordet, 2020, s. 86). Ifølge Bea (i Jordet, 2020 s. 88) påvirker måten voksne samhandler med barna på deres selvverd og læring. Det å bli sett, styrker følelsen av å være til og leve livet. Anerkjennelse styrker derfor menneskets selvverd (Jordet, 2020. s. 86).

I skolen påvirkes elevenes engasjement ikke bare av lærer-elev relasjonene, men også av skolen som virksomhet. Både i form av undervisningspraksis, innhold og arbeidsmåter og hvordan læreren legger til rette for stimulering av elevenes iboende ressurser og for deres mestring. Det vil si at dersom elevene skal få oppleve at de er anerkjente som mennesker og individer, må de få mulighet til å ta i bruk de iboende ressursene de har. Dette innebærer at de får utfolde seg og bruke av egne interesser, kunnskaper, tidligere kompetanse og ta i bruk den



erfaringsbakgrunnen de har inn i skolen. Jordet mener at dette må ligge til grunn for all faglig og sosial læring i skolen (Jordet 2020, s. 88). Med andre ord må skolen romme eleven som et helt menneske, for at det skal foregå læring.

### **3 Metodologi**

I denne kvalitative studien blir aksjonsforskning benyttet som forskningsdesign. I oppgaven velger jeg å forholde meg til et nordisk perspektiv på aksjonsforskning, slik Rønner og Salo (2012) og Tiller (1999, s. 39 – 40) forholder seg til begrepet. I dette perspektivet er samarbeidet mellom academia og praksisfeltet vektlagt. Hensikten med aksjonsforskning er å skape en positiv forandring i praksisfeltet til elevenes beste.

Studien er ment å være et bidrag til skoleutvikling i spesialpedagogisk sammenheng i undervisning av elever med sen leseutvikling og lesevansker. Hensikten med studien er å finne svar på problemstillingen «Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?». For å besvare problemstillingen, er det naturlig å gjennomføre en aksjonsstudie i samarbeid med en lærer.

#### **3.1 Forskningsdesign**

I aksjonsforskning, sett fra et nordisk perspektiv, er det samarbeidet mellom academia og praksisfeltet som er viktig (Rønner og Salo, 2012, s. 2). Ifølge Tiller (1999, s. 39 – 40), er det forskeren og informanten, i dette tilfellet læreren, som går inn i dette samarbeidet. I et slikt samarbeid skal begge partene ta aktivt del i kunnskapsproduksjonen og fornyelsen av praksisfeltet. Det er viktig at prosessen har en demokratisk dialog, der begge parter har lov til å reflektere kritisk og komme med innspill. På den måten kan informantene oppleve en autentisk deltakelse. Hensikten med forskningssamarbeidet er at begge parter får utveksle teoretisk og erfart kunnskap (Rønner og Salo, 2012, s. 2, 4; Tiller, 1999, s. 40).

Hensikten med aksjonsforskningen er å få til en positiv forandring i praksisfeltet der kunnskapen kan brukes i og støtte opp under elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 18 – 19; Tiller, 1999, s. 39 – 40). Dette kan gi informantene en sjanse til å se på egen praksis, og knytte teori inn i undervisningstilnærmingen på en hensiktsmessig måte. Et annet formål med aksjonsforskning er å gjøre forskningen relevant for praksisfeltet. Dette gjøres ved at forskningen tar tak i en utfordring som finnes i skolen og at kunnskapen produseres sammen med praksisfeltet. Det er ikke alltid mulig å finne et fasitsvar som passer for alle, men forskningen kan bidra til lokal kunnskap og en økt kunnskapsbase (Rønner og Salo, 2012; Tiller, 1999, s. 39 – 40, 42; Ulvik et. al., 2016, s. 17 – 20).

### 3.1.1 Aksjonsforskningsprosessen

Som nevnt tidligere, ble valg av tema for oppgaven forankret i en utfordring som finnes i skolen i dag. Figur 1 oppsummerer aksjonsforskningsprosessen som ble gjort. Selve prosessen vil bli mer utdypet etter figuren.



*Figur 1: En oppsummering av aksjonsforskningsprosessen*

Aksjonsforskningen startet med at forskeren valgte seg ut et tema og en problemstilling som kunne være relevant for skolen. Deretter ble det samlet inn et utvalg og innhentet samtykkeskjema (dette blir nærmere beskrevet under 3.6 Utvalg). Før undervisningen ble i igangsatt, ble undervisningsopplegget i samarbeid med informanten, tilpasset elevenes nivå og forkunnskaper. Deretter ble det gjennomført fire undervisningsøkter. Disse varte mellom 30 og 50 minutter. Etter de tre første undervisningsøktene fulgte en refleksjons- og evalueringssamtale der vi reflekterte over det som var gjort, hva som fungerte og hva som eventuelt måtte endres til neste dag. Disse varte fra 15 til 50 minutter. Etter den fjerde undervisningsøkten ble det gjennomført et intervju med informanten, som varte i 55 minutter. Gjennom hele prosessen var det viktig at informanten fikk lov å uttrykke sine meninger og påvirke prosessen. Dette ble lagt til rette for gjennom refleksjonssamtalene og intervjuet.

### 3.1.2 Undervisningsopplegget

Alle undervisningsøktene besto av tre aktiviteter som anvendte musikk for å støtte elevene i leseundervisningen (se vedlegg 4 for en beskrivelse av aktivitetene). Hver aktivitet fokuserte på ulike områder, men alle hadde som mål å bidra til å styrke elevenes leseferdigheter. Den første aktiviteten fokuserte på rytmer og fonemer. Altså ble det brukt ulike rytmiske aktiviteter i kombinasjon med at elevene skulle finne enkeltfonemer i ord, og automatisere forholdet mellom fonem og grafem. I den andre aktiviteten var fokuset på bruk av melodi og rytme som støtte til avkodning av ord. Dette ble gjort gjennom å bruke en sang, som elevene

kunne fra før, og deretter ble det satt kombinasjon med bruk av nye ord. Den tredje aktiviteten fokuserte på rim og rytme.

Da undervisningsopplegget ble planlagt, var det kun lagt opp til tre aktiviteter, men etter ønske fra informanten ble det lagt inn sang og dans på begynnelsen og slutten av undervisningsøktene. Dette var for å hjelpe elevene til å våkne, holde fokus og skape glede og engasjement.

## **3.2 Datainnsamling**

I denne studien har jeg benyttet meg av triangulering. Triangulering tas ofte i bruk i kvalitativ forskning for å styrke kvalitet på undersøkelsene og for å bekrefte eller avkrefte funn (Postholm, 2011, s. 132). Metodene som har blitt benyttet for å samle inn data var observasjon og intervju. For å dokumentere prosessen ble det gjort observasjonsnotater. Funnene i studien vil være fra en tematisk analyse, gjort av observasjonsnotatene mine og transkripsjonen av intervjuet med informanten. Dataene er hovedsakelig hentet fra observasjonsnotatene, mens intervjuet vil fungere som et supplement til dette.

### **3.2.1 Observasjon**

Adler og Adler (1994, s. 389) påpeker at observasjon er det fundamentale grunnlaget for alle forskningsmetoder. McKechnie (2008, s. 573) bekrefter det samme når han sier at observasjon er en av de eldste og mest fundamentale forskningsmetodene. I observasjon som forskningsmetode, bruker en alle sansene for å kunne studere de ulike fenomenene som forskeren ønsker å studere. McKechnie (2008, s. 573) sier videre at det er lytte- og synssansene som blir mest brukt. Selv om forskeren på forhånd har enkelte fenomener hen ønsker å studere, er det viktig at hen er åpen for at nye fenomener, som hen ikke hadde forventet, kan dukke opp (McKechnie, 2008, s. 573).

Når en bruker observasjon som metode, er det hensiktsmessig å observere deltakerne i en naturlig setting og videre fange deltakernes opplevelse av situasjonen. I kvalitativ observasjonsforskning har forskeren et syn på at det ligger en dypere mening bak alle handlinger og at disse handlingene reflekterer overbevisninger, holdninger og verdier (McKechnie, 2008, s. 573).

Observasjonene vil bli brukt til å dokumentere hvordan undervisningen ble gjennomført, og om det er noen avvik fra det som opprinnelig var planlagt. I den forbindelse ble det på

forhånd utformet noen spørsmål til hjelp for å vite hva en skulle se etter under observasjonene (se vedlegg 5). Videre vil de være en hjelp til å kunne evaluere hvordan metodikken fungerte i praksis og i den gruppen det ble prøvd ut på. Observasjonene som ble gjort ble også brukt som et utgangspunkt for å utforme intervjuet.

Det finnes flere ulike typer observatørroller og måter å bruke observasjon på. Tiller (1999, s. 41, 43) påpeker at det i aksjonsforskning ikke er naturlig å være en passiv observatør. Dette er fordi forskeren naturlig vil påvirke det som skjer i klasserommet gjennom planlegging av undervisning, valg av problemstilling og forskerens tilstedeværelse i undervisningen. Likevel kan jeg, som observatør, innta ulike roller i det jeg skal observere undervisningsøktene. Gold (1958) har delt inn observatørrollene i fire ulike roller og ser dette som et kontinuum. Jeg kommer til å benytte meg av de han kaller for «Participant-As-Observers» og «Observer-As-Participant» (Gold, 1958, s. 220 – 221). Videre i oppgaven har jeg valgt å benevne disse kategoriene som deltaker-som-observatør og observatør-som-deltaker.

I den første undervisningsøkten ble rollen deltaker-som-observatør benyttet (Gold, 1958, s. 220 – 221). I denne økten ble jeg presentert for elevene og jeg deltok i den første aktiviteten. Hensikten med dette var at det skulle oppleves som en trygg situasjon for elevene. I de tre siste undervisningsøktene ble rollen observatør-som-deltaker (Gold, 1958, s. 221). I disse øktene deltok jeg ikke i opplegget med mindre jeg ble adressert.

### **3.2.2 Intervju**

Det har det blitt gjennomført et semistrukturert dybdeintervju, der det ble brukt åpne spørsmål (se vedlegg 6). I et kvalitativt intervju er formålet å få en forståelse for subjektets livsverden og hvordan hen har erfart hendelser eller opplevd fenomener. Det er forskerens ansvar å legge til rette for at informanten får dele relevant informasjon, slik at problemstillingen kan besvares. Samtidig må forskeren være åpen for at informanten kan komme med ny informasjon og vinklinger en ikke har tenkt på tidligere. Det er i denne prosessen viktig å være klar over at kunnskapen alltid skapes i en sosial og historisk kontekst, og at denne konteksten vil påvirke kunnskapen som konstrueres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20 – 22, 42, 44 – 46; Postholm, 2011, s. 68).

Hensikten med dette intervjuet var å få tilgang til informantens oppfatning av musikk som tilnærming til den første leseopplæringen. Intervjuet blir brukt for å evaluere og reflektere over forskningsprosessen, og lomme med forslag til endringer som kan gjøres for å bedre den

spesialpedagogiske leseopplæringen for elever med sen leseutvikling. I kvalitative intervjuer er det vanlig at forskeren på forhånd har valgt noen temaer hen ønsker å ta opp (Postholm, 2011, s. 78 – 79). Mitt intervju besto av 6 forhåndsbestemte temaer (se vedlegg 6), som ble tatt opp i den rekkefølgen det falt seg naturlig i den gitte situasjonen. Temaene er som følger: lærerens faglige bakgrunn og arbeidserfaring, lærerens opplevelse av musikk som tilnærming til leseundervisning av elever med sen leseutvikling, lærerens opplevelse av elevenes reaksjon på undervisningsopplegget, faglige innspill og evaluering av prosessen, spørsmål basert på observasjoner i klasserommet og andre poeng læreren mener er viktig at kommer fram i intervjuet. Intervjuet varte i omtrent 55 minutter og ble tatt opp med lydopptaker, slik at jeg kunne gå tilbake å lytte flere ganger dersom det er noe jeg var usikker på.

### **3.3 Vitenskapelig ståsted**

Studien har et kritisk realistisk epistemologisk ståsted. Det handler om at kunnskapen en undersøger alltid er forankret i en sosial og historisk kontekst. Videre peker kritisk realisme på at vår tro og overbevisninger alltid vil farge måten vi teoretiserer om og forstår objektene en forsker på (Madill, 2008, s. 734). Det er derfor viktig å være klar over hvordan ens egne holdninger og kjennskap til tidligere teori vil påvirke validitet i studien. Alt dette er viktig å være klar over dersom en skal forske på sosiale enheter, fordi interne mekanismer kan manipuleres og forskeren kan spesifikt tilrettelegge for spesifikke utfall (Emmel, 2013). I denne studien har jeg, som forsker, vært sterk påvirkende i alle faser av studien, og det er viktig å være klar over hvordan dette kan påvirke validiteten i studien.

Bhaskar (2008, s. 250) påpeker at det finnes en verden der ting kan eksistere og fungere uavhengig av i hvilken grad vi klarer å beskrive fenomenene. Ifølge Bhaskar prøver mennesket gjennom forskning å forklare disse fenomener eller enheter som eksisterer i verden. Dette kan både være fysiske og sosiale enheter (Bhaskar, 2008, s. 250; Madill, 2008, s. 734). Utfordringen, slik det ses i kritisk realisme, handler mer om hvilke underliggende mekanismer som påvirker den observerbare verden, enn om forskerens rolle i studien (Bhaskar, 2008). Maxwell (2012, s. 12) påpeker at alle teorier og forklaringer på verden er sett fra et gitt perspektiv og syn på verden. Derfor vil all kunnskap være partisk, ufullstendig og feilbarlig. Det er også viktig å være klar over at teoriene som er laget, er basert på kunnskapen og erfaringen forskeren har på det gitte tidspunktet, og av forskerens forståelse av verden eller fenomen. Dette betyr at forskerens forståelse av verden kan forandres etter hvert som hen tilegner seg kunnskap. Dette kan igjen påvirke forskernes forståelse av verden og

teoriene som har blitt laget (Bhaskar, 2008, s. 249 – 250; Madill, 2008, s. 734; Maxwell, 2013, s. 27; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 219).

### **3.4 Analysestrategi**

Datamaterialet, som har blitt samlet inn i studien, vil bli analysert tematisk (Braun & Clark, 2006). Tematisk analyse er i dette tilfelle ideelt å bruke på grunn av dens fleksibilitet og kan dermed enkelt tilpasses ved bruken av triangulering. I denne analysen vil jeg benytte meg av prosessen Braun og Clark (2006, s. 87) har beskrevet for å kunne sortere og analysere datamaterialet. Braun og Clark (2006, s. 83 – 84) nevner to typer tilnærming til analyseprosessen, enten induktiv, altså at en går fra empiri til teori, eller deduktiv tilnærming, der en går fra en teoretisk tilnærming til empiri. Likevel vil jeg argumentere for at det er benyttet en abduktiv tilnærming i analysen, fordi det har vært en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Med andre ord har jeg gjennom analyseprosessen vekslet mellom en teoretisk og empirisk tilnærming til datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2021, 101-103). De teoretiske bakgrunnskunnskapene som følger oppgaven, har preget min forståelse av verden. Samtidig lot jeg innholdet i datamaterialet styre kodingen som kom fram. I revurderingsfasen og i fasen der en navngir temaene, knyttet jeg hovedtemaene i størst mulig grad til spesialpedagogiske og pedagogiske nøkkelbegrep (Braun & Clark, 2006, s. 87; Postholm & Jacobsen, 2021, 101 – 103).

### **3.5 Utvalg**

For å finne et utvalg ble aktuelle lærere og spesialpedagoger på Sør- og Østlandet kontaktet. Flere av de som ble kontaktet responderte at prosjektet var interessant, men at det ikke var mulig å gjennomføre på grunn av covid-19 situasjonen på skolene. Til slutt fikk jeg en lærer, som sa seg villig til å være informant, gjennom en kontakt fra en person på UiA. Gjennom denne læreren fikk jeg tilgang til en elevgruppe på fire jenter, som gikk på andre trinn. Alle hadde sen leseutvikling.

