



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Hvis tale er sølv, så er lytting gull»

En kvalitativ dokumentanalyse om lyttebegrepet i Fagfornyelsen

Christine Halvorsen & Julianne Jenssen

Masteroppgave i lærerutdanningen 1-7.trinn, mai 2020

FORORD

Nå nærmer studietiden ved UiT Norges arktiske universitet seg slutten, og det er like før masteroppgaven vår skal leveres. I denne anledning vil vi takke flere parter som har bidratt til å gjøre dette sluttresultatet mulig.

Først og fremst er vi takknemlige for at vi har fått muligheten til å utdanne oss til lærere. Vi har vært en del av UiT i snart 5 år, og har gjennom studietiden utviklet oss mye, både gjennom fag og praksis. Takk, til forelesere og medstudenter som har gjort studietiden vår lærerik og meningsfull!

I forbindelse med denne avhandlingen vil vi framfor alt takke vår dyktige veileder Annfrid Rosøy Steele, som har gitt oss støtte og engasjement helt fra dag én. Tusen takk, for god oppfølging, veiledning, kritiske tilbakemeldinger og ikke minst tilgjengelighet 24/7! Uten deg hadde vi ikke sittet igjen med den kompetansen vi har opparbeidet oss.

Til slutt vil vi takke venner og familie som har vært tålmodige og rause det siste semesteret. Takk, til hver og én av dere som har hatt troen på det arbeidet vi har gjort, og til dere som har lyttet både i engasjerte og frustrerte stunder.

Tromsø, mai 2020

Christine Halvorsen & Julianne Jenssen

SAMMENDRAG

Denne studien baserer seg på en kvalitativ dokumentanalyse av Fagfornyelsen. Formålet har vært å belyse lytting som en muntlig ferdighet i et læreplanperspektiv. Vi har undersøkt hvordan Fagfornyelsen legger føringer for, og gir muligheter til arbeid med lytting i klasserommet. Spørsmålene som stilles er hvordan lyttebegrepet kommer til syne i kompetansemålene, og hvordan lyttebegrepet kan knyttes til verdier og prinsipper i overordnet del. Motivasjonen for å gjennomføre studien har vært å gi lytteferdigheten en større plass i forskningen, siden det er et felt som det ikke er forsket mye på. Gjennom funnene kommer det fram at lyttebegrepet enkelte ganger blir nevnt eksplisitt i kompetansemålene og overordnet del, men at begrepet i større grad kommer implisitt til syne gjennom for eksempel samtalebegrepet. Videre kan utvikling av muntlige ferdigheter og lytteferdigheten ses på som et mål i seg selv, men også som middel til å oppnå faglig forståelse. Av det siste funnet kommer det fram at lyttebegrepet kan knyttes til læreplanbegrepene kritisk tenkning og dybdeløring.

INNHold

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Forskningsspørsmål	4
1.3 Studiens oppbygging	4
2 Læreplan	7
2.1 Hva er en læreplan?	7
2.2 Læreplanens funksjoner	7
2.3 Fagfornyelsen	8
2.3.1 Kritisk tenkning	8
2.3.2 Dybdelering	9
2.4 Muntlig kompetanse	9
2.4.1 Ulike ferdighetsområder	10
2.4.2 Samtale som muntlig sjanger	10
2.5 Lytting	11
2.5.1 Lytting – en konsentrert form for sansning	11
2.5.2 Lytteformål og lyttehandling	11
2.5.3 Tre lyttemoduser	12
2.5.4 Lytting i forskningen	14
3 Teori	17
3.1 Bourdieu	17
3.1.1 Bourdieus kapitalbegrep	17
3.1.2 Habitus	18
3.1.3 Skolen og symbolsk vold	19
3.2 Bakhtin	20
3.2.1 Dialogbegrepet	20
3.2.2 Bakhtins dialogisitet	21
3.2.3 Dialog og monolog	23
3.3 Retorikk	24
4 Metode	27
4.1 Vitenskapsteoretisk plassering	27
4.2 Hermeneutisk fortolkningstradisjon	28
4.3 Kvalitativ forskningsstrategi	28
4.4 Dokumentanalyse	29
4.4.1 Datainnsamling	29

4.4.2 Analyseprosessen.....	31
4.5 Prosjektets troverdighet	33
4.5.1 Reliabilitet	33
4.5.2 Validitet	34
4.5.3 Overførbarhet	35
4.6 Forskningsetikk	35
5 Analyse og presentasjon av funn.....	37
5.1 Lyttebegrepet eksplisitt og implisitt i Fagfornyelsen	37
5.1.1 Lyttebegrepet eksplisitt.....	37
5.1.2 Lyttebegrepet implisitt.....	39
5.2 Muntlighet som middel og mål	41
5.2.1 Muntlighet som mål	41
5.2.2 Muntlighet som middel	43
5.3 Kritisk tenkning og dybdeløring.....	45
6 Diskusjon	47
6.1 Lyttebegrepet kommer eksplisitt og implisitt til syne.....	47
6.2 Muntlighet som mål og middel for å oppnå faglig forståelse.....	49
6.3 Kritisk tenkning og dybdeløring.....	53
7 Oppsummering og resultater	57
Referanser.....	59

VEDLEGG

Vedlegg 1: Analyse av kompetansemplene	63
Vedlegg 2: Samtalebegrepet eksplisitt i kompetansemålene	67
Vedlegg 3: Muntlighet som mål i seg selv	71
Vedlegg 4: Muntlighet som middel	73

TABELL

Tabell 1: Kompetansemål som eksplisitt tar for seg lyttfenomenet.....	37
--	-----------

1 Innledning

Overskriften i denne studien er inspirert av det tyrkiske ordtaket «Hvis tale er sølv, så er lytting gull» (i Otnes, 1999, s. 175). Vi mener at ordtaket favner mye av tematikken i studien ved at det fremhever verdien av det å lytte. Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2017) peker på at lytting er en forutsetning for livslang læring, og at det forekommer hele tiden som en del av den muntlige kommunikasjonen. Videre hevder de at det må arbeides aktivt med lytting for at ferdigheten skal utvikles, på samme måte som med lesing og skriving. Hver dag trer elever inn i klasserommet med ulike forutsetninger for å lære, og det er lærerens arbeid å sørge for at eleven får muligheten til å utvikle seg på best mulig måte. Muntlige ferdigheter og lytting spesielt vil stadig være aktuelt gjennom menneskets evne til å skape forståelse i interaksjon med hverandre (Penne & Hertzberg, 2017, s. 64).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den 17. Juni 2004 ble det enstemmig vedtatt i Stortinget at det skulle satses på grunnleggende ferdigheter som en basis for læring i alle fag (Berge, 2005, s. 161). De grunnleggende ferdighetene skulle være skriving, muntlig, lesing, regning og digitale ferdigheter, noe som kom fram i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) med tittelen *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32). Ifølge Berge (2005) var vedtaket starten på en omfattende reform i norsk skole som endret forståelsen av hva læring er, og hvordan den foregår. Videre hevder han at det for første gang i norsk skolehistorie ble slått fast at det å lære, forstå og utøve et fag alltid må ses i sammenheng med å skape mening med språket og andre meningsbærende ressurser i faget. Fagets grunnleggende mål er å sette eleven i stand til å kunne lese, skrive og være muntlig på en fagrelevant måte (Berge, 2005, ss. 162-163).

De grunnleggende ferdighetene ble siden integrert i læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06), hvor intensjonen var at de skulle gjennomsyre alle fag på alle trinn. På denne måten fikk også arbeid med muntlighet et større fokus. Videre ble muntlighet styrket ved at muntlige og skriftlige ferdigheter ble sidestilt i norskplanen (Penne & Hertzberg, 2017, s. 9). I 2019 ble det vedtatt en ny læreplan, Fagfornyelsen, som vil bli gjeldende fra høsten 2020 (Sanner, 2019). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018b) er formålet med Fagfornyelsen at barn og unge skal utvikle evner til å tenke kritisk, være reflektert, tørre å utforske og å være kreative. Dette forutsetter at det som læres skal oppleves som relevant. Videre skal Fagfornyelsen legge gode

rammer for dybdelæring¹ og at det skal bli en bedre sammenheng i og mellom fagene generelt (Utdanningsdirektoratet, 2018b, ss. 1-2). Alle de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, ble videreført i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Når vi valgte tema til denne studien, ble vi oppmerksomme på boken *Muntlige tekster i klasserommet* av Penne og Hertzberg (2017). Forfatterne tar for seg studier i Norge som er gjort i forbindelse med arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet. Studien *Arbeid med muntlige ferdigheter*, var et delprosjekt i en større forskning, som omhandlet klasserommets praksisformer (Hertzberg, 2003, i Penne & Hertzberg, 2017). I delprosjektet observerte forskerne sekvenser hvor det ble arbeidet med muntlighet på flere trinn i grunnskolen. Studien konkluderte med at det var lite systematisk arbeid med muntlighet i de 30 klasserommene som ble observert. De fleste sekvensene ble gjennomført i norsktimer, og det var i hovedsak framføringsformen som dominerte. I forbindelse med framføringene ble det lagt lite vekt på muntlighet; lærerens respons var støttende, men ukritisk; og tilhørernes oppmerksomhet og respons varierte sterkt (Penne & Hertzberg, 2017, ss. 17-21).

Når det kommer til tilhørernes respons, observerte forskerne at elevene ikke lyttet til medelevenes framføringer. Elevene kunne sitte med ryggen til, uttrykke at de kjedet seg, snakke med andre medelever eller holde på med andre ting. Penne og Hertzberg (2017) peker på at lytting ikke tematiseres nok i undervisningen til tross for at lytting er det første vi mennesker lærer og er det vi gjør aller mest av i hverdagen (Penne & Hertzberg, 2017, ss. 63-64). Dette gjorde oss oppmerksomme på at muntlige ferdigheter er noe som bør arbeides målrettet og systematisk med i skolen. Noen elever tilegner ferdigheten nærmest av seg selv gjennom sitt oppvekstmiljø, mens andre elever aktivt trenger å lære den (Penne & Hertzberg, 2017, s. 55). Basert på dette mener forfatterne at det er viktig at skolen tydeliggjør sine forventinger ovenfor elevene, og skaper en bevissthet knyttet til hva som faktisk skal læres.

Gjennom vår litteratur review gjort i Google Scholar, ville vi finne ut hvilke andre studier som er gjort på feltet. Som vi har sett, har muntlige ferdigheter fått et økt fokus i norske læreplaner siden LK06. Dermed ønsket vi i hovedsak å avgrense søker vårt til studier gjennomført i Norge.

¹ *Dybdelæring innebærer å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder»* (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1).

I første omgang benyttet vi søkeordene «muntlige ferdigheter», «lytting» og «lytting som ferdighet». Deretter spesifiserte vi søkene til «lytting ferdighet barneskole» og «lytting muntlig opplæring». I tillegg undersøkte vi forskningsreferansene til flere av studiene vi fikk treff på. Vi fant blant annet fram til to masteravhandlinger, som begge hadde henvist til en doktoravhandling av Hildegunn Otnes fra 2007 (Austerheim, 2019; Berglund, 2016). Gjennom søkingen oppdaget vi at det er gjort bemerkelsesverdig lite forskning på arbeid med muntlige ferdigheter i skolen generelt, og enda mindre på lytting spesielt, til tross for at dette er et viktig satsningsområde i norsk skole. Vil vi i det videre vise til det vi fant.

Skoleforskerne Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) har sett nærmere på muntlig kompetanse, og trekker i denne sammenhengen fram forskning knyttet til lytting. De hevder blant annet at lytting er en forsømt ferdighet i skolen, ved at det forventes at elevene skal lytte, uten at de får eksplisitt opplæring i hvordan (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 83). Denne påstanden støttes også av Otnes (2016) som peker på at lyttefenomenet blir overfladisk behandlet (Otnes, 2016, s. 71). I tillegg er det gjennomført flere norske masterprosjekter om temaet lytting, som i stor grad bekrefter den tidligere forskningen som er gjort. Austerheim (2019) og Berglund (2016) har begge i sine studier fokus på hvordan lærere kan legge til rette for å utvikle elevenes lytteferdigheter (Austerheim, 2019; Berglund, 2016). Når det kommer til skandinavisk forskning på lytting, er den svenske skoleforskeren Kent Adelman (2002; 2009) sentral på feltet. Funnene hans indikerer at lytting også har lite fokus i den svenske skolen. Basert på de studiene vi allerede har nevnt, er det rimelig å anta at dette har en overføringsverdi til norske skoler.

Det kan være ulike grunner til at det er lite fokus på arbeid med lytting i undervisningen. Vi har spurt oss om en mulig forklaring kan være at manglende forskning og litteratur rundt tematikken, gjør at kunnskap om lyttefenomenet ikke er tilgjengelig for lærere. På den andre siden tenker vi at behovet for økt kunnskap om lytting kan bli svekket, dersom lærere ikke forstår det manglende behovet for lytteundervisning. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) peker på noe av det samme når de sier at lærere kan se på lytteferdigheten som en ferdig utviklet ferdighet, siden elever allerede er i stand til å lytte når de begynner på skolen (Børresen et al., 2012, s. 50).

1.2 Forskningsspørsmål

Basert på redegjørelsen over så vi det som relevant å undersøke temaet lytting nærmere. En del av den tidligere forskningen på feltet begrenser seg til hvordan det arbeides med muntlige ferdigheter og lytting i klasserommet (Adelmann, 2002; Hertzberg, 2003; Otnes, 2007; Penne, 2006; Berglund, 2016; Austrheim, 2019). Denne forskningen tar for seg lytting i et praksisperspektiv. I vår studie ønsker vi å se på lytting i et læreplanperspektiv. Dette vil være aktuelt siden en ny læreplan trer i kraft i 2020. I det følgende vil vi presentere vår problemstilling:

Hvordan legger Fagfornyelsen føringer for og gir muligheter til arbeid med lytting som ferdighet i klasserommet?

Fagfornyelsen er et vedtatt styringsdokument med visse føringer som en lærer må forholde seg til. Det kan for eksempel være hvilket innhold som skal læres, og hvilke mål som skal oppnås. Samtidig åpner den opp for at læreren kan utøve sitt profesjonelle skjønn innenfor de rammene læreplanen har satt. Et eksempel her kan være organisering av undervisning eller valg av arbeidsmåter og metoder. Vi ville gjennom denne problemstillingen undersøke nærmere de føringene og mulighetene som ligger til grunn i Fagfornyelsen. Vi valgte deretter å avgrense oss til å se på læreplan i norsk, ettersom norsk er det faget som har fått hovedansvaret for utviklingen av muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Denne ønsket vi å undersøke i sammenheng med overordnet del. Videre vil det for oss være naturlig å kun se på de delene av læreplanen som er rettet mot barneskolen. Med utgangspunkt i problemstillingen kom vi fram til følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kommer lyttebegrepet fram i kompetansemålene?
- 2) Hvordan kan lyttebegrepet knyttes til verdier og prinsipper i overordnet del?

1.3 Studiens oppbygning

I det følgende vil vi i kapittel 2 gjøre rede for læreplan, herunder hva en læreplan er, læreplanens funksjoner, Fagfornyelsen og til slutt ta for oss et delkapittel om lyttebegrepet. Deretter vil vi i kapittel 3 presentere studiens teoretiske grunnlag, ved først å gjøre rede for Bourdieu og Bakhtins teorier, før vi avslutter med retorikk. Videre vil vi i kapittel 4 trekke fram de metodiske valgene vi har gjort i studien. Her vil vi legge vekt på vitenskapsteoretisk

forankring, forskningsdesign, valg av metode, forskningens troverdighet og forskningsetikk. Deretter vil vi i kapittel 5 presentere studiens funn, for videre å diskutere disse opp mot relevant teori i kapittel 6. Til slutt i avhandlingen, kapittel 7, vil vi oppsummere studiens resultater.

2 Læreplan

Siden denne studien er en dokumentanalyse basert på læreplanen, har vi valgt å redegjøre for læreplan og læreplanteori i et eget kapittel. I det følgende vil vi først komme inn på hva en læreplan er, før vi deretter vil redegjøre for læreplanens funksjoner. Videre vil vi se nærmere på Fagfornyelsen og læreplanbegrepene kritisk tenkning og dybdelæring, og til slutt gjøre rede for muntlig kompetanse og lytting.

2.1 Hva er en læreplan?

I Norge er det tradisjon for at staten lager læreplaner. Slike sentralgitte læreplaner fungerer som retningslinjer for skolene og lærerne om hva som skal foregå i skolen. Læreplanene inkluderer informasjon om hva som skal gjøres og læres i ulike fag og på ulike trinn, samt fordeling av timeantall. Selv om mye i læreplanene er styrt fra statlig hold, kan det variere hvor detaljerte bestemmelsene er (Imsen, 2016, ss. 265-266).

I denne studien velger vi å støtte oss til Lawrence Stenhouses (1975) definisjon av begrepet: «A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice» (Stenhouse, 1975, s. 4). Denne definisjonen peker på at læreplanen er et kommunikasjonsmiddel for ulike aktører i utdanningssystemet og til folk utenfor, for eksempel foreldre. Undervisning blir altså en åpen affære som alle kan få innsyn i, ikke bare folk i skolesektoren. Videre skal det være mulig å gjennomføre intensjonen i praksis. Læreplanen må derfor være formet slik at lærere og skoler forstår den og kan omsette den til den konkrete undervisningssituasjonen (Imsen, 2016, ss. 266-267).

2.2 Læreplanens funksjoner

En læreplan har ulike funksjoner sett ut ifra en samfunnskontekst. Gundem (1990) viser til en avspeilende, formidlende og styrende funksjon. Læreplanens *avspeilende funksjon* handler om at læreplanen fungerer som et speilbilde av det som samfunnet anser som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende. Skolen som iverksetter læreplanen, bidrar dermed til å utvikle samfunnets verdier. Det som blir viktig i denne sammenhengen, vil da være hvilke pedagogiske og politiske syn og oppfatninger som får gjennomslag i læreplanen, når det kommer til danning, kunnskap, læring, undervisning og samfunns- og menneskesyn generelt. Videre dreier læreplanens *formidlende funksjon* seg om å gi informasjon om og å formidle de rådende

verdiene og prinsippene som speiles i læreplanen. Dermed blir læreplanen et bindeledd mellom skole og samfunn. Dette skjer ved at læreplanen setter opp hvilke fag, emner, metoder og arbeidsmåter som skal utgjøre skolens innhold. Den siste funksjonen, læreplanens *styrende funksjon*, er knyttet til læreplanen som styringsdokument. Læreplanen skal styre og være en kontrollinstans på hva som skjer i klasserommet. På denne måten vil det være nødvendig å se den skrevne læreplanen i sammenheng med det som faktisk skjer i klasserommet (Gundem, 1990, ss. 33-35).

2.3 Fagfornyelsen

Læreplanverket for Fagfornyelsen består i hovedsak av to deler: overordnet del og læreplaner for fag. Overordnet del gjelder alle læreplaner for fag og gir en beskrivelse av hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Denne har også status som forskrift sammen med resten av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 2). Læreplanene for fag er formulert i måltermer gjennom kompetansemål. Kompetansebegrepet som ligger til grunn er fornyet siden LK06 og legger vekt på forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Et spesielt trekk ved planen er det økte fokuset på dybdelæring. Ideen om dybdelæring har blant annet gitt seg utslag i færre og mer åpne kompetansemål i læreplanene. Alle de grunnleggende ferdighetene fra LK06 er videreført i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2).

2.3.1 Kritisk tenkning

Viktigheten av å utvikle kritisk tenkning ble fremmet allerede i Ludviksen-utvalgets NOU-rapport *Fremtidens skole* (NOU, 2015, s. 33). I kapittelet som omhandler kompetanser i fremtidens skole blir kritisk tenkning og problemløsning løftet fram som en viktig kompetanse. Denne kompetansen innebærer her å kunne «vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner» (NOU, 2015, s. 33). Videre pekes det på at kompetansen kan ses på som enda viktigere enn tidligere, grunnet digitalisering og større tilgang på informasjon (NOU, 2015, s. 33).

I Fagfornyelsen blir kritisk tenkning og etisk bevissthet beskrevet som to forutsetninger for at læring skal forekomme i ulike kontekster. I overordnet del blir disse begrepene løftet fram i opplæringens verdigrunnlag. Her står det skrevet at: «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, og utvikler kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet»

(Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6). Kritisk tekning handler her om å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med ulike situasjoner, og bidrar til at eleven utvikler god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6). Skolen skal sørge for at elevene utvikler muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, og at de lærer å gi uttrykk for egne tanker og meninger. Dette er en viktig forutsetning for å gjøre seg forstått. Kritisk tilnærming til språk og tekst er derfor viktig for å ruste elevene til å delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytinger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 17).