#### ***3.5.1 Kriterier for utvalg***

Opprinnelig var kriteriene at det skulle være en lærer som drev med spesialpedagogisk leseundervisning, og allerede hadde en etablert elevgruppe som hen underviste. Da dette ikke var mulig å anskaffe, ble det benyttet en lærer som hadde erfaring med å undervise elever med

sen leseutvikling. Videre ble elevgruppen valgt ut fra de kriteriene at de fortsatt var i den tidlige leseopplæringen og hadde en sen leseutvikling.

### **3.6 Personvern, etiske hensyn og vurdering**

Før studien ble igangsatt ble det sendt inn en søknad til NSD. Søknaden ble godkjent (se vedlegg 1). Hensikten med dette var å sikre at de etiske hensyn og vurderingene som trengtes for å bevare personvernet til de som deltok i studien, ble ivaretatt. Studien er gjennomført og alle opplysninger har blitt behandlet i henhold til NSDs retningslinjer.

Ifølge NSD (u.å.b) er det viktig at deltakelsen i studien er basert på frivillighet og informert samtykke. For at deltakerne skal kunne gjøre et informert valg er det nødvendig at informasjonen er tilpasset mottakeren (NSD, u.å.b). På bakgrunn av dette ble det i begynnelsen av informasjonsskrivene skrevet en kort oppsummering av studien og hva den ville innebære for den enkelte deltaker (se vedlegg 2; 3). Videre ble det gjennomført en telefonsamtale med læreren for å sikre at hen hadde forstått prosjektet og ønsket å delta. Av hensyn til elevenes alder måtte det innhentes samtykke fra de foresatte. De foresatte til elevgruppen ble oppringt av læreren før informasjonsskrivet ble sendt ut. Dette var tiltak som ble gjort for å sikre at informasjonen var lett tilgjengelig for de ulike partene og at de forsto hva prosjektet gikk ut på.

Et annet viktig aspekt var at elevene selv fikk lov til å uttale seg om de ønsket å delta i studien eller ikke (NSD, u.å.a; UN, 1989, artikkel 12). For å sikre at elevene fikk den nødvendige informasjonen de trengte, ble det laget en rubrikk i foreldrenes samtykkeskjema der foreldre måtte krysse av for at barnet deres hadde fått informasjon og selv ønsket å delta (se vedlegg 3). Siden utvalget av elevene var valgt ut på premisset om at de hadde utfordringer med å lese, valgte jeg å lage en informasjonsvideo istedenfor et skriv. Videoen ble forhåndsinnstilt og vist for elevene på skolen (videoen er tilgjengelig på denne adressen:

[https://drive.google.com/file/d/1ky1NccqfkXgdSMoUdFWBlDE\\_639G-](https://drive.google.com/file/d/1ky1NccqfkXgdSMoUdFWBlDE_639G-mAJ/view?usp=sharing)

[mAJ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ky1NccqfkXgdSMoUdFWBlDE_639G-mAJ/view?usp=sharing) ). Dette ga en større sannsynlighet for at de fikk tilgang til den informasjonen de trengte for å ta en informert avgjørelse. Utover dette, samtalte også læreren deres med dem om prosjektet, slik at de kunne stille eventuelle spørsmål de måtte ha. Den samme informasjonsvideoen ble sendt til foresatte, slik at de kunne vite hvilken informasjon barnet deres hadde mottatt.



Av hensyn til anonymitet og for å sørge for at verken læreren eller noen av elevene skal kunne gjenkjennes, har informasjonen blitt generalisert og identifiserbare opplysninger utelatt (Datatilsynet, 2019a). I studien vil pronomenet hen bli brukt om læreren, og pronomenet hun/henne om enkelt elever. Det ble av, hensyn til elevenes personvern, ikke skrevet noe om elevenes eventuelle diagnoser. Datatilsynet (2019b) påpeker at elevs atferd kan regnes som personopplysninger og være med på å identifisere enkelt elever. Som en del av observasjonene i klasserommet kan det komme fram atferd som er typisk for en elev. På bakgrunn av det kan komme hendelser som kan identifisere elevene eller læreren, utelates eller anonymiseres disse observasjonene.

### **3.7 Validitet**

Validitet sett fra et kritisk realistisk ståsted handler om hvordan metodikken er brukt for å trekke slutninger og gi gode beskrivelser av feltarbeidet (Maxwell, 2012, s. 130). Videre handler det om at studien undersøker det den har intensjoner om, og om slutningene som er trukket er pålitelige (Maxwell, 2012, s. 130; Postholm, 2011, s.170). Det handler også om forskerens rolle i forskningsprosessen. Som Emmel (2013) påpekte kan forskeren tilrettelegge for at enkelte funn kommer fram. Videre kan forskeren spesifikt se etter ønsket resultat, som kan påvirke forskningen validitet.

I denne studien har jeg hatt en aktiv part i forskningsprosessen, fordi jeg har vært med på å utvikle materialet som er prøvd ut. Videre er det jeg som har observert og foretatt analysen. Det at jeg, som forsker, har vært så delaktig i hele prosessen kan påvirke studiens validitet. Både i aksjonsforskning (Tiller 1999, s. 39 – 45) og i kritisk realisme (Bhaskar, 2008; Emmel, 2013; Madill, 2008, s. 734; Maxwell, 2012, s. 12) er ikke hensikten å være nøytral eller passiv. Samtidig er det viktig at forskerens rolle ikke tar for mye plass, fordi dette kan påvirke studiens validitet på en negativ måte. Dette vil bli drøftet videre i diskusjonskapitlet.

## **4 Resultater**

I denne delen vil resultatene fra analysen av observasjonsnotatene, med tilhørende samtaler med læreren, og intervjuet med læreren bli presentert. Hensikten med analysen var å finne svar på problemstillingen «Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?».

Underveis i analysen kom det også fram en del som har blitt kalt ‘evaluering og framtidig potensiale’. En del av aksjonsforskningsstilen handler om det å evaluere og endre praksis underveis. Derfor har det vært et relevant samtaleemne å ta opp i forbindelse med planlegging og forberedelser til undervisningstimer og i forbindelse med intervjuet.

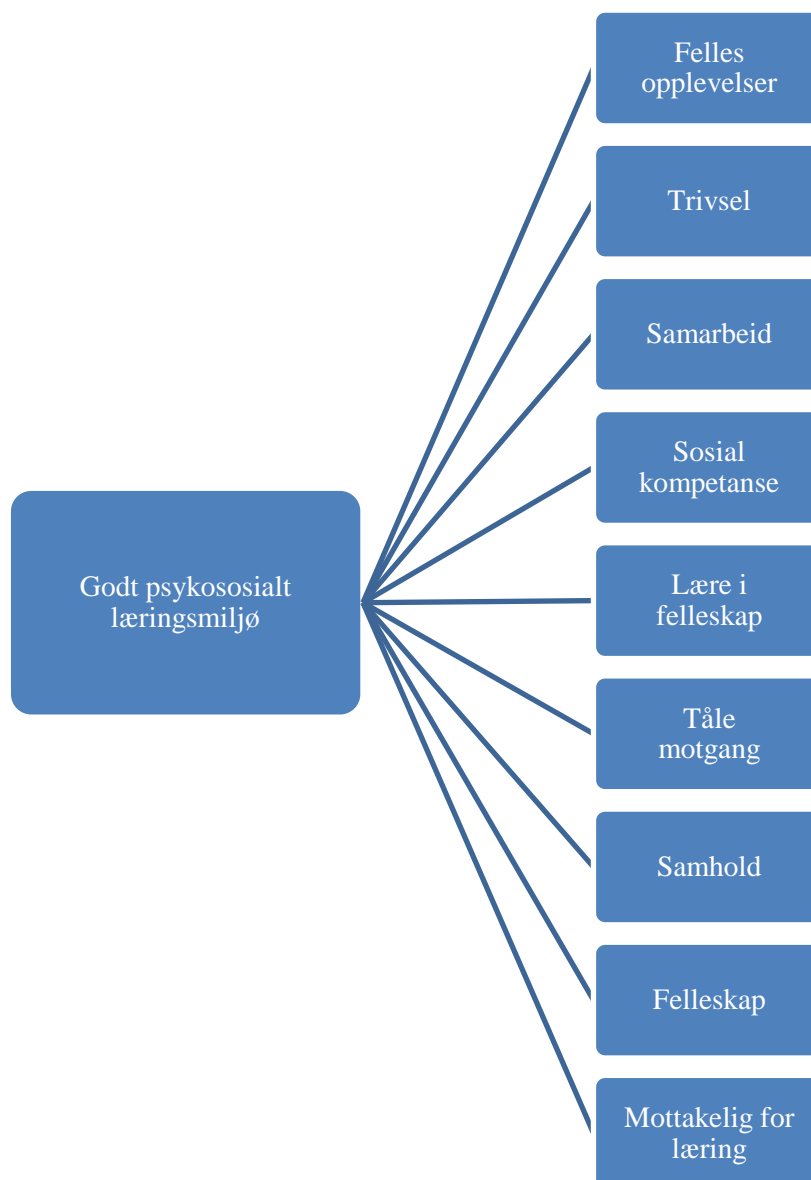
I samtaler i forbindelse med planlegging av undervisning, og i intervjuet med læreren, kom det fram en del aspekter som var og kan være utfordrende med anvendelse av musikk som støtte i undervisning av elever med sen leseutvikling. Dette er en del av evalueringsaspektet, men jeg har likevel valgt å putte det i et eget underkapittel for enklere å kunne belyse viktige poenger som kom fram. Resultatene tilhørende problemstillingen vil bli presentert i figurer, mens det som omhandler utfordringer og evaluering og videre potensiale vil ikke ha noe figur.

### **4.1 Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?**

Dataene som har blitt analysert har resultert i seks hovedtemaer, med tilhørende under temaer. De seks hovedtemaene er godt psykososialt læringsmiljø, tilpasset opplæring, deltakelse, lesetrening og språklig bevissthet, engasjement og mestring. Alle temaene gir en indikasjon på hvordan musikk kan være med på å støtte opp under elever med sen lese utvikling. Videre vil hvert hovedtema, med tilhørende undertemaer, presentert i egne figurer, og i hver del vil det bli trukket fram relevante eksempler.

#### ***4.1.1 Godt psykososialt læringsmiljø***

Det første hovedtemaet er godt psykososialt læringsmiljø. Som vist i figur 2 har dette temaet ni undertemaer, som viser på hvilke områder musikk potensielt kan være positivt for det psykososiale læringsmiljøet.



*Figur 2: Godt psykososialt læringsmiljø med tilhørende undertemaer*

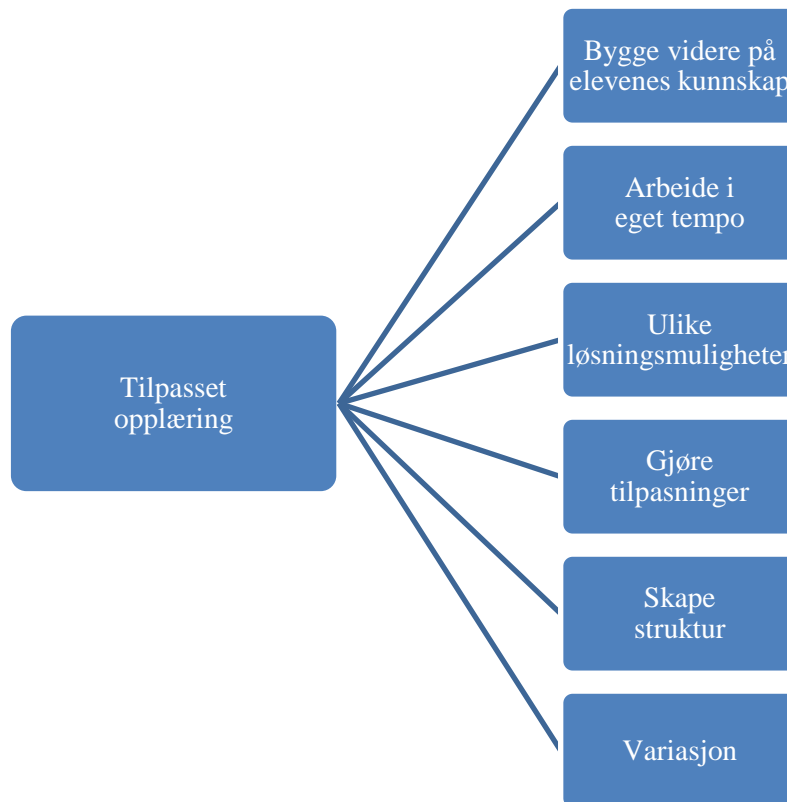
Resultatene indikerer at musikk kan være med på å skape et godt psykososialt læringsmiljø. Det gir mulighet for samarbeid og det å lære i felleskap ved å produsere noe sammen gjennom sang og rytme. Det kan også bygge sosial kompetanse gjennom turtaking, å lære seg og lytte og tilpasse seg de andre i gruppen. Videre kan det gi mulighet for å skape positive fellesopplevelser som kan være et utgangspunkt for senere samhold og felleskap. I intervjuet sa læreren følgende:

ellers så synes jeg det ... er nydelig når vi, du ser på ansiktene deres og kroppen at det de, de koser seg. ... så den kombinasjonen der a..a..av glede og at de, at du ser at det foregår noe læring. Det er jo verdens beste, tenker jeg (intervjuet med læreren).

Alt dette kan være med på å skape trivsel. Trivsel er en viktig del av det å være i et godt psykososialt læringsmiljø. Resultatene indikerer at elevene og læreren opplevde det å bruke musikk i undervisningssituasjonene som lystbetont. Læreren påpekte i intervjuet at det at de fikk brukt dans og kunne le sammen gjorde at elevene ble åpne og mottakelige for læring. Videre kan den lystbetonte settingen gjøre at elevene bedre kan tåle motgang og tørre å gjøre feil i felleskapet, fordi det er et trygt læringsmiljø.

#### ***4.1.2 Tilpasset opplæring***

Det andre hovedtemaet er tilpasset opplæring. De seks undertemaene i figur 3 viser på hvilken måte musikk kan legge til rette for tilpasset opplæring, både i form at det gir læreren mulighet for å enkelt kunne tilrettelegge, men også at det kan gi eleven den tilpassede opplæringen de har behov for.



*Figur 3: Tilpasset opplæring med tilhørende undertemaer*

Musikk kan være et godt grunnlag for å kunne tilpasse undervisningen etter elevens behov og forutsetninger. Dette kan skje i form av at en tar utgangspunkt i sanger de kan fra før, og trekker det inn mot områder de strever med. Det er også mulig å tilpasse vanskelighetsgraden underveis, med for eksempel hvor avansert rytmemønster en velger å ha. Dersom elevene

opplever at de har mye overflødig energi og uro i kroppen, kan læreren enkelt tilpasse undervisningsopplegget med å legge inn ekstra bevegelser til en sang eller legge inn en ekstra sangpause underveis. Hen kan også tilpasse vanskelighetsgraden på rytmemønstret en velger å ha eller variere musikkens tempo og volum.

Avhengig av aktiviteten, er det også mulighet for elevene å arbeide i eget tempo og på eget nivå, både med individuelle oppgaver slik som *Ormen den lange* og *Bake kake søte*, og i felleskap der en kan hjelpe hverandre å lære. Det var for eksempel en situasjon der noen av elevene ble sittende og tegne da de var ferdig med oppgavene sine, mens den siste eleven brukte lengre tid på å ferdigstille arbeidet sitt (observasjonsnotatet). I et annet tilfelle ga læreren elevene beskjed om å ta fram åtte fingre når musikken stoppet. Dette løste alle elevene på ulik måte. Læreren snakket om de ulike løsningsforslagene og snakket om hvorfor alle de ulike forslagene var riktig (observasjonsnotatet).

Musikk kan også være med på å skape struktur i undervisningen og være med på å skape en helhetlig opplevelse i forhold til leseopplæringen. Læreren uttrykte det slik:

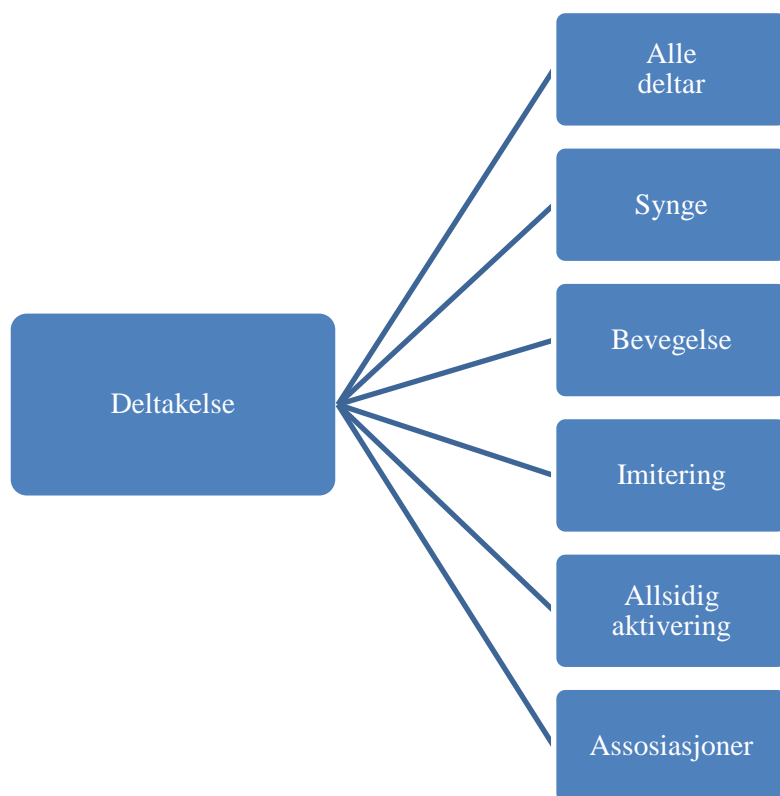
Jeg tenker at det å bruke musikk, da tenker jeg litt i vidt spekter både rytme, sang, bevegelse, altså alle elementene. De tenker jeg ... Ehh ... De lager struktur for barn. Det er noe med elementene der i rytmen eller i sangen sånn som kan lande barn litt. ... Jeg synes det var kjempegøy det. Da får man, da får vi en veldig sånn helhets sansing over det da (intervjuet med læreren).

Videre påpekte læreren at musikken kan være med på å la flere elever få lov til å skinne og at dette kan være en innfallsvinkel som treffer enkelte elever bedre enn det tradisjonelle opplegget: «*noen som ikke blomstrer sånn i andre fag, kan blomstre gjennom det å synge og sånt. Det er jo super, superviktig!*» (intervjuet med læreren). Hen kommenterte også at:

Så det synes jeg, jeg det er en kreativ og artig innfallsvinkel til å jobbe mer med det de allerede står litt sånn fast i ... og trenger mere drill på da. ... En annen måte å lære det inn på, en annen måte å drille på, også mere lystbetont (intervjuet med læreren).

### **4.1.3 Deltakelse**

Det tredje hovedtemaet er deltakelse, og det har seks tilhørende undertemaer. Figur 4 viser på hvilken måte elevene kan oppleve deltakelse. Deltakelse i dette tilfelle ses på som en form for inkludering i felleskapet.



*Figur 4: Deltakelse med tilhørende undertemaer*

Hovedtemaet deltakelse handler om at alle deltar og dermed deltar i felleskapet, som for eksempel at «alle danser med» (observasjonsnotatet), som går inn under undertemaet bevegelse eller at musikken stopper og alle lager grimaser (observasjonsnotat). Det inkluderer også at alle er med og synger. Videre indikerer observasjonsnotatene at de musikalske aktivitetene kan være med på å øke deltakelsen:

L: Kan noen sungen? Jeg er sikker på at noen av dere har hørt den. Det var sånn sang som var vanlig når foreldrene deres og besteforeldrene deres var små.

Læreren synger gjennom sangen

E2 og E3 synger med (lavt og med liten bevegelse i munnen)

E4 og E2 synger ikke med

E3 synger etter hvert høyere med (observasjonsnotatet).

I analysen kom det fram at musikk kan føre til økt deltakelse. Det var flere tilfeller der elever ikke sang eller der de gjorde små bevegelser i starten av en sang, men etter hvert som

musikken spilte ble elevene mer med. I enkelte tilfeller hjalp det også elever å kunne fokusere, slik at de kunne delta. Underveis i analysearbeidet kom det også fram flere eksempler der alle unntatt en elev deltok. Det som var interessant var at selv om denne eleven tilsynelatende «falt ut» og ikke sang, smilte eleven og kom inn i aktiviteten igjen. Hun kunne med andre ord miste fokuset og likevel komme inn igjen ved for eksempel å rekke opp hånden for å delta. Læreren var flink til å dra eleven inn igjen ved å la eleven svare og ved å stille spørsmål direkte til eleven. På denne måten deltok eleven og ble en del av felleskapet, på tross av at hun tidvis mistet fokuset og lot seg distrahere av andre ting.

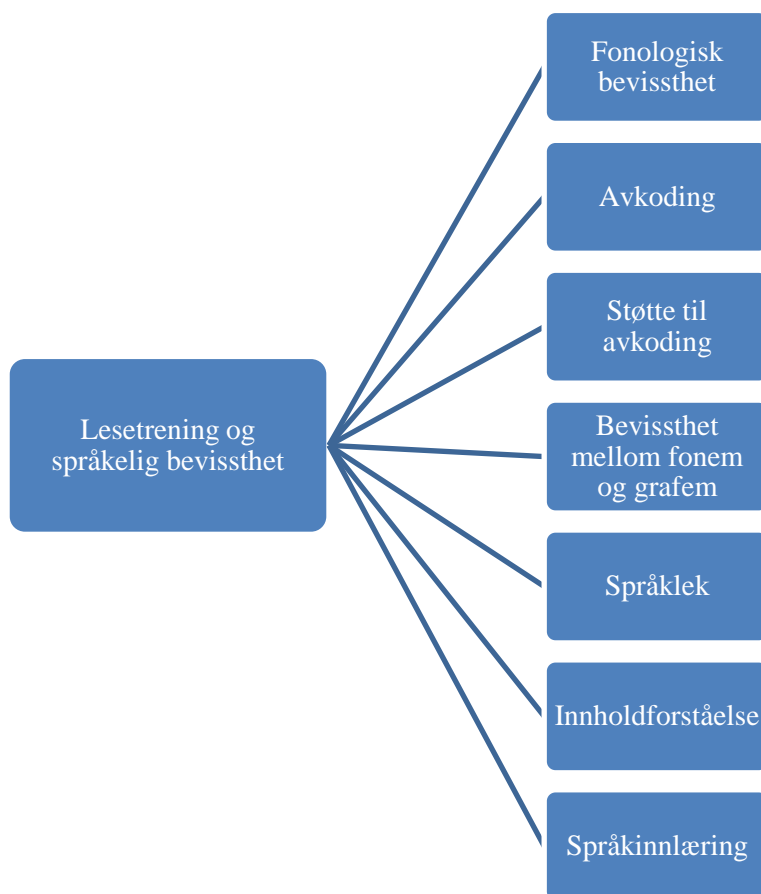
Temaet deltakelse handler også om at enkelt individer deltar i aktivitetene, som for eksempel at «E2 og E4 smiler mens de synger gjennom sangen en gang til» (observasjonsnotatene) eller «E2 danser og lager grimaser, mens hun ler og vifter med beina» (observasjonsnotatene). Dette viser at elevene er engasjerte og deltar i felleskapet.

Undertemaet assosiasjoner handler om at musikk kan gi assosiasjoner til ulike erfaringer i livet, men også at en kan hente støtte fra tidligere kunnskap en har tilegnet seg. Elevene husket for eksempel bevegelsene de hadde gjort til en sang de hadde i første klasse. Det at de assosierte sangen med enkelte bevegelser gjorde at elevene kunne delta i dansen på en enklere måte enn om de ikke hadde lært dansen tidligere (observasjonsnotatet). En kan også si at ulike elementer fra musikken kan være med på å støtte opp om læring ved å trekke på tidligere erfaring. Ved å kunne en sang fra før, kunne de bruke dette som støtte i avkodning.

Med undertemaet allsidig aktivering menes det alt fra å klappe rytmer, stavelser og det å kunne bruke flere sanser. Dette handler egentlig om det å aktivere ulike områder i hjernen. Dette kan trolig være med på å støtte opp under deltakelsen i undervisningen og gjøre at elevene kan følge undervisningen ved at de benytter seg av flere områder i hjernen som kan støtte opp om læringsprosessen. Læren selv uttrykte at det å ha støtte fra flere sanser kan være nyttig i avkodningsprosessen: «*Det rytmiske og kanskje til og med intonasjonen i den regla (Ormen den lange) og sånn kan hjelpe deg å avkode raskere*» (intervju med læreren).

#### ***4.1.4 Lesetrening og språklig bevissthet***

Det fjerde hovedtemaet er lesetrening og språklig bevissthet. Det er gjort et bevisst valg om å samle lesetrening og språklig bevissthet til en kategori da det er sterk sammenheng mellom disse aspektene. De syv undertemaene i figur 5 viser på hvilke områder musikk kan støtte opp om elevene i leseundervisningen, og gi dem mer lesetrening.



*Figur 5: Lesetrening og språklig bevissthet med tilhørende undertemaer*

Resultatene fra analysen indikerer at musikk, sammen med mer tradisjonelle verktøy, kan være en god støtte til avkoding. Sang ble i dette undervisningsopplegget brukt som støtte til avkoding. Et eksempel på dette er aktiviteten der *Ormen den lange* ble brukt. Her var det tydelig at de elevene som kunne sangen fikk god støtte i avkodingen, mens eleven som ikke kunne sangen brukte nesten dobbelt så lang tid som de andre i gruppen på å bli ferdig med oppgaven. Denne eleven spurte også om mer hjelp enn de andre elevene (observasjonsnotatet). Senere i intervjuet sa hen følgende om hendelsen:

Det ene var for de som kunne *Ormen den lange* fra før de fant jo lettere rimordene, for de visste kanskje at de skulle lete etter ss...slange. Ikke sant. Og så kunne de bare lete nedover i boksen. Mens de som ikke kjente teksten måtte bruke lenger tid på å avkode, (hoster) oi sann, avkode hvert ord (intervjuet med læreren).

Denne hendelsen indikerer at musikken kan være en støtte rundt avkodingsprosessen, dersom elevene kan sangene fra før.



Rytmen kunne også være en støtte til avkoding og bruke i lesetreningen. Et eksempel på dette er en aktivitet der elevene skulle avkode grafemene til fonem i den rytmen og den lengden læreren pekte på et grafem (se vedlegg 4, undervisningsaktivitet 3 i undervisningsøkt 3 og 4):

Mens læreren går fram og tilbake mellom bokstavene på andre linje utbryter E3:

E3: Klok

L: Ja, det blir det faktisk

E3 har avkodet et ord som dukket fram mens læreren lagde rytmer av grafemene (observasjonsnotatet).

Enkelte av aktivitetene ga også mulighet til å fokusere på innholdsforståelse, i tillegg til avkoding (se vedlegg 4, aktivitet nummer 3, i 3. og 4. undervisningsøkt). For eksempel ble det sunget gjennom sangen *Det var en gang en* av Torgersen og hver gang frasen “*Har du noe hardt så blir det bløtt*” kommer roper E2 “*ja, isbit*” (observasjonsnotatet). Denne hendelsen viser at E2 evnet å reflektere og hente fram tidligere kunnskap, for så å kunne bruke denne til å tolke at en isbit er hardt og blir bløt når den smelter. En annen situasjon der det både ble fokusert på avkoding og innholdsforståelse kan kort illustreres med følgende eksempel:

E1 trengte hjelp

L: “under et gjerde tok seg en bære” Er det et enda bedre ord enn bære. Det fungerer ikke å ta seg en være

E1: Pære, men jeg ser den ikke

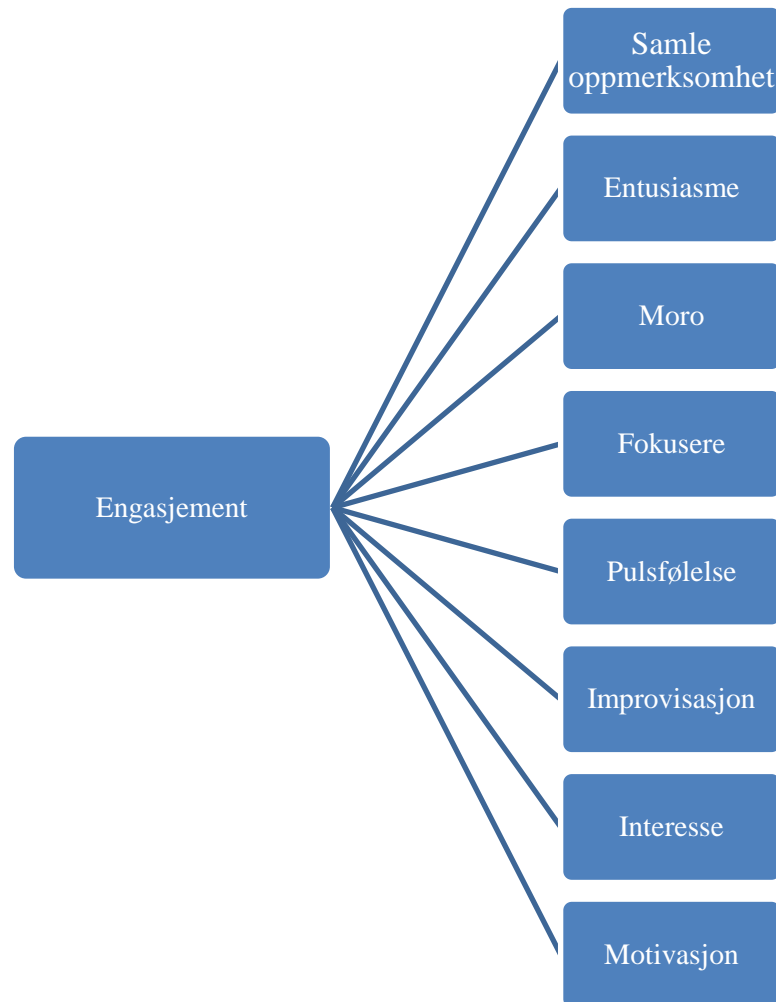
L: se igjen

E1: Der er den! (observasjonsnotatet)

I undervisningen ble det brukt flere språkleker som benyttet seg av de musiske elementene i det å øve på avkodingsferdighet. Dette bidro til å gjøre undervisningen lekpreget, noe som er en fin måte for elevene å lære på. Dette ga en mulighet til å arbeide med ulike temaer elevene strevde med, uten at det ble kjedelig. Følgende sitat fra intervjuet med læreren illustrerer dette: «*Da var de jo veldig engasjerte, også var de til og med på det nivået at det de bytta ut «det er enda morsommere hvis du henger gris der!»*»

### 4.1.5 Engasjement

Hovedtema fem er engasjement og har åtte undertemaer. Temaene vist i figur 6 indikerer ulike måter musikk kan virke engasjerende på elevene, og at dette kan bidra til motivasjon for læring.



*Figur 6: Engasjement med tilhørende undertemaer*

Engasjement kom fram som et tydelig tema i observasjonsnotatene fra undervisningen. Det ble blant annet sett gjennom at elevene hadde det moro med å leke med språket eller sangtekster, at eleven improviserte med å legge til ekstra dansetrinn eller likende, at de fant en felles pulsfølelse med å vifte beina i takt eller trampe med til rytmen av musikken, eller at de viste interesse og fokus gjennom å være veldig på og svare når det ble stilt spørsmål. En kunne også se at elevene var tydelig fokusert gjennom at de fulgte nøye med på alt som skjedde og gjorde aktivitetene som skulle gjøres.