2.3.2 Dybdelæring

Ifølge Utdanningsdirektoratet skal læreplanene for fag legge til rette for dybdelæring. Dette blir viktig fordi samfunnet og arbeidslivet forandrer seg i takt med ny teknologi og ny kunnskap. Samfunnet trenger dermed barn og unge som kan reflektere og tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). På denne måten kan altså dybdelæring knyttes sammen med det å tenke kritisk. Utdanningsdirektoratet forstår dybdelæring som det å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1). Det handler altså om å se sammenhenger og utvikle en dypere forståelse for noe, og at man kan overføre denne kunnskapen til nye situasjoner. Videre handler dybdelæring også om at elevene skal utvikle bevissthet rundt egne læringsprosesser gjennom refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1).

I overordnet del av læreplanverket pekes det på at dybdelæring er viktig for at eleven over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 10). Videre er det lagt vekt på at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6). Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Å drive med denne type læring krever altså kunnskap om hvordan eleven lærer og hva elever kan fra før (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 15).

2.4 Muntlig kompetanse

Muntlig kompetanse er grunnleggende i alle sammenhenger hvor mennesker møtes (Aksnes, 2016, s. 26). Opplæring i muntlig kompetanse er viktig for at elevene skal nå de overordnede

dannelsesmålene, som er å utdanne elever til å bli demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 8). Mer spesifikt kan man si at det er viktig at elevene tilegner seg et språklig register av uttrykksformer i forskjellige roller, knyttet til ulike språksituasjoner og fag (Børresen et al., 2012, s. 14). Det er altså hensiktsmessig at elevene trener systematisk på muntlig ferdigheter, og at de utvikler en metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner (Aksnes, 2016, s. 22).

2.4.1 Ulike ferdighetsområder

Muntlige ferdigheter handler om å skape mening og å gjøre seg forstått i samtale med andre, og er et nødvendig grunnlag for læring og forståelse (Aksnes, 2016, s. 21). Utdanningsdirektoratet (2016) skiller mellom fire ulike ferdighetsområder. *Forstå og vurdere* er det første området og handler om å lytte, tolke og vurdere muntlige tekster, samt ha gode holdninger til den som taler. Det andre området dreier seg om å *utforme* et bredt repertoar av ulike uttrykksformer. Det tredje området er *kommunikasjon* og innebærer ulike måter å uttrykke meninger på og tilpasse egen muntlig tekst til innhold, formål og mottaker. Til slutt kommer det fjerde området, som er *refleksjon og vurdering*. Dette handler om evnen til å lytte til, gi respons, uttrykke egne meninger og bygge på andres innspill i ulike samtalekontekster (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1).

2.4.2 Samtale som muntlig sjanger

Muntlig kompetanse handler om å kunne anvende og forstå ulike muntlige sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Ifølge Aksnes (2016) er *Samtale* en gjennomgående sjanger å finne i skolen. Den bygger på ulike språkhandlinger, og kan oppstå i flere former i klasserommet. Elevene bør få mulighet til å benytte seg av ulike samtaleformer, både for å få variasjon, men også fordi ulike samtaler har ulikt formål. Det er nødvendig at elevene utvikler forståelse for de ulike samtalenes generelle krav og struktur. Å delta i samtale handler om å konsentrere seg, lytte aktivt, og reflektere over det man hører. Dette for å kunne ta stilling til, vurdere og gi respons. Det handler dermed om å utvikle egne resonnementer, men samtidig utveksle kunnskaper og meninger og lære av hverandre (Aksnes, 2016, s. 24). Ulike typer samtaler kan være: en lærerstyrt helklassesamtale; en faglig samtale, der samtalen bygger på en konkret læring; en diskusjon eller debatt; en filosofisk samtale om interesser eller problemer; eller en spontan meningsutveksling, altså her og nå samtale (Børresen et al., 2012, ss. 167-173).

2.5 Lytting

I hverdagen lytter vi mer enn vi taler, og lytting er noe av det første vi gjør som menneske. Det å lytte for å kommunisere er en betydningsfull mellommenneskelig kompetanse både i og utenfor skolekonteksten, og det er nødvendighet for å lære i samspill med andre. I en klasseromssituasjon er det viktig å respektere andres ytringer ved å lytte til det som blir sagt. (Børresen et al., 2012, s. 81). I dette kapittelet vil vi først redegjøre for hva lytting er, før vi ser på lytteformål og lyttehandling og ulike lyttemoduser. Til slutt kommer vi nærmere inn på forskning som er gjort på feltet.

2.5.1 Lytting – en konsentrert form for sansning

Ifølge Otnes (2007) finnes det ulike definisjoner av begrepet lytting, men alle har det til felles at det dreier seg om en konsentrert form for sansning. Videre trekker hun fram at lytting både har et fysiologisk og et kommunikativt aspekt. Adelman (2009, i Otnes, 2007) peker på noe av det samme når han snakker om lyttingens tekniske og sosiale betydning. Det fysiologiske aspektet handler om å skjerpe sansene og diskriminere, eller å skille ut lyder og andre signaler. Det kommunikative aspektet, derimot, legger vekt på å lytte for å få med seg et innhold, leve seg inn i og forstå. Det kan enten være å lytte for opplevelsens skyld, for eksempel til musikk, eller det kan være i en sosial sammenheng hvor man lytter i dialog med andre. Lytting må ses på som noe mer enn det å bare høre. Å høre innebærer å sanse, registrere og å motta lydsignaler, altså en ubevisst og passiv tilstand. Dette forutsetter ikke at man faktisk får med seg innholdet i selve «høringen». Lytting er en mer konsentrert og spesifikk form for sansing, som forteller noe om kvaliteten i «høringen». Dette krever en evne og vilje til å være fokusert og oppmerksom (Otnes, 2007, ss. 97-98).

2.5.2 Lytteformål og lyttehandling

For å komme nærmere inn på selve lyttebegrepet, er det hensiktsmessig å trekke fram to begreper som kan brukes for å tydeliggjøre at språk er en handling, og at all kommunikasjon er en handling mot et formål. Disse begrepene er *lytteformål* og *lyttehandling*. Otnes (2016) peker på at lytting på den ene siden kan ses på som en kognitiv og «usynlig» aktivitet, hvor lytteformålet vil være å få integrert mest mulig informasjon og opplevelse – man lytter for å lære. Her kreves intrapersonelle lyttehandlinger som persepsjon, tolkning og hukommelse. På den andre siden kan lytting være en sosial, relasjonell og mer «synlig» aktivitet. Her vil formålet med lyttingen være å skape forståelse ovenfor samtalepartneren, for så å kunne føre

samtalen videre. Dette forutsetter i større grad interpersonelle, eller «ytre» lyttehandlinger som oppmerksomhet og respons (Otnes, 2016, ss. 73-74).

Interpersonell lytting er relasjonell lytting. I tillegg til fysiologiske og kognitive prosesser inkluderer den også de kommunikative prosessene som skjer mellom mennesker. På denne måten er interpersonell lytting knyttet til det kommunikative aspektet med lytting, og retter fokuset mot *noen*, istedenfor *noe* (Otnes, 1999, ss. 161-162). I interpersonell lytting står respons, både verbal og ikke-verbal, sentralt. Når vi gir ikke-verbal respons, kommuniserer vi en lyttende holdning i møte med andre og signaliserer tilstedeværelse og empati. På denne måten fungerer lyttehandlingene som ytre markører for lyttingen. Slike markører kan for eksempel være blikk, smil, bekræftende kommentarer, eller andre gester (Otnes, 2016, ss. 73-74).

I en kommunikasjonssituasjon vil de ytre markørene fungere bekræftende overfor kommunikasjonspartneren, men vil ikke nødvendigvis være bevis på at lytteren faktisk lytter. Dette fenomenet kaller Burley-Allen (1995, i Otnes, 2007) for «the faker», og handler om at man kan etterligne ytre lyttemarkører uten å faktisk lytte. Motsatt kan man også vise negative lyttemarkeringer, som å sitte på telefon eller strikke i timen, men faktisk få med seg hva som blir sagt. De mest gjenkjennelige lyttemarkørende er ifølge Otnes (2007) oppbakkinger og oppfølging. Oppbakkinger er markører som uttrykker støtte eller forståelse gjennom smil, nikk eller latter. Slike signaler tar ikke nytt initiativ, men tilfører samtalen en relasjonell betydning i form av bekræftelse (Otnes, 2007, ss. 109-110). Oppfølging kan ses på som selve beviset på at lytting forekommer, da den skaper relasjoner til foregående ytringer. Et eksempel kan være når en elev begrunner, gjentar eller motsier det som blir sagt eller gjort (Otnes, 2007, s. 117).

2.5.3 Tre lyttemoduser

Det finnes ulike måter å lytte intra- og interpersonelt på. Penne og Hertzberg (2017) tar utgangspunkt i tre lyttemoduser, eller måter å lytte på: *å lytte etter informasjon*, *å lytte kritisk* og *å lytte empatisk*. Når man lytter etter informasjon, er målet å fange opp den viktigste informasjonen i det som formidles. Man søker da etter hovedmomentene, og filtrerer bort det som oppleves som mindre relevant (Penne & Hertzberg, 2017, s. 65). Et eksempel kan være en student som noterer det han eller hun anser som viktig under en forelesning. Dette kaller Otnes (1999) for en akademisk form for lytting, siden formålet er å tilegne seg informasjon og fakta. Å lytte etter informasjon krever dermed intrapersonelle lyttehandlinger (Otnes, 1999, s. 163).

Den andre lyttemodusen handler om å lytte og samtidig vurdere, noe som krever kognisjon og en evne til å reflektere. Dermed tar man også i denne sammenhengen i bruk intrapersonelle lyttehandlinger. En kritisk lytter gjør vurderinger og utfordrer den informasjonen det lyttes til. Man tar gjerne i bruk kritisk lytting i møte med overtalende budskap, markedsorienterte taler som reklamespråk eller politiske taler. Ulike forventninger, overbevisninger og følelsesmessige relasjoner som lytteren har til informasjonen det lyttes til, kan påvirke hvor kritisk lytteren stiller seg til budskapet. Den kritiske lytteren utfordres til å vurdere hva som er pålitelig informasjon, og hva som er verdiladede meninger (Penne & Hertzberg, 2017, s. 66). Kritisk lytting kan dermed knyttes til retorikken. Som kritisk lytter vurderer man talerens og sakens troverdighet, ved å gjenkjenne hvilke retoriske strategier som er tatt i bruk (Adelmann, 2009, ss. 162-163). Evnen til å lytte kritisk er viktig siden vil lever i et samfunn hvor vi stadig blir utsatt for overtalende språkbruk (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Ifølge Penne og Hertzberg (2017) handler empatisk lytting om å lytte åpent og velvillig, slik at den eller de som lytter åpner seg opp for formidlingssituasjonen. Velvilligheten kan både være rettet mot personen som taler og selve saken. I en framføringssituasjon i klasserommet lytter elevene empatisk når de kommer med bekreftende uttrykk og ytringer som viser forståelse og anerkjennelse. Det kan for eksempel være oppbakninger i form av anerkjennende blikk, øyekontakt eller annen respons. Motsatt vil det at mottakergruppen for eksempel sitter med ryggen til, skape en usikkerhet hos taleren. Publikums anerkjennende og støttende respons, eller fravær av denne, er noe taleren lett registrerer. Dermed kan dette påvirke hele formidlingskonteksten. (Penne & Hertzberg, 2017, s. 67).

Adelmann (2009) og Otnes (2007) anvender også begrepet empatisk lytting. Adelmann (2009) peker på at den empatiske lytteren er orientert mot å forstå taleren ut ifra vedkommende sitt perspektiv. Videre trekker han fram at oppmerksomhet og forståelse er en forutsetning for å lytte empatisk. Dette er intrapersonelle handlinger, som i denne forbindelse handler om å registrere andres følelser, og oppfatte hvordan disse gir gjenklang i egne følelser (Adelmann, 2009, ss. 164-166). Samtidig innebærer empatisk lytting også interpersonelle lyttehandlinger, altså respons. Den interpersonelle lyttingen tilpasses ut ifra hva den andre og kommunikasjonssituasjonen krever. Dermed skjer det en veksling mellom oppmerksom lytting og tilpasset respons (Otnes, 2007, ss. 104-105). Oppmerksomhet er dermed et interpersonelt aspekt med lytteatferd. Det er dette aspektet som skiller empatisk lytting fra andre former for lytting (Otnes, 2007, s. 101).

2.5.4 Lytting i forskningen

I 1928 gjennomførte den amerikanske forskeren Paul T. Rankin en studie som har blitt en milepæl i lyttforskningens historie (Adelmann, 2009, ss. 34-35). Denne studien gikk inn for å identifisere hvor stor del av kommunikasjonen som består av lytting. Studien konkluderte med at vi lytter betydelig mer enn vi taler, men at lytting likevel blir viet minst oppmerksomhet i forhold til tale, lesing og skriving i skolen. Dette har i senere tid blitt bekreftet av Adelmann (2009), som i en tilsvarende undersøkelse kom fram til samme konklusjon (Børresen et al., 2012, s. 77). I det følgende vil vi komme nærmere inn på nyere skandinavisk forskning som er gjort etter år 2000.

Otnes (2007) har i sin doktoravhandling rettet oppmerksomheten mot relasjonell lytting i skolekonteksten. Hun studerte her elevers synkrone nettsamtaler om norskfaglige temaer. I studien fokuserer hun primært på ulike former for observerbar, analyserbar og verbalspråklig markering av lytting. Formålet var å undersøke hvordan en ytring kan følges opp, slik at man samtidig viser at man følger med (Otnes, 2007, ss. 101-102). Adelmann (2002; 2009) har også sett på lyttebegrepet i et relasjonelt perspektiv. Han hevder at lytting ikke først og fremst er et fenomen av indre, mental og kognitiv art, men et sosialt og relasjonelt fenomen. Videre peker han på at mennesket blir et sosialt vesen bl.a. gjennom å lytte med hverandre. Å lytte er med andre ord en språklig handling som former sosiale bånd og styrker relasjoner (Adelmann, 2009, ss. 17-18).

I sin doktoravhandling hevder Adelmann (2002) at lyttforskningen står ovenfor to utfordringer. For det første har forskningen i all hovedsak vært forbundet med intrapersonell tenkning. Hovedvekten har da ligget på lyttingens indre prosesser, og har videre blitt sett på som et «verktøy», for å tilegne seg kunnskap. Otnes (2007) peker også på dette som et problem. Hun hevder at tidligere studier har undersøkt hukommelse og intelligens, og på denne måten sett på lytting som en akademisk eller studieteknisk ferdighet. Ulempen med et slikt fokus vil imidlertid reflektere et syn på læreren som transportør av kunnskap, og på den monologiske undervisningen som det sentrale (Otnes, 2007, s. 91). Den andre utfordringen Adelmann (2002) trekker fram er at lytting ikke kan observeres direkte. Her mener Adelmann (2002), i likhet med Otnes (2007), at respons kan fungere som en dokumentasjon eller indikasjon på om elevene faktisk lytter (Adelmann, 2002, s. 19).

I studien *Arbeid med muntlig ferdigheter* (Hertzberg, 2003, i Penne & Hertzberg, 2017) som vi redegjorde for i kapittel 1, kom det fram at det var lite systematisk arbeid med muntlighet i undervisningen. I de sekvensene hvor det faktisk ble arbeidet med muntlighet, var det i hovedsak framføringer som dominerte. Her var lærerens respons ukritisk, og tilhørerne sin oppmerksomhet varierende. Basert på denne forskningen peker Penne & Hertzberg (2017) på to utviklingspotensialer. Det første potensialet handler om muligheten til å skape klare rammer og kriterier for hvordan elever skal gi respons på muntlige framføringer. Dette vil føre til at elevene eksplisitt får trent på publikum- og lytterrollen. Det andre utviklingspotensialet som trekkes fram, er knyttet til å utvikle et repertoar av muntlige øvelser. Elevene kan med dette få trening i å tilpasse språket i ulike situasjoner, ikke bare framføringssituasjoner (Penne & Hertzberg, 2017, s. 23).

3 Teori

I dette kapitlet vil vi redegjøre for teorigrunnlaget som utgjør bakteppet for denne studien. Siden lytting er en språklig handling, anser vi det som relevant å ta utgangspunkt i teorier som retter fokuset mot nettopp språket. På den ene siden har vi valgt å se på språk i sammenheng med maktstrukturer i skole og samfunn, mens vi på den andre siden ser på språket i et dialogisk perspektiv. I det følgende vil vi komme inn på sosiologen Pierre Bourdieus teori om kapital og habitus, for deretter å trekke fram filosofen Mikhail Bakhtins perspektiver på dialog. Til slutt i kapitlet vil vi redegjøre for retorikkens begreper.

3.1 Bourdieu

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) er i sine verk opptatt av maktstrukturer i samfunnet. Han er mest kjent for sine analyser av hvordan klasseskiller opprettholdes og reproduseres i et moderne samfunn, til tross for tilsynelatende likhet (Prieur, 2006, s. 23). Bourdieu tok utgangspunkt i at det finnes ulike posisjoner eller klasser i det kapitalistiske samfunnet. Disse samfunnsposisjonene reproduserer seg selv gjennom sosial arv, som handler om at sosiale mønstre gjentar seg fra generasjon til generasjon. Dette kan gi seg utspill i at barn som har foreldre med høyere utdanning, tar høyere utdanning selv. Ifølge Bourdieu henger dette sammen med at barn fra høyere samfunnsposisjoner lykkes bedre i utdanningssystemet (Kristiansen, 2012, s. 45). Disse strukturene kan belyses gjennom Bourdieus begreper kapital og habitus, som vi i det følgende vil komme inn på.

3.1.1 Bourdieus kapitalbegrep

Ifølge Bourdieu bruker mennesker ulike typer kapitaler til å oppnå høyere posisjoner i samfunnet. Bourdieu opererer med et utvidet kapitalbegrep som inkluderer de tre kapitalformene økonomisk, sosial og kulturell kapital. *Økonomisk kapital* dreier seg om penger og formue (Steensen, 2014, s. 33). *Sosial kapital* handler om de sosiale nettverkene en person er en del av. Det er her snakk om forbindelser, kontakter og medlemskap i grupper og kan for eksempel være venner, familie eller skole. Medlemmene kan gi og motta støtte fra hverandre, og får dermed adgang til ulike ressurser. Nettverket kan mobiliseres når ulike behov blir gjeldende (Steensen, 2014, ss. 36-37). For eksempel kan en person som søker jobb, dra nytte av at han har et høytstående familiemedlem i bransjen.

Kapitalformen *kulturell kapital* kan være personlige kvalifikasjoner som kunnskaper, ferdigheter, væremåter og handlingsrepertoarer. Disse kvalifikasjonene ansees som verdifulle av de som dominerer i et sosialt felt, eller en sosial setting (Heggen, Jørgensen, & Paulgaard, 2003, ss. 103-104). Ifølge Broady og Palme (1989) kommer kulturell kapital i flere former. Én form kan være titler, for eksempel lærer, professor, politi, osv. Slike titler kan bidra til høyere sosial status i samfunnet. Den kulturelle kapitalen finnes også i institusjoner og objekter som eliteskoler, universitet, bøker osv. Broady og Palme (1989) framhever kroppsliggjort kapital som den viktigste formen for kulturell kapital. Denne kapitalformen handler om at man naturlig behersker ulike kulturelle handlingsmønstre. En person med høy kulturell kapital vet hvordan han eller hun skal orientere seg i samfunnet, utdanningssystemet og kulturen, noe som igjen gjør at personen besitter fordelaktige disposisjoner (Broady & Palme, 1989, s. 199). Man kan dermed si at det handler om å være fortrolig med klassens livsstil og væremåter. Noen elever behersker for eksempel skrivekunsten «naturlig» fordi de har foreldre som oppmuntrer dem til å lese bøker hjemme. Dermed behersker de både språk og sjanger, slik at de har et bedre utgangspunkt for å lykkes.

3.1.2 Habitus

Habitus er et produkt av historien og sosiale betingelser, og er ikke naturlig eller medfødt (Steensen, 2014, s. 33). Bourdieu (2002) forklarer begrepet slik: «Habitus er et forenende og genererende prinsipp som lar indre og relasjonelle kjennetegn ved en posisjon komme til uttrykk i form av en enhetlig livsstil» (Bourdieu, 2002, s. 10). Det dreier seg altså om stabile handlingsmønstre. Et eksempel kan være at vi i vestlige land spiser middag med kniv og gaffel, mens man i asiatiske land gjerne spiser med pinner. Måten vi spiser på er en del av vår levemåte. Videre forklarer Prieur (2006) at habitus er et sett av disposisjoner vi tilegner oss for å handle på ulike måter. Disse er vi ikke nødvendigvis bevisste på. Disposisjonene kan benyttes som ressurser som kan aktiveres og settes i spill på en kreativ måte i nye situasjoner. Ytre samfunnsstrukturer har blitt til indre strukturer i form av tankemønstre (Prieur, 2006, s. 39). Dette tilsier at habitus ikke er statisk, men foranderlig.