Ut fra følgende utdrag kan en tolke at elevene var motivert og entusiastiske til å delta i undervisningen «*L: Vi ses i morgen, E4: Hæ? Allerede? Yay!*» (observasjonsnotatet) og da L sa at de skal ta «*Boggie walk, E2 roper: Yay!*» (observasjonsnotatet). I intervjuet uttrykte læreren at elevene virket engasjert:

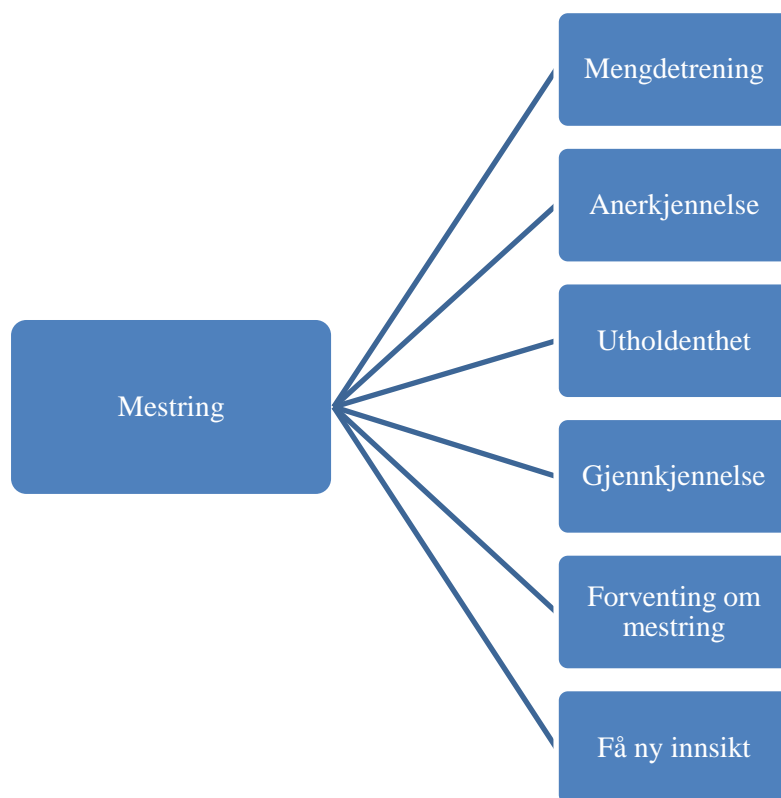
Du ser jo bare litt på atferden i det du henter de ut av en annen gruppe. Det var jo veldig lyst betont. De gikk, de kommer med engang og henter hverandre og litt sånn og sånt. Så det virket som om de hadde veldig lyst til det (Intervjuet med læreren).

Musikkens enkeltelementer ble også brukt til å samle oppmerksomhet og fokus både gjennom å bruke rytmer, sang og dans. Som læreren uttrykte, er det en måte å samle elevgruppen på og hjelpe dem å finne ro, uten at en trenger å irettesette dem. Læreren uttrykte det slikt:

også brukt det mye sånn bevist i forhold til, det snakket vi litt om (i en tidligere samtale), i forhold til det å samle oppmerksomheten. Unngå kanskje korreksjoner, men å samle de gjennom rytme (hun klapper), gjennom en sang, eller ja ... gjennom bevegelse da. Så sånn sett brukt de musiske elementene (Intervju med læreren).

#### ***4.1.6 Mestring***

Det siste hovedtemaet er mestring, og det har seks tilhørende undertemaer. Figur 7 indikerer på hvilke områder musikk kan bidra til en opplevelse av mestring.



*Figur 7: Mestring med tilhørende undertemaer*

Resultatene indikerer at musikk kan være en positiv og fin måte for elevene å oppleve mestring. Det er en måte for elevene å få mengdetrening på områder de finner utfordrende uten at det blir kjedelig å øve på de samme tingene gjentatte ganger. For eksempel strevde de med å avkode ordet knute første gangen de sang ordet, men andre gangen de sang gjennom sangen, så fikk de til å rette det opp på egen hånd uten hjelp (observasjonsnotatet). Det var en liknende hendelse der elevene første gang sang ordet «du» som «do», men andre gangen fikk de sang gjennom sangen fikk de til å rette opp i dette selv (observasjonsnotatet).

Det at elevene gjenkjenner ting de har arbeidet med tidligere kan gi mestringsfølelse. For elever med sen leseutvikling kan dette også innebære at en først gjenkjenner grafemene, og så klarer å lydere seg fram til et ord som de kjenner igjen. Flere av disse elevene vil oppleve lesing og avkoding som utfordrende, derfor kan det å gjenkjenne dette kunne oppleves som mestring. En del av elevene viste utholdenhet i dette arbeidet mens de brukte musikk som støtte. Ved at de var utholdende og ikke ga opp kunne de oppleve å få ny innsikt eller gjenkjenne hva som var temaet for en oppgave. Et eksempel på dette var når en elev gjenkjente hvilken lyd de hadde arbeidet med å avkode i sang-aktiviteten (se vedlegg 4,

aktivitet, 4. undervisningsøkt). Dette kan illustreres med dette eksemplet fra observasjonsnotatet:

E2: Jeg vet hva som er spesielt. Alle ordene har – ng!

Hun går opp på tavla og peker på -ng lydene

L: riktig og bra sett!

Opplegget ga også anledning til ros og anerkjennelse. Elevene fikk anerkjennende tilbakemeldinger fra læreren når de prøvde og forsøkte å løse oppgavene, og når de fant riktig svar. I tillegg ble det også snakket om at elevene og læreren hjalp forskeren med oppgaven sin. En av elevene kommenterte blant annet at hun trodde bare voksne kunne hjelpe barn, og at hun ikke visste at barn også kunne hjelpe voksne (observasjonsnotatet). Dette ble også kommentert av læreren i intervjuet «*Og ikke minst med det der lille perspektivet vi la til at vi (læreren og elevene) skulle hjelpe deg. Det virka som om at de koste seg med det altså.*»

## **4.2 Evaluering av prosjektet og framtidig potensiale**

I samtale med læreren etter undervisningsøktene og i intervjuet ble det drøftet litt om hvordan prosjektet gikk og hva som kan gjøres annerledes i framtidig undervisning. For å oppsummere det som ble sagt, mente læreren at det å bruke musikk i elever med sen leseutvikling er en fin måte å få variasjon på, skape rom for læring og det å gjøre undervisningen lystbetont. Samtidig så kom det fram at musikk som undervisningsmetodikk ikke per nå står på egne bein, men kan heller være et positivt supplement i den tradisjonelle leseopplæringen.

I intervjuet uttrykte læreren det slik:

Men sånn som jeg har sett det nå så tenker jeg at det kan være et veldig positivt supplement. En annen måte å lære det inn på, en annen måte å drille på, også mere lystbetont. Bruke flere sanser også som vi snakket om til å begynne med (Intervjuet med læreren).

Underveis i intervjuet kom det fram til at det kunne vært behov for mer tid på prosjektet for å kunne få nok mengdetrening og skape en større helhet med mer fokus på musikkens enkelte elementer. Dette kan potensielt bidra til større mestring for elevene. Læreren uttrykte også at hen ved en senere anledning gjerne ville hatt mer fokus på en musikalsk helhet og bruke

musikkens naturlige deler (rytme, intonasjon og sangtekster) for å skape enda mer struktur i undervisningen.

Læreren var samtidig klar på at selv om prosjektet hadde forbedringspotensial, så hadde elevene kost seg masse og at hen trodde at de hadde opplevde opplegget som veldig positivt. Dette illustreres med følgende eksempel fra siste undervisningsøkt der læreren spør hvordan elevene har opplevd å delta.

*L: Har dere hatt det bra?*

*Elevene roper ja! (observasjonsnotatet)*

### **4.3 Ulike områder der musikk er krevende å bruke inn mot elever med sen leseutvikling**

I analysen kom det fram noen områder det var krevende å bruke musikk i undervisningen. Undertemaene som kom fram gjennom analysen var *manglende engasjement* og *fokus*, *krevde mye kunnskap*, *vanskelig å finne felles sangrepertoar*, *for mange krevende prosesser på en gang* og *manglende mestring*. Dette kommer ikke til å bli presentert i en figur, men bli presenter kort under. De vil også bli satt i kursiv for å tydeliggjøre dem underveis i teksten.

*Manglende fokus* og *engasjement* henger i stor grad sammen. *Manglende fokus* handler i dette tilfelle om at elevene kunne ha uro i kroppen og derfor mistet fokus, eller at de ble distraheret av hverandre eller at de ble opptatt av andre ting, for eksempel en tråd på genseren.

*Manglende engasjement* handlet i dette tilfelle om at enkelt elever viste manglende interesse ved å gjespe og lene seg tilbake mot vegg. Videre handlet det også om at de i enkelte tilfeller ikke deltok. Den manglende deltakelse kan trolig ha noe å gjøre med vanskelighetsgraden av oppgavene, og om elevene opplevde mestring i forbindelse med oppgaven eller ikke.

Elevene opplevde trolig *manglende mestring* i forhold til oppgaven der de skulle klappe en rytme mens de skulle rime på ulike diftonger (se vedlegg 4, aktivitet nummer 3, i 3. og 4. undervisningsøkt). Oppgaven ble for krevende og det var her alle elevene falt ut på ulike tidspunkt. I intervjuet påpekte læreren at det i denne oppgaven trolig ble for mange prosesser på engang, og at de manglet mengdetrening i både det å holde en rytme og det å rime (intervjuet med læreren). Den *manglende deltakelsen* kan trolig også handle om *manglende mestringstro*.

*Manglende mestringsstro* kan påvirke lærerne og dermed påvirke i hvilken grad de velger å bruke musikk i leseopplæringen. I intervjuet påpekte læreren at mange lærere mangler kompetansen og tryggheten til å bruke musikk i undervisningen. Ifølge læreren så er mange ukomfortable med å bruke sangstemmen sin i større grupper og at dette kan være et hinder for at musikk vil bli brukt i leseopplæringen (Intervjuet med læreren).

I intervjuet trakk læreren fram det faktum at det å bruke musikk som verktøy for å støtte opp om elever med sen leseutvikling vil *kreve mye faglig kunnskap og kompetanse* både innenfor det spesialpedagogiske feltet, men også musikkfeltet. Dette handler om at elevenes forsinkende leseutvikling kan ha mange forskjellige årsaker. For å kunne tilpasse opplegget til hver enkelt elev krever det kjennskap til enkelt elevene, kunnskap om leseutvikling og lesevaner, og hvordan bruke musikk på en hensiktsmessig måte inn mot dette. Dette krever igjen lærere som er kompetente innen to fagfelt og som tørr å benytte seg av sine musikalske sider.

En siste utfordring vi, læreren og forskeren, støtte på i planleggingsarbeidet, var det å *finne et felles sangrepertoar* med sanger alle elevene kunne fra før. Dette var utfordrende å finne, fordi vi ikke hadde kjennskap til hvilke sanger elevene kunne, og som samtidig var enkle nok til å kunne være en støtte i lesetreningen. I enkelte tilfeller hadde det blitt valgt ut sanger elevene ikke kunne. Dette førte til at elevene ikke fikk den samme støtten i sangen som planlagt, og at det ble brukt ekstra tid på å lære inn sangene. Dette ble veldig tydelig i aktiviteten der *Ormen den lange* ble brukt, og elevene som kunne sangen fra før av avkodet mye raskere enn eleven som ikke kunne sangen. Eleven som ikke kunne sangen, hadde ikke den samme fonologiske støtten som de andre hadde gjennom sangen.

## 5 Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke «Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?». Analysen resulterte i seks hovedtemaer; godt psykososialt læringsmiljø, tilpasset opplæring, deltagelse, lesetrening og språklige bevissthet, engasjement og mestring. Hovedtemaene som kom fram i resultatdelen er relevante og kjente begreper innenfor pedagogikken og spesialpedagogikken. De vil derfor bli brukt som utgangspunkt for drøftingen, og sett i lys av teori og tidligere forskning. Det har blitt tatt et valg om å la de seks temaene være styrende for strukturen i diskusjonen. Etter at de seks temaene er drøftet i lys av teori, vil studiens validitet drøftes.

### 5.1 Godt psykososialt læringsmiljø

Resultatene i studien indikerer at musikk kan være med på å tilrettelegge for et godt psykososialt læringsmiljø gjennom at de får felles opplevelser, opplever trivsel og samhold, og at de kan lære i et felleskap. Den sosiale dimensjonen til Nilsen (2017, s. 24 – 29) kan knyttes til paragraf 9A (Oppl, 1998, §9A) som sier at alle elever har rett til et godt psykososialt læringsmiljø. Det handler om at elevene skal ha en subjektiv opplevelse av et inkluderende og godt psykososialt læringsmiljø. I Stortingsmelding 6 (2019 – 2020, s. 11) står det at alle elevene skal få oppleve å ha en naturlig plass i skolefelleskapet. Med andre ord er elevenes opplevelse av inkludering et viktig aspekt i opplæringen. Det er selvsagt ikke gitt at musikk fører til inkludering. Det handler også om hvordan læreren organiserer undervisningen og tilrettelegger for dette. Dersom ikke læreren organiserer undervisningen i et klasserom der alle har tilgang, eller om hen velger å overse ufin atferd elevene imellom, vil ikke musikk i seg selv ha en motvirkende kraft på dette. Samtidig kan musikk være et verktøy for å skape et godt psykososialt læringsmiljø der alle kan trives.

Undervisningsopplegget i denne studien ga flere muligheter for å arbeide med den sosiale kompetansen og det å lære sammen i felleskap. Det ga mulighet for å øve på sosial kompetanse, ved at de produserte musikk sammen, gjennom sang og rytme. I disse aktivitetene måtte elevene arbeide med å lytte og tilpasse seg de andre i gruppen for å kunne klappe en felles rytme. Samarbeidet i læringsfelleskapet gjorde at elevene kunne oppleve mestring ved at de hjalp hverandre. Videre gjorde det gode samarbeidet, der de tok hensyn, heiet og lyttet til hverandre, at elevene kunne oppleve sosial og faglig vekst (Jordet, 2020, s.



88). Dette kan tyde på at musikk kan være med på å skape et godt psykososialt læringsmiljø, og legge gode vilkår for læring.

Ut fra analysen kan det tolkes som at elevene opplevde seg inkludert og at de opplevde deltakelse i undervisningsaktiviteten som lystbetont. Ut fra et objektivt ståsted kan det virke som om elevene opplevde trivsel og at de opplevde å være en del av et godt psykososialt læringsmiljø. Denne tolkningen kan gjøres på grunnlag av at elevene smilte, lo og deltok aktivt i undervisningen. I tillegg til at de selv uttrykte at de hadde hatt det bra da læreren spurte elevgruppen om det. Samtidig kan elevene ha gitt oss det svaret de trodde vi ønsket å høre, og derfor ikke egentlig hatt mulighet til å uttrykke hvordan de opplevde deltakelsen i gruppen og studien. Videre har ikke elevene blitt spurt individuelt. Det er mulig at andre svar hadde kommet fram dersom elevene ble spurt individuelt. En må derfor tolke dette basert på observasjonene og det som kom fram i intervjuet.

## **5.2 Tilpasset opplæring**

Resultatene fra analysen indikerer at musikk kan være et godt grunnlag for å tilpasse undervisningen etter elevenes behov og forutsetninger. Alle elever har krav på å få tilpasset opplæring, som tar utgangspunkt i deres forutsetninger og behov (Oppl, 1998, §1-3; Udir, 2017a). En kan si at dette handler om å anerkjenne elevenes iboende ressurser og gi dem mulighet til å benytte seg av dem, og gi elevene en reell mulighet til å delta i læringsfellesskapet (Jordet, 2020, s. 88; Statped, 2020; Udir, 2017a.). Resultatene fra studien indikerer at musikk kan være med på å gjøre tilpasninger og gi en variasjon i undervisningen, som kan få elevene som vanligvis ikke mestrer, muligheten til å skinne. Musikk kan også bli være med på å skape en struktur og helhetsfølelse i undervisningen, som kan hjelpe elevene å bli mottakelig og åpne for læring. Alt dette kan være en måte å anerkjenne elevenes iboende ressurser og gi elevene muligheten til å anvende dem i praksis. Samtidig er det viktig å være klar over at ikke alle elever vil foretrekke denne formen for læring, fordi elevenes interesser og forutsetninger er ulike. Det er derfor viktig å variere mellom ulike metoder, slik at alle kan oppleve mestring og oppleve undervisningen som meningsfull (Udir, 2017a). Videre indikerer resultatene at musikk kan tilpasse vanskelighetsgraden på undervisningsaktivitetene mens undervisningen foregår. Dette kan gjøres ved at en varierer tempoet sangene spilles i og hvilken toneart som benyttes, for at elevene enklere kan synge melodien. Videre kan en tilpasse vanskelighetsgraden på rytmemønstret dersom det blir for vanskelig for elevene.