Bourdieu (2002) hevder at en oppførsel som anses som «fornuftig», fordrer en praktisk kunnskap om den sosiale verden vi er en del av. Videre mener han at alle aktører i en samfunnsposisjon har et felles sett av tankemønstre. Disse tankemønstrene objektiviseres gjennom motsetningspar av adjektiver som anvendes i dagligtalen for å klassifisere ulike

personer eller gjenstander. Slike begrepspar kan være; høy og lav; fin og grov; elegant og tarvelig; eksklusiv og middelmådig (Bourdieu, 2002, ss. 210-211). Vi kan altså si at språket bidrar til å opprettholde ulike samfunnsposisjoner.

3.1.3 Skolen og symbolsk vold

Bourdieu hevder at utdanningssystemet bidrar til å fordele kulturell kapital i samfunnet og er dermed med på å forme elevenes habitus (Bourdieu, 2002, ss. 29-30). Utdanningssystemet er et sosialt system som opprettholder en symbolsk orden, klassifiserer mennesker og presenterer en bestemt forståelse av verden. I et slikt perspektiv kan enhver pedagogisk handling ses på som en symbolsk voldshandling, da slike handlinger forutsetter at én type kunnskap og én type forståelse er verdt å formidle, mens en annen ikke. Dette kan føre til at elever som ikke besitter den «riktige» kulturelle kapitalen nedvurderer seg selv og det de står for. I tillegg forutsettes det at det finnes lærere og institusjoner som har rett til å undervise. Maktforholdene som ligger til grunn for å utelukke bestemte typer pedagogiske handlinger, er ofte ubevisste både for læreren og elevene (Broady & Palme, 1989, s. 201).

Muligheten til å utøve sosial vold, har man i kraft av symbolsk kapital (Prieur, 2006, s. 51). Begrepet symbolsk kapital viser til en forståelse av at den kapitalen en person innehar, ikke har full verdi dersom den ikke anvendes i et bestemt sosialt felt (Steensen, 2014, s. 33). Dermed kan skolen som maktutøver legge føringer for hvilken type kapital som har verdi i utdanningsfeltet. Elever kan for eksempel oppleve at deres kulturelle kapital har høy verdi i sitt hjemmemiljø, men at den samme kapitalen ikke har verdi på skolen.

For å unngå at sosiale ulikheter reproduseres, mener Bourdieu (i Steensen, 2014, ss. 34-35) at skolen bør undervise i den «usynlige skolekultur», altså de naturlige konversasjoner som barn fra høyere klasser har med seg fra sitt hjemmemiljø. På denne måten kan man hjelpe alle elever til og lykkes bedre i utdanningssystemet. Steensen (2014) viser til at det i møte med elevene er fire punkter som en lærer bør tenke på. For det første er det viktig at man er bevisst på eget oppvekstmiljø og egen bakgrunn, da dette kan påvirke hvilke pedagogiske handlinger man foretar seg. For det andre bør man være åpen for at mobilitet er mulig for den enkelte, selv om det ikke er enkelt. Det tredje punktet handler om at er det viktig å anerkjenne andre kulturelle og sosiale ressurser og verdier. Til slutt handler det fjerde punkter om at sosial mobilitet ikke alltid er ønskelig eller det eneste målet i livet for alle (Steensen, 2014, ss. 34-35).

Ut ifra denne forståelsen av Bourdieus teori, har vi sett at det finnes ulike posisjoner eller klasser i det kapitalistiske samfunnet, som reproduseres gjennom arv. Disse posisjonene avgjør hvilket utgangspunkt mennesket har for å lykkes i samfunnet, og hvilket utgangspunkt eleven har til å lykkes i skoleløpet. I undervisningssammenheng vil dette bli gjeldende også når det kommer til muntlige ferdigheter og evnen til å lytte. Noen elever kommer fra et sosialt felt hvor for eksempel det å lytte kritisk er en verdsatt kulturell kapital. Disse elevene vil dermed ha et fortrinn i skolen. For å unngå det Bourdieu omtaler som symbolsk vold, er det her viktig at læreren anerkjenner ulike kulturelle og sosiale ressurser. I det videre vil vi komme inn på Bakhtins teori om dialogen og dens betydning. Også i denne teorien blir verdien av å lytte til flere stemmer vektlagt.

3.2 Bakhtin

Den russiske språk- og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975) hevder at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk. Med det mener han at forståelse og mening oppstår som et samarbeid med den som taler, og den som lytter, den som skriver og den som leser. Han ønsker å få fram at mening aldri kan overføres, men at den oppstår i selve interaksjonen. For at mening skal oppstå, er altså mottakeren like viktig som den som taler eller skriver (Dysthe, 2001, s. 50).

3.2.1 Dialogbegrepet

Ifølge Dysthe (2001) går dialogbegrepet helt tilbake til Platons dialoger, hvor Sokrates er i samtale med meningssøkende mennesker. I disse samtalene er målet å nå fram til en sannhet gjennom grundig argumentasjon i et åpent og respektfullt klima. Argumenter og motargumenter veies opp mot hverandre, og det er underforstått at de gode argumenter «vinner» over de dårlige. Ideelt sett skal samtalepartene nå fram til en felles forståelse. Det klassiske dialogbegrepet knyttes altså til muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler mellom personer, som inkluderer åpenhet og en vilje til å lytte og til å endre mening (Dysthe, 2001, s. 13).

Bakhtin (i Dysthe, 2001) har en mer utvidet forståelse av dialogbegrepet. For det første visker han ut skillet mellom muntlig og skriftlig formidlet dialog. For det andre inkluderer han også indre dialog og dialogiske relasjoner mellom tekster. Bakhtins dialogbegrep legger vekt på det flertydige og flerstemmige. Her er kjernen respekt for andres ord, vilje til å lytte, forstå på den

andres premisser og bruke andres ord som tankeredskap, samt bevare respekten for sitt eget ord. Bakhtins dialog er ikke opptatt av at man må komme til enighet i en dialog, men at man skal kunne uttale forskjeller og lære å leve med motsetninger (Dysthe, 2001, ss. 13-14).

Dialogisitet er, ifølge Børtnes (2001), en del av selve språket og tanken, det finnes i alle former for språklig ytring, og er med på å forme vår forståelse av verden og vårt forhold til andre mennesker (Børtnes, 2001, s. 95). Bakhtins dialogisme er altså grunnleggende sett en språkteori. Samtidig anvender også Bakhtin begrepet dialog i en mer overordnet betydning og omtaler hele den menneskelige eksistensen som en dialog. Selvet blir definert som en dialogisk relasjon til «den andre», mens livet generelt blir en kontinuerlig dialog med andre *stemmer* (Igland & Dysthe, 2001, s. 109). Han ser på dialogiske relasjoner som et nesten universelt fenomen, som gjennomsyrer all menneskelig tale og alle relasjoner i menneskenes liv. Dialogen starter der hvor bevisstheten begynner (Børtnes, 2001, s. 97). Videre er Bakhtin opptatt av et annet perspektiv på dialogbegrepet, nemlig motsetningen mellom dialog og monolog. Han skiller her mellom en tilnærmet monologisk diskurs og en diskurs som primært er dialogisk. Bakhtin peker på dialog som noe vi bør etterstrebe i undervisning og andre sammenhenger (Igland & Dysthe, 2001, ss. 109-110).

3.2.2 Bakhtins dialogisitet

Ifølge Igland og Dysthe (2001) forholder Bakhtin seg til en grunnleggende oppfatning om at språket er dialogisk, og at ytringen utgjør en språklig basisenhet. Språket i bruk kan ikke ses på som en ren individuell handling, men all menneskelig kommunikasjon er organisert gjennom dialogiske relasjoner. På denne måten vil det ikke være riktig å oppfatte taleren som «eier» av ordene, da en ytring alltid vil bære med seg stemmer fra tidligere brukere (Igland & Dysthe, 2001, ss. 110-111).

En ytring kan, ifølge Igland og Dysthe (2001), være alt fra en muntlig eller skriftlig beskjed, en replikk i en samtale, en artikkel, en forelesning eller en roman. Tekstene er avgrenset som et ledd i en større kommunikasjonskjede, ved at det på den ene siden dannes relasjoner til tidligere ytringer, mens det på den andre siden skjer en innretning mot et kommende svar. Disse relasjonene danner grunnlag for å forstå hvilken mening ytringene bærer med seg, og hva som skal til for å skape en forståelse som kan føre til læring. I vid forstand er altså alle ytringene våre svar eller respons på ting som er sagt eller skrevet før, samtidig som de er adressert til en mottaker. Adressaten kan være en person vi står ansikt til ansikt med, eller det kan være

stemmer som oppleves fjerne for oss. Uansett vil adressaten alltid virke inn på ytringen, både ved at senderen gjør tilpasninger basert på forventet respons, og ved at senderen forutsetter et minimum av felles verdier og bakgrunnskunnskaper som ikke er nødvendig å uttrykke (Igland & Dysthe, 2001, ss. 111-112).

I denne sammenhengen peker Igland og Dysthe (2001) på meningsskapning som et nøkkelord. Når vi ytrer oss, foregriper vi et aktivt svar fra adressaten. Det kan for eksempel være enighet, sympati, innvending, motstand, osv. Det å forstå en ytring er i seg selv en aktiv handling, altså en form for svar som kan uttrykkes på ulike måter. Forståelsen er alltid dialogisk, siden det er kun som deltaker i en dialog, at man er i stand til å forstå (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Bakhtin forklarer det slik: «Understanding comes to fruition only in the response, understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (Bakhtin, 1981, s. 282). Det er altså en grunnleggende forbindelse mellom forståelse og respons i all kommunikasjon.

Igland og Dysthe (2001) legger vekt på at dialog og meningsskapning ikke bare handler om relasjoner til andre mennesker, tidligere og kommende ytringer, stemmer og handlinger, men også om relasjoner mellom ulike språk og ulike diskurser. To begreper som Bakhtin benytter i denne sammenhengen er *sosiale språk* og *talesjangere*. Individuelle stemmer formes gjennom bruken av sosiale språk. Dette innebærer at ulike sosiale språk setter rammer for hva som kan bli sagt, og måten dette kan bli sagt på. En tidsepoke, en institusjon, en skoleklasse eller en aldersgruppe kan for eksempel ha sitt eget sosiale språk med kulturelle betingede verdier og forståelser. Det språkfelleskapet vi tilhører påvirker våre måter å tenke, handle og uttrykke oss på. Dermed påvirker den også måten vi skaper dialog med andre på (Igland & Dysthe, 2001, s. 113).

Ulike språkfelleskap utvikler relativt stabile ytringsformer som samsvarer med typiske språksituasjoner. Bakhtin (1986) kaller disse ytringsformene for «speech genres» eller talesjangre på norsk (Bakhtin, 1986, s. 65). Sagt på en annen måte er talesjangre relativt faste mønstre for samhandling, tenkning og erkjennelse, som bygger på tidligere erfaringer. Talesjangrene legger rammer for den meningen vi skaper og kan skape, enten vi holder oss til eller bryter med bestemte kommunikasjonsmønstre. På denne måten er vi aldri helt fri fra sjanger i tale eller skrift. Samtidig er heller ikke ytringene reproduksjoner av et mønster. Vi bruker noe som er gitt, men tilfører på samme tid noe nytt. Kommunikasjon er altså en kreativ

prosess som krever innsats. Ytringsformer som oppstår i hverdagslige kommunikasjonssituasjoner, utgjør primære talesjangre. Det kan for eksempel være enkle spørsmål og svar. De primære sjangrene danner videre grunnlag for utviklingen av mer komplekse former for språkbruk, som utgjør sekundære sjangre. På denne måten kan spesialiserte uttrykksformer dannes (Igland & Dysthe, 2001, ss. 114-115).

Igland og Dysthe (2001) peker på at dialogisme i utdanningsfeltet kaster lys på mangfoldet av stemmer, språk og talesjangre som ulike elever og lærere har med seg. Mangfoldet kan utnyttes konstruktivt og fremme læring og utvikling. Dette krever aktiv deltakelse i dialogiske samspill og motspill, som igjen åpner for meningsskapning gjennom felles forståelse og påvirkning (Igland & Dysthe, 2001, s. 115). Som vi har redegjort for i kapittel 3.1, er også Bourdieu opptatt av at det er viktig at mangfoldet av språk kommer til syne i klasserommet. Han mener at forskjeller mellom elever når det kommer til deres kulturelle og sosiale ressurser, bør anerkjennes.

3.2.3 Dialog og monolog

Ifølge Igland og Dysthe (2001) er Bakhtin kritisk til å gjøre det flertydige entydig. Selv om han står fast ved at en ytring alltid står i et dialogisk forhold til andre ytringer, og at det alltid finnes andre stemmer i det som blir sagt og skrevet, peker han likevel på at en forfatter eller taler kan undertrykke de andre stemmene i teksten. På denne måten blir teksten enstemmig, eller monologisk. En monolog er en autoritativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål eller motforestillinger. Som menneske blir vi stadig utsatt for autoritative diskurser, altså diskurser som krever aksept og utelukker dialog. Men det er nettopp gjennom dialog at utvikling skjer. Å gå i dialog med tekster og andre stemmer handler om å prøve ut og å gi sin egen versjon. Det kan for eksempel være når man forsøker å gjenfortelle en tekst med egne ord. Motsatsen vil da være å gjengi teksten ordrett. Bakhtin har en forståelse av at sannhet ikke er noe gitt, men noe som må konstrueres på nytt gjennom dialogen. Enhet i verden er en enhet av mange stemmer (Igland & Dysthe, 2001, ss. 116-118).

Vi har i dette kapitlet sett at all kommunikasjon ifølge Bakhtin, er grunnleggende dialogisk, og at mening oppstår i selve interaksjonen mellom den som taler og den som lytter. For at mening skal oppstå, er altså lytting like viktig som det å tale. I skolesammenheng vil denne forståelsen ha relevans med tanke hvordan læreren fremmer dialogen og det flerstemmige i klasserommet og med tanke på utviklingen av sosiale språk. En utfordring vil her være å skape et forum hvor

elevene lytter til hverandre, til tross for deres forskjellige bakgrunner (jf. kap. 3.1). Læreren må også evne å lytte til elevenes stemmer.

3.3 Retorikk

Både Bourdieu og Bakhtin er opptatt av språk og språklige handlinger. Av den grunn vil det være hensiktsmessig at vi tar for oss et kapittel om retorikk. Retorikkens begreper er nettopp knyttet til språklige handlinger, nærmere bestemt menneskets evne til å påvirke, overtale og å tilpasse seg til en mottaker.

Bratberg (2014) definerer retorikk som «studiet av overtalende språkbruk, dvs. analyse av hvordan budskap formes og framføres for et publikum, og vilkårene for at det vinner frem» (Bratberg, 2014, s. 107). Kort sagt handler altså retorikk om evnen til å overtale et publikum. Appellformene *etos*, *logos* og *patos* viser til de egenskapene ved en tale og ved taleren som gjør at publikum fester lit til budskapet. Disse appellformene kan ha ulik vekt i ulike taler, men vil likevel alltid være i et samspill med hverandre (Bratberg, 2014, ss. 108-113).

Etos handler om at taleren forankrer budskapets troverdighet i sin egen karakter. Dette innebærer både talerens moralske karakter, evnen til å vise velvilje overfor lytterne og evnen til å framstå kompetent. På den ene siden vil talerens etos allerede være etablert innledningsvis på grunnlag av publikums fordommer. En taler vil ofte ha et bestemt rykte som gir publikum ulike forventninger når det kommer til hvor vidt det er verdt å lytte til talerens budskap (Bratberg, 2014, ss. 107-108). Her kan vi eksempelvis trekke fram forskjellen på klasselærerens og vikarens etablerte tillit overfor elevene. Klasselæreren vil ha tillit hos elevene i kraft av sin opparbeidede etos, mens vikaren i større grad må vise seg verdig der og da (Penne & Hertzberg, 2017, s. 75). Dermed kan vi på den andre siden si at etos også er noe som kan styrkes og svekkes av selve framføringen, og som kan påvirkes av måten budskapet framføres på. Evnen til å vise velvilje overfor lytterne eller å framstå som kompetent kan variere utfra tid og sted (Bratberg, 2014, ss. 108-109). For elever som skal ha en framføring vil innledningen være svært viktig for å etablere tillit, og for å bryte med eventuelle etablerte rollemønstre. Framføringen bør derfor planlegges godt (Penne & Hertzberg, 2017, ss. 75-76).

Patos handler om å skape et følelsesmessig engasjement hos tilhørerne, og at dette engasjementet danner grunnlaget for at publikum lar seg overbevise av det som formidles

(Bratberg, 2014, ss. 109-110). Det handler altså om å vekke interesse for saken. Mer konkret kan det dreie seg om å få tilhørerne til å bli grepet, rørt, underholdt, fasinert, få dem til å åpne seg for budskapet, lytte og å huske innholdet. Det er et viktig poeng at *patos* skal tjene logos, altså tjene formidlingen av saken (Penne & Hertzberg, 2017, ss. 76-77). Logos som appellform er knyttet til kraften i selve argumentene som framføres. Budskapet er verdt å ta til seg fordi det er godt begrunnet. Talens struktur og oppbygning vil her være viktig for at tilhørerne skal oppfatte argumentene som klare og tydelige (Bratberg, 2014, s. 111). I skolesammenheng vil logos være knyttet til det faglige innholdet som skal formidles.

Formidlingen av en tekst vil alltid være knyttet til en bestemt talesituasjon. Denne talesituasjonen setter rammer for hva som lar seg forme og formulere, og er nært forbundet med begrepet *kairos*. Kairos handler om å komme med den rette ytringen i det rette øyeblikket. Det er en mulighet taleren har til å forme budskapet og å vinne sitt publikum. Enhver retorisk situasjon er formbar på en slik måte at taleren kan gripe den i sin favør (Bratberg, 2014, s. 117). Penne og Hertzberg (2017) peker på at *kairos* handler om å tilpasse språket etter talesituasjonen. Helt konkret kan dette dreie seg om å lage en retorisk strategi for å tilpasse seg etter mottakergruppen. Samtidig handler det også om å kunne «lese» situasjonen og tilhørerne der og da. Dersom tilhørernes oppmerksomhet forsvinner underveis i framføringen, gjelder det å gjøre grep for å få oppmerksomheten tilbake igjen. På denne måten danner *kairos* utgangspunktet for *etos*, *patos* og *logos* (Penne & Hertzberg, 2017, s. 72).

4 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å synliggjøre valg og fremgangsmåter i prosjektet, samt begrunne disse. Dette vil vi gjøre ved å først redegjøre for vår vitenskapsteoretiske plassering. Videre vil vi se på hvordan studien er forankret i en hermeneutisk fortolkningstradisjon innenfor kvalitativ forskning. Deretter vil vi komme inn på dokumentanalyse som metode, hvor vi gjennomgår prosessen med innsamling av data og analyseprosessen. Avslutningsvis vil vi argumentere for studiens troverdighet og forskningsetikk.

4.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Denne studien bygger på en ontologisk oppfatning om at den sosiale virkeligheten er i kontinuerlig endring. Vi tar utgangspunkt i at virkeligheten ikke er objektiv, men at den kan forstås på ulike måter. En slik oppfatning samsvarer med en fortolkningsbasert tilnærming, hvor ideer, begreper og institusjoner blir sett på som sosiale konstruksjoner (Jacobsen, 2015, ss. 27-28). Epistemologisk vil vi da være opptatt av å studere hvordan mennesker tolker og konstruerer virkeligheten.

I vårt forskningsprosjekt har dette handlet om å studere sannhetsperspektiver slik de kommer fram i de tekstene vi skal analysere. Vi som forskere vil selv måtte gjøre tolkninger og sette disse inn i en større forståelsesramme. En slik måte å forske på har røtter i en hermeneutisk fortolkningstradisjon (Widén, 2016, s. 178). De tolkningene vi gjør bærer preg av de oppfatningene vi har om virkeligheten. Teoretisk støtter vi oss til Bakhtin og Bourdieus teorier, som begge tar utgangspunkt i at kunnskap konstrueres gjennom språklig samhandling. Bakhtin legger vekt på at mening utvikles i dialog med andre, mens Bourdieu ser på språket i et maktperspektiv (jf. kap. 3.1 og 3.2).

I en positivistisk tilnærming, som står i motsetning til den fortolkningsbaserte, er nøytralitet regnet som et viktig ideal (Tjora, 2018, s. 235). Innenfor vår forskning er det underforstått at en fullstendig nøytralitet ikke er mulig. Vår bakgrunn og posisjon vil være noe vi naturlig tar med oss inn i forskningsarbeidet og gir oss et nødvendig grunnlag for meningsskapning. For å styrke studiets troverdighet er det da særlig viktig at vi er åpne om vår posisjon og begrunner de valgene vi tar i prosessen, og at vi samtidig er forberedt på å endre vår forståelse underveis.