Bruken av musikk kan også gi mulighet for at elevene får utløp for overflødig energi, og hjelpe dem å samle oppmerksomhet ved at en bytter om på aktivitetenes rekkefølge, eller legger inn ekstra sanger og danser der elevene kan få utløp for energien. Om læreren klarer å bruke sin profesjonelle dømmekraft på en god måte kan det potensielt hindre en mulig irttesettelse og utagerende atferd (Udir, 2017a). Dette kan igjen påvirke relasjonen mellom lærer og elev, som igjen påvirker elevenes mulighet til faglig og sosial vekst (Jordet, 2020, s. 86, 88). På den andre siden, dersom undervisningen ikke tilrettelegges etter elevenes forutsetninger, kan elevene oppleve et nederlag fordi de ikke mestrer. Dette kan igjen påvirke elevenes selvoppfatning og studieatferd, og deres mulighet for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27, 79, 81).

Et aspekt som kom fram i studien, var viktigheten av lærerens kompetanse i forhold til tilpasning av undervisningen og hvordan musikken ble brukt i leseundervisningen. I intervjuet kommenterte læreren at en trenger mye trygghet og kompetanse innenfor spesialpedagogisk leseundervisning og lesevansker, og musikkkompetanse for kunne benytte det inn i arbeidet mot lesevansker. Dette kan potensielt være et hinder for målrettet bruk av musikk i leseundervisningen. Samtidig viser denne studien at en kan benytte seg av musikk inn i leseundervisningen og støtte opp om elevenes leseopplæring selv om en ikke har mye kompetanse på feltet. Selv om en ikke arbeider målrettet mot å bedre en spesifikk vanske, kan en fortsatt anvende musikk for å skape et godt psykososialt læringsmiljø der alle kan delta i fellesskapet. Videre kan musikk muliggjøre å at elevene arbeider i eget tempo og på det nivået de er. Det muliggjør også at en kan komme med ulike ideer og løsningsforslag til å løse ulike musikalske oppgaver.

### **5.3 Deltakelse sett i lys av inkludering**

Aktivitetene i undervisningsopplegget baserte seg i stor grad på aktiv deltakelse i undervisningsfellesskapet der alle fikk mulighet til å delta. Deltakelse kan ses i sammenheng med inkludering. Deltakelse i forhold til inkludering handler om at elevene har en reel sjanse til å delta, både i form av at de fysiske, sosiale og faglig/kulturelle dimensjon blir tilrettelagt (Nilsen, 2017, s. 24 – 30). Inkludering gjennom deltakelse henger sammen med temaene over. For eksempel vil deltakelsen bli påvirket av i hvilken grad undervisningen er tilpasset elevene. Dersom aktivitetene blir for vanskelig, kan elevene la være å gjøre aktivitetene for å redde ansikt (Høigård, 2013, s. 334; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27). Dette vil altså si at lærerens evne til å tilpasse undervisningen også vil påvirke i hvor stor grad elevene deltar.

Dersom en ser dette i lys av Haugs (2014, s. 12 – 13) og Nilsens (2017, s. 24 – 30) definisjon av inkludering kan dette påvirke i hvilken grad elevene opplever seg inkludert i felleskapet.

Haug's definisjon av inkludering trekker fram med felleskap, medvirkning, utbytte og deltakelse (Haug, 2014, s. 12 – 13). Aktivitetene som ble brukt i undervisningen, baserte seg på at elevene skulle trekke lapper, være med på å klappe rytmer, synge og danse til musikk. Gjennom disse aktivitetene kunne en tydelig observere om elevene deltok eller ikke. Fra det Nilsen (2017, 24 – 30) kaller et objektivi perspektiv kan det virke som at elevene opplevde seg inkludert i felleskapet. Samtidig gir ikke denne studien en beskrivelse av elevenes subjektive opplevelse av dette. En kan kun basere antagelsen på observasjonene som ble gjort og tilbakemeldingene som ble gitt av læreren. Likevel indikerer resultatene at elevene opplevde seg inkludert i felleskapet basert på ytre kjennetegn som at elevene deltok i aktivitetene. En kan også tolke ut fra elevenes atferd at de var motiverte for å delta, fordi elevene kom fort da de ble hentet ut fra klasserommet og hentet hverandre slik at de kunne gå sammen til undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27, 79; Manager, 2016, s. 10). Ut fra dette kan det virke som at musikk kan ha vært et hjelpemiddel for inkludering og bidro til motivasjon for læring.

Resultatene i studien indikerer også at musikk kan bidra til økt deltakelse og engasjement i læringsaktivitetene. En så blant annet tilfeller der elevenes deltakelse økte utover i aktivitetene, der sang og dans ble benyttet. Det var også eksempler på at enkelt elever falt ut, men at de ved hjelp av musikken og læreren ble mer delaktig utover i undervisningsaktivitetene. Alt dette kan ses mot med det UNESCO (2005, s. 12 – 13) forteller om inkludering, der det skal tilrettelegges for økt deltakelse i læringsaktivitetene. Det samsvarer også med Haugs (2013, s. 12 – 13) definisjon av inkludering der deltakelse er en av nøkkelfaktorene.

Denne studien indikerer at musikk kan gi assosiasjoner til tidligere kunnskap, som kan bidra til deltakelse. Eksempelvis ble det benyttet assosiasjoner til tidligere bruk av sanger og bevegelser, noe som ga elevene mulighet til å synge med og danse til sangene. Videre indikerte studien at elevene som kunne sangene, hadde fonologisk støtte i lesning. Dette samsvarer med Fitzgeralds (i Harp, 1988, s. 454) opplæringsprogram der kjente sanger ble brukt til å lære og lese tekster. Ved å benytte seg av kunnskapen elevene ble påminnet om gjennom assosiasjonene, kunne de få støtte til å delta og gjennomføre aktivitetene.

## 5.4 Lesetrening og språklig bevissthet

Dersom en ser bruken av musikk i studien, i lys av Høigårds (2013, s. 336 – 339) forslag til tiltak for å forebygge mot videre lesevansker og arbeide med elevenes leseferdigheter, kan en si at musikk kan være en fin inngangsport for å arbeide med elevenes leseferdigheter.

Undervisningsopplegget benytter seg av to av aspektene Høigård (2013, s. 336 – 339) nevner, arbeide med fonologisk bevissthet, og gi elevene personlig erfaring med skriftspråket. Harp (1988) peker på at det er naturlig å benytte seg av sang for å arbeide med elevenes leseferdigheter, da elevene på de yngste trinnene har en fonologisk tilnærming til skriftspråket. Dette stemmer også overens med Høigårds (2013, s. 336 – 339) anbefalinger med bruk av sang inn i leseopplæringen. I denne studiens undervisningsopplegg ble det brukt rim og regler, sang, rytmer, dans og språklek for å arbeide med elevenes språklige og fonologiske bevissthet. Det andre aspektet Høigård (2013, s. 338 – 339) nevner, handler om å gi elevene personlig erfaring med skriftspråket. Dette ble gjort ved å bruke skriftspråket i en lekpreget kontekst, som kan ha bidratt til å gi elevene et positivt forhold til skriftspråket.

Videre indikerer resultatene i studien at musikk kan være en god støtte til avkoding, slik som Fitzgerald (i Harp, 1988, s. 454) indikerte. Et eksempel på dette er aktiviteten der sangen *Ormen den lange* ble brukt (barnesang.no, u.å.). I denne aktiviteten var det en betydelig forskjell på hvor lang tid elevene brukte på å løse oppgaven. Elevene som kunne sangen, løste oppgaven på nesten halvparten av tiden eleven som ikke kunne sangen brukte. Læreren forklarte dette med at elevene, som kunne sangen, hadde støtte i det fonologiske aspektet og at det derfor var enklere for dem å finne og lydere seg fram til riktig ord. En kan ikke si med sikkerhet at dette var eneste årsak til at noen av elevene løste oppgavene fortere enn de andre, men det gir samtidig en indikasjon på at musikk og sang kan være en støtte til avkoding. Dette kan også ses i lys av Harps (1988) påstand om at elevene har en fonologisk tilnærming til det å lese, og bruken av sang derfor kan være til støtte til avkoding. Et annet eksempel på at musikk kan være en støtte til avkoding er aktiviteten med rytme-lydkor (se vedlegg 4, aktivitet nummer 1, 3. og 4. undervisningsøkt). I studien kom det også fram at bruken av rytme kan benyttes som støtte til avkoding. På bakgrunn av alt dette kan det trekkes den konklusjon at musikk kan være en støtte for avkoding.

Studien søkte i utgangspunktet ikke å arbeide med elevens innholdsforståelse, selv om dette er en viktig del av leseferdigheten (Gough & Tunmer, 1986). På tross av dette kom det fram tilfeller der elevene i musikkaktivitetene viste at de hadde en innholdsforståelse. Eksempelvis var det en situasjon der sangteksten «*Har du noe hardt så blir det bløtt?*» (Trond-Viggo Torgersen – emne, 2019, 0:34 – 0:39) dukket opp flere ganger og en elev svarte «*ja, isbit*». Dette tyder på at eleven hadde innholdsforståelse for begrepet isbit, og klarte å benytte seg av sin tidligere kunnskap og trekke linken mellom sangteksten og begrepet isbit. Dette kan igjen tyde på at musikk kan være med på å hente fram tidligere kunnskap og at elevene dermed kan benytte seg av den i læringssituasjoner.

Hans med flere (2014, s. 10) har påpekt at den beste måten å undervise i lesing på er ved å bruke flere innfallsvinkler. Resultatene fra studien indikerer at musikk, slik det ble brukt her, med fordel kan brukes i sammenheng med andre tradisjonelle undervisningsmetodikker. Det trenger ikke nødvendigvis være en enten eller tilnærming til bruk av undervisningsmetodikk. Det kan med fordel brukes flere innfallsvinkler i undervisning av elever med sen leseutvikling, for å treffe alle elevenes læringsforutsetninger (Udir, 2017a). Samtidig viser studien at musikk kan være en bra inngangsport for å arbeide med leseferdigheten til elever med sen leseutvikling. Det kan anvendes både for å arbeide med elevenes fonologiske og språklige bevissthet, og gi dem erfaring med skriftspråket gjennom meningsfulle aktiviteter. Videre ga bruken av musiske aktiviteter undervisningen en lekpreget tilnærming til læringen. Dette kan ses opp mot Høigårds (2013, s. 336 – 339) råd om å benytte seg av hele menneske i leseopplæringen og gjøre undervisningen lekpreget.

## **5.5 Engasjement**

Brophy (i Manager, 2016, s. 9) sin definisjon for motivasjon for læring, handler om at elevene opplever skoleaktiviteten som meningsfulle å delta i. Resultatene i studien indikerer at elevene var interessert i å delta i dette undervisningsopplegget. Videre viste studien at de så aktivitetene som meningsfulle og at de var motiverte for å delta i undervisningsaktivitetene. Dette indikerer at det å anvende musikk i leseopplæringen kan være med på å skape motivasjon for læring, og at aktivitetene oppleves som meningsfulle. Når elevene opplever aktivitetene som meningsfulle, og de har en forventning om mestring, kan de bli mer utholdende når de møter utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27, 79). Et undertema, som gikk igjen i denne kategorien, var motivasjon. Dersom elevene opplevde indre motivasjon, altså at de hadde egen interesse og et eget ønske om å holde på med

læringsaktiviteten, eller ytre motivasjon, at elevene arbeider for å få en synlig belønning, er vanskelig å si (Manger, 2016, s. 10 – 13). Fra et objektivt ståsted kunne det virke som om elevene syntes det var moro å delta i musikkaktivitetene. På bakgrunn av deltakelse i aktivitetene kan en tolke at elevenes atferd speiler en indre motivasjon og ønske om å delta (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 27). Videre kan utsagn der ropte elevene i glede, da de fikk vite at de skulle tilbake og ha liknende undervisning dagen etter, styrke oppfatningen om at de så en verdi i å delta i aktivitetene.

Elever med sen leseutvikling, som opplever å ikke mestre noe, kan ofte utvikle forsvarsstrategier for å unngå nederlagsfølelsen, og at de andre i klassen skal se at de ikke mestrer det å lese (Høigård, 2013, s. 334; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27). Derfor kan det i enkelte tilfeller være fordelaktig for elevene å komme inn i et nytt felleskap, der de kan arbeide med andre på samme nivå. Dette kan gjøre at de føler en inkludering og tilhørighet til et felleskap (Nilsen, 2017, s. 28 – 30). Dersom elevene da i tillegg møter undervisningsaktiviteter de finner interessante, er potensialet for å lære stort. For som Traavik (2013, s. 40) påpeker, er motivasjonen en viktig del av det å kunne lese. Studien indikerer at musikk kan bidra til motivasjon for å delta i leseundervisningsaktivitetene og bidra til å gjøre læringsaktivitetene meningsfulle. En kan også anta at elevene opplevde et engasjement i forhold til undervisningsopplegget. Dette kan tolkes ut fra elevenes deltakelse, der de for eksempel improviserte og lekte med sangteksten, laget rim på eget initiativ, og beveget seg i takt med musikken.

Videre indiker resultatene fra studien at musikken hadde en egen evne til å samle oppmerksomheten, og hjelpe elevene å holde fokus. Deler av dette kan handle om deres interesse i forhold til musikkaktiviteten som ble brukt. Videre kan det handle om at elevene fikk brukt hele kroppen, slik Høigård (2013, 336 – 339) anbefalte. Samtidig var det en elev som ved enkelte anledninger falt ut og mistet fokuset. Dette kan tolkes som manglende engasjement og interesse. Videre var det enkelte tilfeller der elevene ble distraheret av andre ting, som at de ønsket å tulle med vennen sin eller ble veldig opptatt av ting rundt dem. Dette kan tyde på at elevene ikke hadde like høy grad av fokus og engasjement gjennom hele undervisningsopplegget. Dette kan handle om at noen av aktivitetene opplevdes som mer verdifulle enn andre, og de derfor fikk motivasjon for læring (Manger, 2016, s. 9). På tross av dette var det tydelige tegn som indikerte at musikk hjalp elevene å holde fokus.

## 5.6 Mestring

I utgangspunktet henger dette hovedtemaet tett sammen med engasjement og dets undertemaer om motivasjon, interesse og entusiasme. Disse temaene har allerede blitt diskutert over og vil derfor ikke bli diskutert her, med unntak av motivasjon. Det er fordi motivasjon også kan ses i sammenheng med forventning om mestring og utholdenhet. Kort fortalt kan en si at når elevene opplever aktivitetene som meningsfulle, og de har en forventning om mestring, kan de bli mere utholdende når de møter utfordrende oppgaver (Manager, 2016, s. 9 – 10; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27, 79). Resultatene indikerer at dette var tilfelle i undervisningsøktene. Det var tilfeller der elevene strevde med enkelte oppgaver og måtte bruke tid på å finne riktig svar. Noen ganger brukte de lang tid før de svarte riktig, men de arbeidet målrettet med oppgaven til den var løst. Videre virket det som om elevene opplevde at det var trygt å feile i gruppen, og at de hjalp hverandre ved behov. Dette indikerer at elevenes forventning om mestring, i tillegg til at de er i et godt psykososialt læringsmiljø, kan føre til større utholdenhet i møte med krevende oppgaver.

Studiens resultater indikerer også at musikk kan være en engasjerende og god måte å få mengdetrening på områder elevene strever med. Ved bruk av språkleker og musikk er det mulig at elevene ikke tenker så mye eller legger merke til at de terper på det samme flere ganger, men at de heller fokusere på at leken er morsom. Et eksempel på dette er at elevene slet med å avkode et ord. Første gangen de brukte det nye ordet i sangen (se vedlegg 4, aktivitet nummer 2, 1. – 4 undervisningsøkter) gjorde de det feil. Andre gangen så klarte de å bruke det riktig uten at læreren hadde rettet på dem. Dette er et eksempel på at musikk kan brukes til mengdetrening, og være en støtte i mestring.