Innenfor en fortolkningsbasert tilnærming, vil det være naturlig å benytte en kvalitativ forskningsstrategi. Gjennom problemstillingen vår ønsker vi å skape kunnskap og en dypere forståelse for Fagfornyelsen og lytting som fenomen. I vår studie har vi benyttet dokumentanalyse som metode. Her vil forståelsen utvikles i en interaksjon mellom den skriftlige verbalteksten som undersøkes og oss som forskere (Thagaard, 2013, s. 11). Gjennom dokumentanalyse ønsker vi å lese, forstå og skape mening utav de tekstene vi studerer (Widén, 2016, s. 178).

4.2 Hermeneutisk fortolkningstradisjon

Hermeneutikk handler om å skape mening gjennom å tolke og forstå tekst (Kvarv, 2014, s. 73). I vid forstand kan hermeneutikk forstås som «läran om forståelse ock tolkning av meningsbärande (symboliska) mänskliga aktiviteter» (Aspelin, 1975, i Kvalsvik, 1990, s. 67). Denne forståelsen tar utgangspunkt i at vi har en oppfatning om hva som er meningsbærende i kulturen allerede før vi går i gang med tolkningsarbeidet. Når det kommer til vår studie, har vi som forskere med oss forventinger om fenomenet vi studerer, som i sin tur vil veilede oss i tolkningsprosessen. Dette innebærer altså både vår teoretiske posisjon, men også våre personlige holdninger og erfaringer (Kvalsvik, 1990, s. 67).

I dette forskningsprosjektet tar vi utgangspunkt i en metodisk retning innenfor hermeneutikken som i litteraturen ofte blir kalt allmenn hermeneutikk (Kvalsvik, 1990, s. 68). Denne prosessen har i vårt prosjekt gjort seg gjeldene gjennom vekslingen mellom å se på læreplanen som helhet og del. På den ene siden har det vært nødvendig å se på konkrete målformuleringer, mens det på den andre siden har vært viktig å se formuleringene i lys av overordnet del. Samtidig har også hele vår arbeidsprosess båret preg av en veksling mellom å gjøre tolkningsarbeid og å sette seg inn i relevant teori og forskning, samt se teori og forskning opp mot temaet lytting i sammenheng med muntlige ferdigheter i læreplanen.

4.3 Kvalitativ forskningsstrategi

I vår studie benytter vi en kvalitativ forskningsstrategi. Ifølge Thagaard (2018) handler en slik strategi om å trekke fram prosesser og betydninger som ikke lar seg måle i kvantitet. Formålet er å skape en forståelse knyttet til sosiale fenomener – i vårt tilfelle gjennom dokumentanalyse. Andre metoder kan for eksempel være intervju eller observasjon (Thagaard, 2018, s. 15). Bloomberg (2008) definerer kvalitativ metode slik: «(...) deep understanding of a social setting

or activity as viewed from the perspective of the research participants. This approach implies an emphasis on exploration, discovery, and description» (Bloomberg, 2008, ss. 7-8). Ifølge denne definisjonen baserer kvalitativ forskning seg på utforsking, oppdagelser og beskrivelser av fenomenet. Ordet kvalitativ kan ses i sammenheng med ordet kvalitet. Kvalitativ metode skal dermed inneholde «thick descriptions», altså beskrivelser som inneholder tolkninger av de fenomener vi analyserer (Thagaard, 2013, s. 22).

4.4 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse som metode går ut på å analysere (Krumsvik, 2014, s. 145). Ifølge Leseth og Tellmann (2018) kjennetegnes dokumentstudier av at man analyserer tekster som eksisterer forut for eller uavhengig av forskningsprosjektet. Metoden gir støtte til hvordan man kan bruke og tolke andres tekster som kilde til forskning (Leseth & Tellmann, 2018, s. 107). Vi har i denne studien foretatt en dokumentanalyse gjennom en kvalitativ innholdsanalyse. Dette har vi gjort ved å gjennomgå de utvalgte dokumentene systematisk, med sikte på å finne informasjon om fenomenet vi studerer (vedlegg 1). Videre har vi bearbeidet innholdet, kodet og kategorisert og definert funn (vedlegg 2, 3 og 4). Funnene har vi drøftet opp mot relevant teori. I det følgende vil vi beskrive prosessen med innsamling av data, før vi videre vil komme nærmere inn på selve analyseprosessen.

4.4.1 Datainnsamling

For å kunne gjøre en dokumentanalyse, er det en forutsetning at vi har et datamateriale å analysere. Innsamlingen av dette materialet kan ses på som en egen prosess, som vi vil gjøre rede for i dette kapittelet. Ifølge Grønmo (2016) er det viktig at man i forkant av datainnsamlingen gjør en del forberedelser og avklaringer, og at det er nødvendig å avklare fokus. Dette innebærer å velge tema, velge type tekster, samt å avtale adgang til disse tekstene (Grønmo, 2016, ss. 176-177). Som vi redegjorde for i innledningskapittelet, valgte vi å fokusere på lytting som tema. Videre valgte vi å ta for oss kompetansemålene i læreplanen i norsk og overordnet del. Etersom læreplanene er offentlige dokumenter som er allment tilgjengelig, var det heller ikke behov for å avtale adgang. Dette gjorde datainnsamlingsprosessen enklere.

I begynnelsen av prosessen startet vi med å gjennomgå overordnet del og hele læreplanen i norsk. Dette gjorde vi ved å lese tekstene, streke under ord og setninger som kunne ha en

forbindelse med temaet muntlige ferdigheter, samt skrive arbeidsnotater. Grønmo (2016) peker på at det i en slik gjennomgang er viktig å gjøre *kildekritiske* og *kontekstuelle* vurderinger av dokumentene. Man ser da på dokumentets relevans, autentisitet og troverdighet.

Å vurdere *relevans* handler om å vurdere hvilken informasjon ulike typer tekster kan gi, og hvilke dokumenter som vil bli relevante å utforske i en studie (Grønmo, 2016, s. 177). Ifølge Lynggård (2012) kan dokumentmaterialet noen ganger vil være bestemt av problemstillingen (Lynggaard, 2012, s. 157). I vår studie var det nettopp dette som var tilfelle. Dermed kunne vi vurdere dokumentene som relevante allerede i forkant av gjennomgangen. Læreplandokumentene gir oss informasjon om politikernes intensjoner om hvordan skolen skal arbeide med muntlighet og lytting. I denne sammenhengen anså vi kompetansemålene som spesielt relevante, da disse på en konkret måte legger til rette for arbeid i klasserommet. Vi anså det også som relevant å se kompetansemålene i sammenheng med overordnet del, da denne har som formål å gi beskrivelser av verdier og prinsipper som opplæringen bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1).

Videre tok vi stilling til tekstenes *autentisitet* og *troverdighet*. Ifølge Grønmo (2016) handler autentisitet om å stille spørsmål til om tekstene kan anses som ekte med tanke på opphavsperson, og med tanke på om dokumentet er skrevet for det rette formålet (Grønmo, 2016, s. 177). I vår studie vurderer vi dokumentene som autentiske, da vi ikke har noen grunn til å betvile at det er Utdanningsdirektoratet som står bak utgivelsen. Dermed ser vi også på dokumentene som troverdige. Vi anser det som en forutsetning at Utdanningsdirektoratet har til hensikt å gi informasjon om vedtatt politikk, samt å formidle opplæringens verdier og prinsipper.

Grønmo (2016) knytter kontekstuelle vurderinger til dokumentets *representativitet* og *mening*. Man kan spørre seg hvem dokumentene er representative for, hva forfatterens intensjon er, og hvordan den ble oppfattet av mottakerne (Grønmo, 2016, s. 178). De dokumentene vi har valgt i vår studie er formidlet fra et nasjonalt og politisk nivå. Selv om det er enkeltpersoner som har skrevet tekstene, kan vi anta at innholdet er representativt for læreplangruppen som helhet. Meningen med dokumentene er at de skal gi informasjon, føringer, veiledning og profesjonalisering. Mottakergruppen er i dette tilfellet i hovedsak skoleeiere, skoleleder og lærere.

Målet med datainnsamlingen er at man skal *velge ut og registrere innhold* som kan være relevant for problemstillingen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 51). Ifølge Grønmo (2016) skal det registrerte innholdet deretter *systemiseres* i kategorier. Her er det naturlig at det forekommer en veksling mellom datainnsamling og dataanalyse. Ulike deler av innholdet blir da vurdert og tolket opp mot problemstillingen, samtidig som ulike deler ses opp mot hverandre (Grønmo, 2016, s. 179). Da vi først begynte å arbeide med læreplandokumentene i prosjektet vårt, hadde vi ikke tydelig for oss hvilken informasjon vi ønsket å finne fram til. Vi bestemte oss da for å gjøre en nøye gjennomgang av kompetansemålene i læreplanene. I den forbindelse plukket vi ut 30 kompetansemål som vi anså som relevante med tanke på problemstillingen. Videre laget vi et skjema med ulike koder eller kategorier (vedlegg 1). Dette arbeidet kan regnes som en del av analyseprosessen.

4.4.2 Analyseprosessen

Ifølge Anker (2020) stammer selve analysebegrepet fra gammelgresk og betyr å løse, i betydningen å dele opp i håndterbare biter og størrelser. Denne forståelsen er knyttet til prosessen når man skal velge ut og strukturere datamateriale etter endt innsamling (Anker, 2020, s. 18). Alle valg man gjør med tanke på hvilke deler av datamaterialet man beholder, og hvilke man forkaster, inngår altså i den analytiske prosessen. I tillegg vil analysen også omfatte det videre arbeidet med datamaterialet, hvor man finner sammenhenger og drøfter dette ved hjelp av teori. Utfra en slik vid forståelse av analyse, vil altså alt arbeid med datamaterialet hvor man forsøker å skape mening, være en del av analyseprosessen. Dermed kan man si at analysen starter allerede ved valg av tema, og at den varer helt til siste delen av skriveprosessen (Anker, 2020, s. 21).

Tjora (2018) beskriver den analytiske prosessen i en kvalitativ studie gjennom stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden). Formålet med denne metoden er å systemisere og kvalitetssikre forskningen ved å gjøre de ulike prosessene gjennomsluttelige. SDI-metoden går stegvis fra å behandle rådata til å utvikle konsepter eller teorier. Dette foregår i to prosesser. Den induktive prosessen er når man jobber fra empiri mot teori, og er knyttet til de analytiske strategiene man tar i bruk. Den deduktive prosessen, derimot, går fra et teoretisk til et empirisk nivå og handler om å kvalitetssjekke empirien ved å gå tilbake til teorien (Tjora, 2018, ss. 16-18). En slik forståelse inngår i en hermeneutisk fortolkningstradisjon, da prosessene veksler mellom å se på delene og helheten (jf. kap. 4.2).