Samtidig er det viktig å være klar over at musikk som tilnærming ikke nødvendigvis er riktig tilnæringsmåte for alle (Udir, 2017a). Noen kan oppleve tilnærmingen med musikk som meningsløs eller uinteressant, og da vil det virke mot sin hensikt, fordi musikken blir da enda et krevende element i leseopplæringen. Noen ganger kan også det at elevene ikke har nok forkunnskap gjøre at de ikke mestrer, og at de dermed mister motivasjonen og opplever oppgavene som meningsløse. For elever med sen leseutvikling, som allerede har opplevd å ikke mestre lesing i vanlig undervisning, kan det å ikke mestre i en spesialpedagogisk undervisning gjøre ting enda verre. Dette kan påvirke elevenes oppfatning av seg selv på en negativ måte, det kan hindre læring, og det kan føre til at elevene benytter seg av forsvarsmekanismer der de unngår situasjoner der de potensielt kan feile (Høigård, 2013, s.

334; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27, 79, 81). For å hindre at dette skjer, er det viktig at læreren tilpasser opplegget godt nok til elevenes forutsetninger og interesser, slik at de opplever mestring og de kan få en positiv opplevelse av å mestre (Udir, 2017a).

Mestringsfølelsen kan også ses i sammenheng med anerkjennelse. Leer-Salvellen (i Dønnestad, 2015) snakket om det å bygge et anerkjennelsesnett rundt elevene, slik at de kan oppleve seg anerkjente, og at de kjenner på at de har noe positivt å bidra med inn i felleskapet. Det er viktig at elevene opplever dette, fordi det gir økt mulighet for læring og vekst (Dønnestad, 2015). Slik musikken ble brukt i denne studien, ga det mulighet for å gi elevene anerkjennelse for det de gjorde. Når elevene deltok aktivt i musikkaktivitetene kom det tydelig fram om de mestret noe eller ikke. Dette kan på den ene siden være sårbart, dersom elevene ikke opplever at det er et trygt psykososialt læringsmiljø rundt dem. Eller det kan på den andre siden være positivt, ved at de enkelt kan få tilbakemelding på om de gjør det riktig. Denne tilbakemeldingen kan komme både fra læreren, medelever, eller dersom de har adekvat musikkpersepsjonsevner, kan elevene lytte om de får det til selv. I denne studien fungerte dette fint, fordi det allerede var et godt psykososialt miljø, og det var rom for feiling.

Selv om musikken, som aktivitet, kan tilrettelegge for anerkjennelse, er lærerens innsats minst like viktig. Studien til Bae (i Jordet, 2020 s. 88) viser at samhandlingen mellom barna og de voksne påvirker barnas selvverd og læring. Videre peker Jordet (2020, s. 8) på det at elevene får bruke av sine iboende ressurser og ferdigheter i felleskapet, er viktig for både den faglige og sosiale læringen. Med andre ord er elevenes opplevelse av anerkjennelse i stor grad avhengig av læreren. Videre kan musikk være et redskap for læreren som tilrettelegger for anerkjennelse, og ved å skape en positiv svære av anerkjennelse kan dette legge til rette for økt læring (Honneth, 2008, s.182; Jordet, 2020, s. 88).

Et siste poeng er at musikk ikke skal brukes for enhver pris. Musikken i undervisningsopplegget var ment å være en støtte til avkoding og gi mengdetrening. Videre at det kan være med på å styrke deres avkodingsferdigheter og gi bedre språklig og fonologisk bevissthet. Effekten av dette ble ikke målt, men valg av aktivitetene var rettet mot dette. Det er likevel viktig å se på om musikken er til støtte eller til hinder for læring. Eksempelvis i aktivitetene der elevene skulle rime på diftonger og klappe et rytmemønster samtidig, var dette til hinder, fordi det ble for vanskelig (se vedlegg 4, undervisningsaktivitet 3, 3. og 4. undervisningsøkt). På tross av dette klarte læreren å tilpasse rytmemønsteret og aktiviteten, slik at elevene med trening mestret det. Videre viser resultatene i studien at musikken i all



hovedsak kan være til støtte i leseundervisningen, både i form av avkodning og styrking av språklig og fonologiske bevissthet.

## 5.7 Drøfting av validitet

Validitet handler om studien har undersøkt det den hadde intensjoner om, og om slutningene som er trukket er pålitelige (Maxwell, 2012, s. 130; Postholm, 2011, s. 170). Bhaskar (2008, s. 250) har påpekt at det foreligger en verden, uavhengig i hvilken grad forskerne klarer å beskrive den eller ikke. Videre påpeker Maxwell (2012, s. 12) at alle teorier og forklaringer av verden er basert på et gitt perspektiv. Det samme gjelder for denne studien. Det har ikke vært mulig å belyse alle perspektiver, samtidig har målet for studien vært å gi et innblikk i noen av de underliggende mekanismene som eksister. Resultatene som kom fram i studien, gir svar på noen aspekter på «Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling» slik det var ment å gjøre.

På grunn av studiens natur og valg av forskningsdesign, har jeg som forsker hatt stor påvirkningskraft på alle fasene i studien. Selv om aksjonsforskning, sett fra et nordisk perspektiv, er et samarbeid mellom academia og praksisfeltet (Rønner & Salo, 2012; Tiller, 1999, s. 39 – 40), er det likevel jeg som har valgt problemstilling og hvilken samfunnsutfordring en skulle se på. Videre har ikke læreren hatt mulighet til å påvirke fokuset studien har hatt. Samtidig har hen fått lov til å uttrykke meninger og vært med på å reflektere og evaluere feltarbeidet mens det har pågått. Hen har også hatt mulighet til å dele av sin kunnskap og syn gjennom intervjuet. På grunnlag av dette kan det sies at kunnskapen, som har kommet fram i denne studien, er en konstruksjon av mitt eget perspektiv som forsker, blant annet ved at det preges av det jeg valgte å legge vekt på, samt en konstruksjon av lærerens formidling av sin livsverden og teori (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102 – 103).

Det faktum at det kun ble intervjuet en lærer, og det kun var en forsker som observerte, vil også påvirke studiens validitet. Det faktum at undervisningsopplegget ikke ble prøvd ut på flere grupper, og at det ikke ble benyttet flere informanter, gjør det vanskelig å generalisere funnene. Samtidig er det mulig å trekke ut kunnskap fra undervisningsaktiviteter som er benyttet, og resultatene som er funnet, sett i lys av det teoretiske rammeverket, som andre kan benytte seg av og videreutvikle i egen praksis eller i forskning. Forskingen kan med andre ord gi kontekstuell kunnskap som andre har mulighet til å benytte seg av (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 219 – 220).

Validiteten handler også om vitnet er pålitelige og snakker sannferdig (Postholm, 2011 s. 170). Det er vanskelig å si med sikkerhet om informanten, altså læreren, har snakket sannferdig i studien. Videre kan en gjøre seg antakelser om at læreren er et pålitelig vitne, samtidig er det ikke mulig å si det med sikkerhet. Kunnskapen og holdningene læreren formidler, vil være farget av lærerens forståelse av verden og hva hen selv ønsker å dele. Dette kan ha påvirket resultatene i studien.

Det faktum at triangulering ble benyttet, kan være med på å styrke studiens validitet, fordi det i analysen av observasjonsnotatene og intervjuet kom fram flere sammenfallende punkter (Postholm, 2011, s. 132). Eksempler på dette er at det ble observert at elevene opplevde trivsel, og at læreren i intervjuet sa at de så ut som om de trivdes. Samtidig er det viktig å være klar over at alt dette er tolket ut fra mitt ståsted og det vil være med på å farge tolkningene av datamaterialet. (Madill, 2008, s. 734; Maxwell, 2012, s. 12). Fra et kritisk realistisk ståsted er ikke poenget å være nøytral, men heller å være klar over og åpen om at forskerens ståsted vil påvirke studien og hvordan utsnittet av verden blir presentert (Emmel, 2013; Madill, 2008, s. 734; Maxwell, 2012, s.12). I denne studien har det blitt presentert et utsnitt av verden på et gitt tidspunkt, med den kunnskapen jeg, som forsker, hadde på tidspunktet studien ble skrevet. Kunnskapen har blitt presentert med den hensikt å belyse hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling.

## 6 Konklusjon

Denne studien har forsøkt å svare på problemstillingen «Hvordan kan anvendelse av musikk i leseundervisningen støtte elever med sen leseutvikling?». Hensikten med studien var å adressere samfunnsutfordringen ved at så få går ut av grunnskolen uten adekvate leseferdigheter (Meld. St. 16 (2006 – 2007), 9; Jensen et. al., 2019, s. 6). Studien ble gjennomført i den hensikt å finne alternative inngangsporter for å styrke den spesialpedagogiske leseundervisningen av elever med sen leseutvikling.

I resultatdelen kom det fram seks områder der musikk trolig kan være til støtte i leseundervisningen for elever med sen leseutvikling. Studien viser at godt psykososialt læringsmiljø, tilpasset opplæring, deltakelse, lesetrening og språklig bevissthet, engasjement, og mestring kan være ulike måter musikk kan være med på å støtte opp rundt elevene. Fra det teoretiske perspektivet, som er valgt ut i oppgaven, kan en tolke at det å benytte seg av ulike former for språkleker og språkaktiviteter, ved bruk av musiske elementer og annet, kan være nyttig for å arbeide i og forbyggende mot senere lesevansker (Avir et. al., 2002; Frost & Lønnegaard, 1995; Harp, 1988; Høigård, 2013, s. 336 – 339; Knudsen & Winther, 1976). Dette samsvarer med resultatene i denne studien.

Resultatene fra studien viser at musikk, slik den ble brukt i denne studien, kan være et supplement til den tradisjonelle leseundervisningen. Samtidig vil det kreve mye faglig kunnskap og kompetanse innenfor det spesialpedagogiske og musikkfaglige feltet dersom musikk skal brukes målrettet i en spesifikk problemstilling. Dette kan potensielt hindre at lærere velger å bruke musikk i en spesialpedagogisk leseundervisning. Samtidig trenger en ikke nødvendigvis å ha stor kompetanse for å benytte seg av fordelene ved å bruke musikk i undervisningen. Lærere med lite musikalsk kompetanse, kan fortsatt benytte seg av sang, dans, rim og regler og klappe rytmer for å samle fokus, skape engasjement og et godt psykososialt læringsmiljø. Dette kan danne et grunnlag for at elevene er motiverte og mottakelig for læring.

### 6.1 Videre forskningsbehov

Denne studien har et begrenset utvalg og kontekst. Det er utført i en kort tidsperiode med en elevgruppe som hadde sen leseutvikling. Hva som lå bak den sene leseutviklingen, er ikke dokumentert i denne studien. Dette betyr at kunnskapen, som kom fram i denne studien ikke kan generaliseres, men gi kontekstuell kunnskap som andre kan benytte seg av i

spesialpedagogisk undervisning. Eksempelvis at musikk kan være med på å skape trivsel og inkludering i felleskapet, eller det å bruke kjente sanger som fonologisk støtte til avkoding.

I videre forskning er det behov for å undersøke om målrettet bruk av musikk mot spesifikke lesevaner kan bidra til å styrke elevenes leseferdigheter. Dette kan med fordel gjøres gjennom et samarbeid mellom en spesialpedagog og en musikkpedagog for å benytte kunnskapen fra begge felt. En slik studie burde utføres over en lengre tidsperiode med en test på starten og slutten av studien for å måleeffekten. Videre ville det også vært interessant å få fram elevenes subjektive perspektiv på om bruken av musikk i leseundervisning kan føre til økt trivsel, motivasjon for læring og om det gir et mer positivt forhold til det å lese.

## Litteraturliste

- Adler, P.A. & Adler, P. (1994). Observational Techniques. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 377 – 392). Sage Publications.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), s. 111 – 130.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)
- Bandura, A. (2001) Social Cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews of Physiology*, vol. 52 (1), 1 – 26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barnesanger.no. (u.å.). *Ormen Lange (Ormen den lange)*. Hentet:  
<https://www.barnesanger.no/ormen-lange.html>
- Befring, E. (2012). Forebygging: tidlig innsats til barnets beste. I Bjørnsund, H. & Nilsen, S.(red.). *Tidlig innsats - Bedre læring for alle?* Cappelen Damm
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science: With a new introduction*. Routledge.
- Bjørkvold, J.-R. (2001). *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser* (6. utg.). Freidig forlag
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2). 77 – 101.
- Datatilsynet. (2019a). *Anonymisering av personopplysninger*. Hentet:  
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/informasjonsikkerhet-internkontroll/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>
- Datatilsynet. (2019b). *Hva er personopplysning?* Hentet:  
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Dønnestad, E. (2015). *Anerkjennelsens filosofi*. Hentet:  
<https://rvtssor.no/aktuelt/31/anerkjennelsens-filosofi/>
- Emmel, N. (2013). *Sampling and Choosing Cases in Qualitative Research: A Realist approach*. Sage publications. Hentet: <https://methods.sagepub.com/book/sampling-and-choosing-cases-in-qualitative-research/n5.xml>
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995). *Sproglege: til styrkelse af sproglig bevidsthed*. Psykologisk Forlag.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: praktisk del*. Universitetsforlaget.
- Gjerdrum, A.-L. (2009). *Lærerveiledning 1: ABC: Elle Melle*. Fagbokforlaget.

- Gjerdrum, A.-L. (2010). *Lærerveiledning 2: ABC 2: Elle Melle*. Fagbokforlaget.
- Gold, R. I. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36(03), 217 – 223.  
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Gough, P. B. & Tummer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, Vol 7 (1), s. 6 – 10.  
<https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>
- Hansen, D., Bernstorff, E. & Stuber, G. M. (2014). *The Music and Literacy Connection* (2. utg.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Harp, B. (1998, januar). When the principal asks: “Why are your kids singing during reading time?”. *The Reading Teacher*, 41(4). s. 454 – 456. Hentet:  
[https://www.jstor.org/stable/20199811?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20199811?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Hognestad, J. K. (2013). Morfologi: Hvordan ord er bygd opp. I Traavik, H. & Jansson, B. K. (red). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7*. Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konflikters moralske grammatikk*. Pax.
- Høyen, t. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (3. utg.). Universitetsforlag.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frøsnes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A & Narvhus, E. K. (2019). *Pisa 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2021). *Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever*. Hentet:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Knudsen, N. & Winther, A. (1976). *Sprogstimulering ved musiske aktiviteter*. Gjellerup.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsloftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademiske.

- Lamb, J. S. & Gregory, A. H. (2006). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), s. 19 – 27.  
<https://doi.org/10.1080/0144341930130103>
- Lyster, S. & Frost, J. (2012) Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov: Hva er lesing og skriving? I Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 341 – 365). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I Befring, E., Næss, K.-A. B., Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338 – 364).
- Løge, K. I., Lye, T. F., Lygren, I. & Nedbrø, T. H. (1997). *Språkleker*. Info Vest Forlag.
- Madill, A. (2008). Realism. I Given, L. M. (red.). *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 731 – 735). Sage Publications.
- Manager, T. (2016). *Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Gyldendal akademiske.
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- McKechnie, L. E. F. (2008). Observational research. I Given, L. M. (red.). *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 573 – 577). Sage Publications.
- Meld. St. 6 (2019 – 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 16 (2006 – 2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslanglæring*. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/s\\_tm200620070016000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/s_tm200620070016000dddpdfs.pdf)
- Meld. St. 21 (2016 – 2017). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitativ i skolen*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015 – 2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle felleskap. I Nilsen, S. (red.). *Utvikling og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- NSD. (u.å.a). *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- NSD. (u.å.b). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- OCED. (2018). *How does PISA define and measure reading literacy?*. Hentet: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-does-pisa-define-and-measure-reading-literacy\\_efc4d0fe-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-does-pisa-define-and-measure-reading-literacy_efc4d0fe-en#page2)
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rygvold, A-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. von K. & Næss, K.A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I Befring, E., Næss, K.-A. B., Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (6. utg.; s. 338 – 364).
- Rönner, K. & Salo, P. (2012). ‘Collaborative and action research’ within education: A Nordic perspective. *Nordic studies in education*, vol. 32, s. 1 – 16. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-01>
- Statped. (2020). *Hva er inkludering*. Hentet: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Statped (2021). *Ulike typer lesevansker*. Hentet: <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/ulike-typer-lesevansker/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Tiller, T. (1999). *Utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I Jansson, B. K. (red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7*. (s. 39 – 53). universitetsforlaget.
- Trond-Viggo Torgersen – emne. (2019, 13. jan). *Det var en gang En... Og En...* (Video). YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=P5TpOdsIko>



- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Hentet: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (u.å.). *Literacy*. Hentet: <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- United Nations Human rights office of the high commissioner (UN). (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Hentet: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Ulvik, M., Riese, H og Roness, D. (red.). (2016). *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1. – 4. årstrinn*. Hentet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

### Vurdering

 Skriv ut

**Referansenummer**

480460

**Prosjekttittel**

Musikk som tilnærming til den første leseopplæringen: Hvordan opplever en lærer musikk som tilnærming til den første leseopplæringen i en elevgruppe som allerede får ekstra opplæring i lesing?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Lise Lotte Ågedal , LiseLotte.Agedal@oslomet.no, tlf: +4791387337

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Inger Sofie Klokkhammer Jørgensen, i\_sofiekj@yahoo.no, tlf: 97094155

**Prosjektperiode**

06.12.2021 - 15.06.2022

**Vurdering (2)****25.01.2022 - Vurdert**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 24.01.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Samtykkeskjema er oppdatert i tråd med det som er avtalt.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til videre med prosjektet!

**21.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 21.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Utvalg 1:

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlige grunnlag for behandlingen være den foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### Utvalg 2:

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos Personverntjenester: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærer

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Musikk som tilnærming til den første leseopplæringen»

##### **Kort om prosjektet**

Mitt navn er Inger Sofie K. Jørgensen og jeg skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitet i Agder.

Oppgaven min skal handle om bruk av musikk for å lære og lese. Jeg ønsker å teste ut en undervisningstilnærming der musikk blir brukt inn mot leseopplæringen.

Jeg ønsker i denne omgangen å se på "Hvordan opplever en lærer musikk som tilnærming til den første leseopplæringen i en elevgruppe som allerede får ekstra opplæring i lesing?".

Dette gjøres gjennom en førsamtale med læreren på opptil 1 time, 4 undervisningsøkter som hver varer omtrent 30 minutter og avslutningsvis blir det et intervju med læreren på opptil 45 minutter. Noe tid til å gjøre eventuelle justeringer av undervisningsopplegget må iberegnes.

##### Kriterier for å delta:

- Du må undervise i en elevgruppe 1. – 4. trinn som får ekstraundervisning i lesing. Dette må være utover den ordinære undervisningen resten av trinnet får.
- Elevgruppen din må selv ønske å delta og samtykke fra deres foresatte må innhentes.

##### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

##### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt om å delta i dette prosjektet fordi du underviser i en elevgruppe på 1. – 4. trinn, som har behov for ekstra leseopplæring. Jeg har mottatt kontaklinformasjonen din gjennom felles bekjente og/eller skolens ledelse.

##### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I masteroppgaven kommer jeg til å bruke aksjonsforskning som metode. Det vil si at du vil være en medforsker og at du blant annet har mulighet til å påvirke aktivitetene i undervisningsøktene. Videre vil du ha mulighet til å komme med dine egne faglige betraktninger underveis i forskningsprosessen. I tillegg innebærer din deltakelse følgende:

##### *Innhenting av signatur*

Jeg har skrevet et informasjonsskriv til elevgruppens foresatte og laget en video til elevene med tilpasset informasjon. For å sikre at jeg kan gjennomføre forskningsprosjektet må jeg ha underskrift av de foresatte, og sikre at elevene selv ønsker å være med. Din rolle i dette blir å vise informasjonsvideoen for elevene. Videre å levere ut informasjonsskrivet på papir, sende det og videoen til foresattes epostadresser og deretter samle inn de underskrevde lappene.

##### *Førsamtale/innhenting av signatur*

Førsamtalen kommer til å vare i opptil 1 time. I førsamtalen med deg kommer jeg til å be om noe generell informasjon om elevgruppen. Resten av tiden vil bli brukt til å planlegge tidspunkt for gjennomføring av undervisningsoppleggene og intervjuet. Noe av tiden vil også bli brukt på å tilpasse undervisningsopplegget mitt til elevgruppen. Det blir også anledning til å stille ytterlige spørsmål dersom det er noe du lurer på.

### *Undervisning*

Hver av de fire undervisningsøktene vil vare i omtrent 30 minutter. Dette kan tilpasses tidsrommet undervisningen vanligvis foregår i. Undervisningsøktene vil være basert på et opplegg der musikk er brukt som tilnærming til lesing med et spesielt fokus på ordavkodning og fonologiske ferdigheter.

Den første undervisningsøkten kommer til å være en pilotundervisning der både du og jeg er delaktig i undervisningen. Hensikten med dette er at du kan gjøre deg kjent med undervisningsmetodikken. I de resterende tre øktene vil du undervise alene, mens jeg observerer undervisningsøktene og tar notater underveis. Observasjonene vil bli brukt til å svare på forskningsspørsmålet.

### *Intervju*

Ved slutten av prosjektet kommer jeg til å intervju deg. Det vil vare i opptil 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp, i tillegg til at jeg noterer underveis. I etterkant av intervjuet kommer jeg til å transkribere opptaket.

I intervjuet kommer vi til å samtale om din bakgrunn som lærer, dine opplevelser rundt bruken av musikk som tilnærming til den første leseopplæringen og du vil få mulighet til å komme med faglige innspill. Jeg kommer også til å spørre litt om hvordan du opplevde elevgruppens reaksjoner i forhold til bruken av musikk som en del av leseopplæringen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Prosjektet er også frivillig for elvene. Om enkelt elever ikke skal delta på forskningsprosjektet vil de følge ordinær undervisning. Jeg kan være behjelpelig i organiseringen av dette.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og prosjektansvarlig som vil ha tilgang til personopplysningene om deg. Videre vil opplysningene kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrevet.

Personopplysningene om deg vil bli oppbevart i et eget låst rom, som er utilgjengelig for andre. Både lydopptakeren, transkripsjonen av intervjuet og samtykkelappene vil være i dette låste rommet. I tillegg så vil alle opplysninger om deg bli anonymisert fortløpende. Når du omtales i oppgaven, vil du bli beskrevet som lærer/læreren og pronomen «hen» vil bli brukt for å omtale deg.

I oppgaven vil det bli gitt en kort beskrivelse av at du er en lærer på en skole på Sørlandet eller Østlandet. Videre at du arbeider med denne elevgruppen og kort om din erfaring som lærer. Materialet jeg får fra intervjuet vil bli vektlagt i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent, vil alle personopplysninger slettes. Feltnotatene, transkripsjonene fra intervjuet og alle påskrevne notater med personopplysninger vil bli makulert før det blir kastet. Lydopptakene, som er gjort i forbindelse med intervjuet, vil bli slettet før opptakeren blir levert tilbake til Universitet i Agder.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Forsker/masterstudent: Inger Sofie Klokkhammer Jørgensen. Jeg kan kontaktes på epost: [i\\_sofiekj@yahoo.no](mailto:i_sofiekj@yahoo.no) eller telefon: +47 970 94 155
- Universitet i Agder ved Lise Lotte Ågedal, som er prosjektansvarlig, kan kontaktes gjennom epost: [LiseLotte.Agedal@oslomet.no](mailto:LiseLotte.Agedal@oslomet.no) eller på telefon: +47 913 87 337
- UiA sitt personvernombud: Johanne Warberg Lavold kan kontaktes på epost: [johanne.lavold@uia.no](mailto:johanne.lavold@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Inger Sofie K. Jørgensen (forsker/masterstudent)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikk som tilnærming til den første leseopplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsprosjektet
- at forskningsprosjektet kan gjennomføres i den aktuelle elevgruppen
- å delta i intervjuene
- at mine personopplysninger behandles og lagres fram til prosjektet avsluttes

**Signatur:**

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

### Deltakelse i forskningsprosjektet

#### *«Musikk som tilnærming til den første leseopplæringen»*

##### **Kort om prosjektet**

Mitt navn er Inger Sofie K. Jørgensen og jeg skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitet i Agder.

Opgaven min skal handle om bruk av musikk for å lære og lese. Jeg ønsker å teste ut en undervisningstilnærming hvor musikk blir brukt inn mot leseopplæringen. Jeg ønsker i denne omgangen å se på "Hvordan opplever en lærer musikk som tilnærming til den første leseopplæringen i en elevgruppe som allerede får ekstra opplæring i lesing?". Dette gjøres med en forsamtale med læreren til elevgruppen, 4 undervisningsøkter og avslutningsvis et intervju med læreren. Elevene vil få mulighet til å delta i undervisningen hvor de vil få leseopplæring gjennom musikk.

Kriterier for å delta:

- at barnet ditt er en del av en elevgruppe som får ekstra undervisning i lesing utover den ordinære undervisningen i klasserommet.
- at barnet ditt har fått informasjon om prosjektet gjennom å ha sett informasjonsvideoen som har blitt vist i klasserommet. Den samme videoen er vedlagt i en epost som er sendt til de foresatte i elevgruppen.

##### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

##### **Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?**

Elevgruppen har blitt valgt på bakgrunn av at de allerede er en etablert gruppe på 1. – 4. trinn, som får ekstraundervisning i lesing.

Jeg har lagt fram prosjektet for elevgruppens lærer, og gjennom hen fått kjennskap til elevgruppen.

##### **Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

I forsamtalen med læreren kommer jeg til å be om noe generell informasjon som antall elever, hvor mange det er av hvert kjønn, hvilke sanger elevene kan fra før og litt om hvilket lesenivå gruppen ligger på, slik at undervingen kan tilpasses dem.

Elevene vil få mulighet til å delta i fire undervisningsøkter, der musikk som tilnærming til leseopplæringen blir brukt. Dette vil foregå innenfor den normale undervisningstiden, hvor jeg ønsker å observere undervisningen for å finne svar på forskningsspørsmålet mitt. Jeg kommer også til å se litt på elevenes reaksjon på bruken av musikk i leseopplæringen.

Etter alle de fire undervisningsøktene er gjennomført kommer jeg til å intervju læreren. Intervjuet vil bli tatt opp og jeg noterer underveis. Ved å samtykke til at barnet ditt kan delta i prosjektet, samtykker du også til at læreren kan dele informasjon om ditt barn som en del av elevgruppen. En del av informasjonen som kan komme fram er hvordan elevene reagerte på musikk som tilnærming til lesing og om det engasjerte dem. Dette kan også bli sett i sammenheng med tidligere undervisning hvor andre undervisningsmetoder er brukt. Jeg kommer til å be læreren utelatte sensitive opplysninger som ikke er relevant for prosjektet, som for eksempel familiebakgrunn og eventuelle diagnoser.

Ved og ta kontakt kan du få tilsendt spørsmålene som er utgangspunktet for intervjuet med læreren.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at barnet ditt kan delta, har du mulighet til når som helst å trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om barnet ditt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn dersom du ikke ønsker at barnet ditt skal delta eller om du velger å trekke ditt samtykke senere.

Prosjektet vil i utgangspunktet foregå i vanlig undervisningstid, men det er ikke obligatorisk å være med. Hvis barnet ditt ikke skal delta i prosjektet vil de følge ordinær undervisning.

### **Ditt barns personvern– hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysningene om ditt barn**

Opplysningene om barnet ditt vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og prosjektansvarlig som vil ha tilgang til personopplysninger om barnet ditt. Videre vil opplysningene kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrevet.

Opplysningene om ditt barn vil bli oppbevart i et eget låst rom, som er utilgjengelig for andre. Dette vil også gjelde lydopptakeren og transkripsjon av intervjuet, samtykkelappene og en egen navneliste der jeg har gitt hver enkelt elev en egen kode for å anonymisere dem.

Opplysningene anonymiseres fortløpende mens oppgaven skrives ved å fjerne informasjon som kan brukes til å identifisere enkelt individer eller ved å generalisere informasjonen. I oppgaven vil det framkomme opplysninger om hvilket klassetrinn elevene går på og elevenes alder. Det vil også bli beskrevet antall av hvert kjønn i gruppen. Videre vil elevgruppens reaksjoner i forhold til musikk som tilnærming til lesing, være kort beskrevet.

### **Hva skjer med opplysningene om barnet ditt når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent vil alle personopplysninger slettes. Feltnotatene, transkripsjonene fra intervjuene og alle påskrevne notater med personopplysninger vil bli makulert for det blir kastet. Lydopptakene, som er gjort i forbindelse med intervjuet av læreren, bli slettet før opptakeren blir levert tilbake til Universitet i Agder.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?**

Jeg behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine og ditt barns rettigheter**

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du som foresatt rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om barnet ditt, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet ditt som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet ditt
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger om ditt barn

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:



- Forsker/ masterstudent: Inger Sofie Klokkhammer Jørgensen. Jeg kan kontaktes på epost: [i\\_sofiekj@yahoo.no](mailto:i_sofiekj@yahoo.no) eller telefon: +47 970 94 155
- Universitet i Agder ved Lise Lotte Ågedal, som er prosjektansvarlig, kan kontaktes gjennom epost: [LiseLotte.Agedal@oslomet.no](mailto:LiseLotte.Agedal@oslomet.no) eller på telefon: +47 913 87 337.
- UiA sitt personvernombud: Johanne Warberg Lavold kan kontaktes på epost: [johanne.lavold@uia.no](mailto:johanne.lavold@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Inger Sofie K. Jørgensen (forsker/masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikk som tilnærming til den første leseopplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at barnet mitt kan delta i prosjektet
- at barnet mitt har fått informasjon om prosjektet og selv ønsker å delta
- at læreren kan gi opplysninger om barnet mitt som omtalt i skrevet
- at personopplysninger om barnet mitt kan behandles og lagres frem til prosjektet avsluttes

Om du ikke ønsker at barnet ditt skal delta, kryss av her:

- Jeg ønsker ikke at barnet mitt skal delta i forskningsprosjektet

Fornavnet til barnet ditt:

---

Foresattes signatur og dato:

---

## Vedlegg 4: Undervisningsplan

Her følger en grov skisse av undervisningsplanen for de fire undervisningsøktene.

### *Første undervisningsøkt*

Aktivitet 1: fokus på å finne fonem i ord og å klappe stavelser

- Alle elevene klapper stavelsene i alles navn. Deretter skal alle elevene finne første fonem i sitt eget navn, og finne et dyr som starter på samme fonem

Aktivitet 2: fokus på melodi og rytme til støtte til avkoding

- Sangen Jeg gikk en tur på stien blir sunget gjennom. Enkelte av ordene i sangen blir byttet ut med høyfrekvente ord, med fokus på pronomen. Sangen kan synges flere ganger.

Aktivitet 3: fokus på rim og rytme

- Elevene får utdelt et ark med sangteksten til Klappe, klappe søte. Enkelte av feltene i teksten er tomme. De skal velge riktig rimord fra boksen som står til høyre på arket, og skrive det inn i det korrekte feltet.
- Når alle har fullført oppgaven, synger gruppen gjennom sangen.

### *Andre undervisningsøkt*

Aktivitet 1: fokus på å finne fonem i ord og å klappe stavelser

- Elevene klapper stavelsene i navnet til personen ved siden av seg.
- Deretter skal de lytte ut fonemet i navnet til personen de klappet stavelsene til, og finner en frukt eller grønnsak som starter på samme fonem. Fruktene og grønnsakene skrives på tavla.

Aktivitet 2: fokus på melodi og rytme til støtte til avkoding

- Sangen Har du hørt historien om de tre små fisk blir sunget gjennom. Enkelte av ordene i sangen blir byttet ut med høyfrekvente ord, med fokus på pronomen. Sangen kan synges flere ganger.

Aktivitet 3: fokus på rim og rytme

- Elevene får utdelt et ark med sangteksten til Ormen den lange. Enkelte av feltene i teksten er tomme. Elevene skal velge riktig rimord fra boksen som står til høyre på arket, og skrive det inn i det korrekte feltet.
- Når alle har fullført oppgaven, synger gruppen gjennom sangen.

### **Tredje undervisningsøkt**

Aktivitet 1: fokus på å finne fonem i ord og å klappe stavelser

- Elevene forteller hva favorittmaten deres er, og fonemet maten slutter på skrives på tavlen.
- Rytme-lydkor: Læreren peker på grafemene og elevene uttaler fonemene i den rytmen og lengden læreren peker på de ulike fonemene.

Aktivitet 2: fokus på melodi og rytme til støtte til avkoding

- Sangen Jeg er en liten undulat blir sunget gjennom. Enkelte av ordene i sangen blir byttet ut med ord som har konsonant opphopninger. Sangen kan synges flere ganger.

Aktivitet 3: fokus på rim og rytme

- Elevene skal finne ord som rimer på diftonger, mens de klapper et rytmemønster etablert av læreren.

### **Fjerde undervisningsøkt**

Aktivitet 1: fokus på å finne fonem i ord og å klappe stavelser

- Elevene forteller hva favorittdyret deres er. Fonem nummer to i navnet til dyret skrives på tavlen.
- Rytme-lydkor: Læreren peker på grafemene og elevene uttaler fonemene i den rytmen og lengden læreren peker på de ulike fonemene.

Aktivitet 2: fokus på melodi og rytme til støtte til avkoding

- Sangen Haba Haba! ble sunget gjennom. Enkelte av ordene i sangen blir byttet ut med ord som har -ng lyden i seg. Sangen kan synges flere ganger.

Aktivitet 3: fokus på rim og rytme

- Elevene skal finne ord som rimer på diftonger, mens de klapper et rytmemønster etablert av læreren.

### **Kilder på sangene brukt i undervisningsaktivitetene:**

Barnesanger.no. (u.å.). *Klappe, klappe søte*. Hentet fra:

<https://www.barnesanger.no/klappe-klappe-sote.html>

Barnesanger.no. (u.å.). *Ormen Lange (Ormen den lange)*. Hentet:

<https://www.barnesanger.no/ormen-lange.html>

Eielsen, A.-K. A. & Mykletun, H. K. (1993). *Vår musikk: musikkverk for grunnskolen: Sangbok for 1. – 3. skoleår*. Cappelen.

Hvattum, I. S. (2014). *Jeg gikk en tur på stien – Enkle akkorder*. Hentet <https://www.seland-musikk.no/2014/11/jeg-gikk-en-tur-pa-stien/>

Nilsen, L. (u.å.). *Haba Haba!*. Hentet: <https://genius.com/Lillebjrn-nilsen-haba-haba-lyrics>

Norges Speiderforbund. (2008). «*Jeg er en liten undulat*». Hentet: <https://speiding.no/speiderprogram/speiderbasen/jeg-er-en-liten-undulat>

## Vedlegg 5: Observasjonsrapport

Spørsmålene som var utgangspunkt for observasjonene:

- Hvordan ble undervisningen gjennomført? Ble planen fulgt og eventuelt hvilke endringer ble gjort?
- Hvordan reagerer læreren på opplegget? Hvilke tegn ser du?
- Hvordan reagerer elevgruppen på opplegget? Fungerer opplegget? Er det noe endring fra sist gang?
- Hvilke situasjoner la du merke til? Hvilke spørsmål får du rundt dem?
- Andre observasjoner:

## Vedlegg 6: Intervjuguide

Siden det er et semistrukturert intervju, kommer jeg til å stille åpne spørsmål basert på temaer. Spørsmålene vil bli til i dialogen med læreren, og det er derfor ikke naturlig å skrive det mer utfyllende enn jeg har gjort under.

### *Intervju*

Innledende kommentarer:

- Jeg vil bare takke deg igjen for at du stiller opp på intervjuet, og lar meg prøve ut undervisningsopplegget i klassen din. Jeg setter veldig pris på det.
- Før vi starter vil jeg gjerne minne deg på:
  - Jeg kommer til å ta opp intervjuet, og ta noen notater underveis. Er dette greit?
    - Alt materialet og informasjonen om deg, vil bli oppbevart utilgjengelig for andre enn meg og prosjektansvarlig.
    - Informasjonen om deg vil bli anonymisert slik at du ikke kan bli gjenkjent.
  - Intervjuet kommer til å ta opptil 45 minutter.
  - Jeg har innhentet samtykke fra foresatte om at du kan fortelle om eleven for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Jeg vil likevel be deg om å ikke komme med personsensitive opplysninger, som familiebakgrunn, hvem som har hvilke diagnoser og likende. Dersom du skulle komme til å dele noe, kommer jeg enten å utelate identifiserbar informasjon eller generalisere informasjonen før den tas med.

Temaer jeg kommer til å spørre om:

1. Lærerens faglige bakgrunn og arbeidserfaring
2. Lærerens opplevelse av musikk som tilnærming til leseundervisning av elever med sen leseutvikling
3. Lærerens opplevelse av elevenes reaksjon på undervisningsopplegget
4. Faglige innspill og evaluering av prosessen
5. Spørsmål basert på observasjoner i klasserommet
6. Poeng læreren mener er viktig at kommer fram fra intervjuet

Avslutning:

- Er det noe du ønsker å legge til før vi avslutter?

Takk for at du stilte opp i intervjuet og deltok i prosjektet!

Dersom du ønsker innsyn i intervjuet og hvordan det blir brukt i oppgaven, kan du når som helst ta kontakt med meg.

## Vedlegg 7: Utdrag fra Observasjonsnotatet

I resultatdelen har det blitt tatt en del utdrag fra observasjonsnotatene og intervjuet. I de fullstendige observasjonsnotatene og transkripsjonen av intervjuet, vil det være markeringer i teksten om hva som er brukt. Dette gjøres slik at sensor, ved ønske, kan be om å få disse og finne de igjen i teksten. Her følger det eksempler på hvordan dette ble gjort i observasjonsnotatene.

### *Utdrag fra side 14 i observasjonsnotatet*

Læreren går gjennom hele teksten, ber elevene sette ring rundt de ordene de skal rime med (lang, gjerde ...). Videre snakket de om hvordan det staves og sies. Penner har blitt delt ut og de setter i gang og jobber.

E3 sier til E4: Jeg fikk pennen jeg ville ha og du fikk pennen jeg hadde i går.

L: Denne gangen kan dere skrive i feltet, fordi dere er så gode til å skrive

L sitter med E4 under økten

L til E4: Kan du se et ord rimer på ....

E4: nei det er vanskelig å skrive

E3 lyderer mens hun skriver og roper hun er ferdig

L: bra du kan denne sangen bra.

E3: Kan jeg få tegne?

L: Ja

### *E1 trengte hjelp*

*L: "under et gjerde tok seg en bære" Er et enda bedre ord enn bære. Det fungerer ikke å ta seg en være*

*E1: Pære, men jeg ser den ikke*

*L: se igjen*

- Teksten som er satt i kursiv er benyttet i masteroppgaven under 4.1.4 Lesetrening og språklig bevissthet, s. 41

E1: Der er den!



E4 fikk hjelp til gjerde

E2 holder fingeren mot tingen og sitter sånn i flere sekunder og ser ut i luften. E1 ser på henne/vender seg mot henne. E2: Det står ikke god. Vent der er det!

E2: Lærer kan jeg tegne

L: Ja

***Utdrag fra side 21 i observasjonsnotatet***

Noen av bokstavene sliter elevene litt med, men får det på plass når de har gjort det noen ganger.

E2 nikker takten

På varierende tidspunkt nikker eller vifter elevene i takt med lærerens tramping

*Mens læreren går fram og tilbake mellom bokstavene på andre linje utbryter E3:*

*E3: Klok*

*L: Ja, det blir det faktisk*

*Hun har avkodet et ord som dukket fram mens læreren lagde rytmer*

- Teksten som er satt i kursiv benyttet i masteroppgaven under 4.1.4 Lesetrening og språklig bevissthet, s. 41

L: En gang til fra toppen

De fikk det ikke til helt rytmisk

L: Nei, nå må dere følge med og følge med på rytmen jeg lager

***Utdrag fra side 31 i observasjonsnotatet:***

L: E2 din tur.

E2 kommer opp og trekker.

E2: R.. ring

E3 synger på melodien til det var en gang et troll: Det var engang en ring, som likte ingenting

Deretter trekker E3 lapp.

L: Hva står det der E3?

E3: Vinge!

L: Bra, her har vi -ng lyden inni ordet

De synger gjennom verset med de nye ordene og læreren stopper og sier: Nå skal vi ha super speed ... Nå kommer det noen ord dere ikke har sett før også (hen snakker om ordene som ikke ble trukket og brukt i sangen).

Elevene leser alle ordene.

Ikke alle elevene klarer å avkode alle ordene. Det er ofte en elev som tar ansvar og får det til

E1 gjesper

Det er spesielt et ord de sliter med

E3: sier Tegne- Tegn (det er ikke riktig)

L: Nå må dere lese. T-A ...

E2: Tang. Pappa har dykket etter det.

L: Dette var ikke super speed.

De gjør det engang til. E1, E2, E3 roper ordene mens de leser dem

L: En gang til – Dra til. Denne gangen med super speed.

E4 deltar ikke

*E2: Jeg vet hva som er spesielt. Alle ordene har – ng!*

*Hun går opp på tavla*

*L: riktig og bra sett!*

- Teksten som er satt i kursiv benyttet i masteroppgaven under 4.1.6 Mestring, s. 45

## Vedlegg 8: Utdrag fra analysen

Her følger et utdrag fra analysetabellen. Det er tatt med et utdrag fra ulike undertemaer i temaet Lesetrening og språklig bevissthet. Resten av analysen kan fås ved forespørsel. Forkortelse som er brukt: Observasjonsnotat = Obs, Lærer= L, og de fire elevene har fått kodene E1, E2, E3 og E4.

| Tekstutdrag er hentet fra | Tekstutdrag  | Undertema                          | tema                               |
|---------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|
| Obs s. 2                  | Lærer lytter ut alle lydene i ordet mens hen skriver det<br><b>E3: Det er nesten litt som hele navnet mitt og ditt</b>   | Fonologisk bevissthet              | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 3                  | Læreren: Nå skal vi gjøre en ny aktivitet med en sang dere trolig kjenner<br>Hen tar fram sangen og elevene leser teksten<br><b>E2: Jeg gikk en tur på stien</b>   | Avkoding                           | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 4                  | Stopper først opp med ordet "jeg"<br>L: Hvorfor er "jeg" rart?<br>En elev: en sier jeg, men staves j-e-g (sier det lydrett)  | Bevissthet mellom fonem og grafem  | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 4 – 5              | E2 trakk – De<br><b>Lærer: den har vi snakket om før, hva var det med det ordet?</b><br><b>E4: Vi må si d-e" og ikke bare "D"</b><br>L: Ja riktig!   | Bevissthet mellom fonnen og grafem | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 11                 | Lærer setter opp streker på tavla A-na-nas<br>De fleste startet med å lese "na" ... og enkelt stavelser<br>L: Husk lese retning<br><b>E3 utbryter: Det står nesten "dass" på slutten!</b><br>L: Ja det gjør det<br><b>Da E2 skal opp for sin tur. Sier hun: Det er litt kult fordi a- er 1 og na- er 2 der og nas – er 3 der ...</b> | Fonologisk bevissthet              | Lesetrening og språklig bevissthet |

|                              |  |                       |                                    |
|------------------------------|--|-----------------------|------------------------------------|
|                              | L: Da fant du enda et mønster  |                       |                                    |
| Obs s. 14                    | E1 trengte hjelp<br>L: <b>“under et gjerde tok seg en bære”</b> Er et enda bedre ord enn bære. Det fungerer ikke å ta seg en være<br>E1: <b>Pære, men jeg ser den ikke</b><br>L: se igjen<br>E1: Der er den! | Innholdsforståelse    | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 15                    | Hver gang frasen “Har du noe hardt så blir det bløtt” kommer sier/roper E2 <b>“ja, isbit”</b>  | Innholdsforståelse    | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 21                    | Læreren <b>tramper taktene og peker mens elevene sier bokstavlydene/fonemene.</b> Elevene klarer dette bra.  | Støtte til avkoding   | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 23                    | Denne gangen <b>avkoder de ordene selv uten at sangen med nye ord er gjennomgått og læreren er stille når de nye ordene kommer.</b>  | Støtte til avkoding   | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 24                    | Sammen finner de på <b>rimordene</b>   | Språkleker            | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 25                    | L: Vi kan gå ut i skog og ....<br>E2: Hei<br>E3: <b>Hei- Nei</b>   | Språklek              | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 31                    | L: E2 din tur.<br>E2 kommer opp og trekker.<br>E2: <b>R ... ring</b>   | Avkoding              | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Obs s. 32                    | L: Yum betyr nam<br>E2: Nam nam<br>L: Ja, det er det det betyr   | Språkinnlæring        | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Intervjuet med læreren s. 5  | L: Jeg har blant annet brukt sånn <b>talekor</b> som de hadde i dag (undervisningsøkt 4). Vi kan koble bilde og lyd.<br>....<br>L: Ja, mye aktiviteter for å <b>automatisere lyder.</b>                      | Språkleker            | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Intervjuet med læreren s. 10 | L: ... Men ordene tror jeg de fikk trent litt på. Også   | Fonologisk bevissthet | Lesetrening og språklig bevissthet |

|                                   |  |                     |                                    |
|-----------------------------------|--|---------------------|------------------------------------|
|                                   | fordi vi hadde den speedlesingen. <b>Det var til og med noen som i dag fant ut at det var den der -ng lyden i alle.</b>  |                     |                                    |
| Intervjuet med læreren s. 10      | Det ene var for <b>de som kunne ormen den lange</b> fra før. De <b>fant jo lettere rimordene</b> , for de visste kanskje at de skulle lete etter ss...slange. Ikke sant. Og så kunne de bare lete nedover i boksen. Mens de som ikke kjente teksten måtte bruke lenger tid på å avkode, (hoster) oi sann, avkode hvert ord | Støtte til avkoding | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Intervjuet med læreren s. 10 – 11 | L: ... og du har jo også liksom på en måte <b>det fonologiske som ligger i øret sant</b> . Og ... Ormen den lange (sier det rytmisk), <b>så kan du, hjelper jo det på selve avkodingen</b> tenker jeg.   | Støtte til avkoding | Lesetrening og språklig bevissthet |
| Intervjuet med læreren s. 11      | L: Det rytmiske og kanskje til og med intonasjonen i den regla og sånn kan <b>hjelpe deg å avkode raskere</b> . Mhmm!  | Støtte til avkoding | Lesetrening og språklig bevissthet |

## Vedlegg 9: Selvplagiat

I forbindelse med eksamen i Ped-533 skulle vi levere inn et forskningsnotat som skulle være utgangspunkt for masteren i Ped-532. Vi har fått tillatelse av emneansvarlig til å benytte oss av teksten vi skrev, så fremt vi var tydelige på hvilke deler som inneholdt selvplagiat.

Følgende tekst er benyttet fra denne fra eksamen i PED-533:

I tabellen finner du hva som har likheter fra eksamen i Ped-533, med hvor du vil finne det i masteroppgaven i Ped-532

| Eksamen i Ped-533   | Masteroppgave i Ped-532   |
|---|---|
| Innledning s. 3 – 4   | Innledning: 1. Innledning; 1.1 Problemstillingens formulering og avgrensning s. 8 – 9         |
| Grunnleggende/Overordnet teori: Hva er lesing og hvilke ferdigheter må en ha for å kunne lese? s. 5               | Teoretisk rammeverk: 2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet s. 11 – 13                        |
| Annet: Tidlig innsats i skolen – hvorfor er det viktig; Tidlig innsats i forhold til spesialpedagogikken s. 7 – 8 | Teoretisk rammeverk: 2.2 Når lesing blir utfordrende s. 15 – 16                               |
| Metode: Undervisningsplan s. 10 – 11  | Metode: 3.1.1 Aksjonsforskningsprosessen og 3.1.2 Undervisningsopplegget s. 27– 28; Vedlegg 4 |
| Metode: Vitenskapelig ståsted (abduksjon) s. 11 – 12  | Metode: 3.4 Analysestrategi s. 31   |
| Metode: Utvalg s. 12  | Metode: 3.5 Utvalg s. 31 – 32   |
| Metode: Personvern, etiske hensyn og vurdering s. 13  | Metode: 3.6 Personvern, etiske hensyn og vurdering s. 32 – 33                                 |