Ifølge Tjora (2010) kan den induktive prosessen deles inn i seks delprosesser. Den første delprosessen er *generering av empiriske data*, og handler om datainnsamlingsprosessen. Den neste fasen blir kalt *bearbeiding av rådata*. Denne baserer seg på det første møtet med datamaterialet, og er ofte knyttet til transkribering og utskrivning av feltnotater (Tjora, 2010, ss. 158-159). I vår studie forholder vi oss til ferdige data, og vil dermed ikke behøve transkribering. Anker (2020, s. 20) peker på at det i denne delen av prosessen er vanlig å bruke notater som et arbeidsredskap. Disse skal ikke nødvendigvis bli presentert i den ferdige oppgaven (Anker, 2020, s. 20). Relatert til vår studie, vil det arbeidet vi gjorde med å lese gjennom dokumentene i starten av prosessen, samtidig som vi streket under viktige ord og setninger og laget arbeidsnotater, inngå i denne fasen. Dette arbeidet ga oss et større overblikk over tekstene, og en klarhet i veien videre.

Tjora (2010) kaller den tredje fasen for *koding*. I denne delen av prosessen jobber man nært opp mot datamaterialet og bruker begreper som finnes i datamaterialet fra før. Målet er å lage koder i form av ord og uttrykk som beskriver deler av materialet. Videre kommer den fjerde fasen, som er *kategorisering*. Denne handler om å gruppere relevante koder til generelle kategorier (Tjora, 2010, ss. 159-160). Anker (2020, s. 20) slår sammen disse delprosessene. Hun legger vekt på at prosessen innebærer et systematisk arbeid med datamaterialet (Anker, 2020, s. 20). I vår studie startet vi med *koding- og kategoriseringsprosessen* da vi laget tabellen vist i vedlegg 1. Denne tabellen dannet utgangspunktet for den videre og mer inngående analyseprosessen. Kodene vi endte opp med var som følger: hva handler målet om?; ulike typer lytting; kunnskapsmål, holdningsmål eller ferdighetsmål; muligheter og føring - eksplisitt og implisitt. Etter dette arbeidet valgte vi å gå tilbake til teorikapitlet for å få en utvidet forståelse for teorien som utgjør grunnlaget for forskningen vår.

Den neste fasen Tjora (2010) trekker fram, er *utvikling av konsepter*. I denne delen av prosessen er målet å beskrive en del generelle trekk fra datamaterialet og definere funnene (Tjora, 2010, s. 162). Anker (2020) legger her vekt på å finne spenninger, mønster og sammenhenger i datamaterialet. I forbindelse med vår studie tok vi utgangspunkt i arbeidet fra koding- og kategoriseringsprosessen og forsøkte å finne mønstre og sammenhenger i det utvalgte datamaterialet. Denne prosessen synliggjøres gjennom tabellene i vedlegg 2, 3 og 4, som tar for seg samtalebegrepet eksplisitt, muntlighet som mål i seg selv og muntlighet som middel.

Arbeidet resulterte i konkrete funn som vi vil komme nærmere inn på i kapittel 5, om analyse og presentasjon av funn.

Diskusjon av konsepter, bruk av teori er den neste fasen Tjora (2010) beskriver. Her er målet at man i det empiriske arbeidet både har et blick mot empiren man har valgt ut, samtidig som man har et blick mot teorien (Tjora, 2010, s. 161). I sammenheng med vår studie forekom diskusjonsprosessen da vi drøftet de empiriske funnene opp mot teori, med sikte på å svare på studiens forskningsspørsmål (jf. kap. 6). Til slutt vil vi nevne den siste fasen i SDI-metoden, som handler om å *utvikle teori* (Tjora, 2010, ss. 164-165). I vår sammenheng vil denne fasen være lite relevant, da prosjektet ikke hadde til hensikt å utvikle egne teorier.

4.5 Prosjektets troverdighet

I dette delkapittelet vil vi redegjøre for prosjektets troverdighet ved å se nærmere på begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Gjennom teksten forøvrig har vi forsøkt å belyse hvordan vi har gått fram for å ivareta forskningens troverdighet, men i det følgende vil vi oppsummere dette i et eget kapittel.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til pålitelighet. Det innebærer blant annet at forskerne skal gjøre kritiske vurderinger med tanke på om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 187). Vi argumenterer for påliteligheten når vi redegjør for og reflekterer over de framgangsmåtene vi har brukt, og de valgene vi har tatt. Det er derfor viktig å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder for å synliggjøre forskningsprosessen. Forskingen blir da *transparent*, altså gjennomskiktig. Dette gir leseren en mulighet til å vurdere resultatenes verdi og videre forskningens kvalitet (Thagaard, 2013, s. 188).

Det er vanlig å skille mellom ekstern og intern reliabilitet. *Ekstern reliabilitet* knyttes til spørsmålet om repliserbarhet, som handler om at forskningsprosjektet kan gjennomføres av en annen person i en annen situasjon. I kvalitative studier er det vanskelig å oppnå repliserbarhet (Thagaard, 2013, s. 202). Dette fordi vi bruker oss selv til å tolke innsamlet materiale (jf. kap. 4.3). En fordel med dokumentanalyse, sammenlignet med for eksempel intervju og observasjon, er at man som regel unngår reaktivitet. Siden informasjonen er skriftlig og lite

spontan, blir ikke kildene påvirket av innsamlingen eller analysen (Grønmo, 2016, s. 180). I vårt tilfelle er dokumentene skriftlige, vedtatte tekster som ligger åpne for alle. Ved at vi refererer til sidetall og linjer, kan lesere finne tilbake til de nøyaktige henvisningene. Dermed oppnår vi høy grad av transparens og reliabilitet. En svakhet kan likevel være at vårt eget perspektiv i større eller mindre grad kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene. Dette vil vi komme tilbake til i kapittelet om validitet.

Intern reliabilitet handler om grad av samsvar mellom de involverte partnernes forståelse knyttet til det aktuelle datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 202). I vårt prosjekt er vi to forskere som kontinuerlig har diskutert valg og beslutninger i forskningsprosessen. I tillegg har vi hatt en kontinuerlig og konstruktiv dialog med veileder, medstudenter og andre faglærere som har gitt kritiske tilbakemeldinger underveis. Dette mener vi har bidratt til å gi studien en høy grad av intern reliabilitet.

4.5.2 Validitet

Begrepet validitet handler om i hvilken grad forskningsresultatene er gyldige, og hvordan datamaterialet blir tolket. Når vi vurderer validitet, ser vi altså på i hvor stor grad det er sammenheng mellom det forskerne har som mål å undersøke, og det som faktisk blir undersøkt i studien (Krumsvik, 2014, s. 151). Videre kan begrepet validitet deles inn i to undergrupper, intern og ekstern validitet. *Intern validitet* handler om i hvor stor grad det er konsistens mellom funnene forskeren har gjort, og det teoretiske rammeverket. Med andre ord ser vi på om studiets resultater stemmer overens med virkeligheten. Den *eksterne validiteten* retter fokus mot studiets overføringsverdi. Altså i hvilken grad studiets resultater kan overføres til andre kontekster (Thagaard, 2013, ss. 204-205). Dette begrepet brukes gjerne i overensstemmelse med begrepet overførbarhet, noe vi vil komme nærmere inn på i neste delkapittel.

I vårt prosjekt har vi forsøkt å styrke den interne validiteten ved å forholde oss kritisk gjennom hele analyseprosessen, og ved å begrunne undersøkelsens konklusjoner. Også i denne sammenhengen vil vi peke på at det i utgangspunktet er en svakhet at vårt eget perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningene av tekstene. Grønmo (2016) peker på at et snevert perspektiv kan gi et skjevt og en ensidig forståelse. Vi kan altså ha oversett viktig informasjon og interessante tolkninger (Grønmo, 2016, s. 180). Dette har vi forsøkt å unngå ved å tilegne oss en bred teoretisk forståelse knyttet til tema. I tillegg har vi redegjort for vårt teoretiske ståsted for å oppnå teoretisk transparens. På denne måten kan leseren gjøre vurderinger om

våre tolkninger og resultater, i lys av vår posisjon. Også i denne sammenhengen vil vi trekke fram vårt samarbeid med veileder og mellom oss som forskere. Dette har bidratt til at vi har forholdt oss kritisk til de vurderingene vi har gjort underveis. Samtidig har vi også sammenlignet våre resultater med resultater fra tidligere forskning, noe som bidrar til å styrke våre konklusjoner.

4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet eller generaliserbarhet kan knyttes til i hvor stor grad forskningsresultatene kan overføres til andre kontekster. En viktig målsetting for studier innenfor kvalitativ forskning er at enkeltstudier skal ha en generell relevans. Det betyr at andre skal kunne dra nytte av våre funn og resultater (Thagaard, 2013, s. 210). I kvalitative studier vil det være vanskelig å oppnå generaliserbarhet, da studien ofte er uløselig forbundet med den bestemte konteksten studien gjennomføres i (Tjora, 2018, s. 70). I vårt tilfelle vil resultatene fra studien være forbundet med de bestemte tekstene vi analyserer, og kan ikke overføres direkte til andre tekster. Likevel kan studien ha en relevans for skolesektoren generelt. Dette fordi studien bygger på en analyse av et forpliktende styringsdokument som er gjeldene for alle norske skoler.

4.6 Forskningsetikk

Som forsker har man ulike etiske problemstillinger man må forholde seg til. Forskerens etiske forpliktelser handler på den ene siden om prinsipper for å skape gyldig kunnskap, mens de på den andre siden tar sikte på å bevare den eller det som er forskningens objekt (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144). I vår forskning har vi hatt tekster, ikke personer som forskningsobjekt. Av den grunn har vi ikke trengt å forholde oss til etiske problemstillinger knyttet til personvern. I tillegg er læreplandokumentene publisert på vegne av en offentlig institusjon, ikke enkeltpersoner. Dermed har det vært både legitimt og nødvendig å være kritisk til dokumentene. Selv om vi ikke har forsket direkte på personer, har vi likevel på et indirekte plan berørt lærernes praksisfelt. Derfor har vi vært opptatt av å vise skånsomhet og respekt for lærerprofesjonen gjennom våre drøftinger.

Ifølge Leseth og Tellmann (2018) har alle forskningsprosjekter en overordnet etisk forpliktelse til å være sannhetssøkende. Vitenskapelig profesjonsetikk har som formål å sikre forskningens kvalitet og egenart, og henger dermed sammen med studiens troverdighet (Leseth & Tellmann, 2018, ss. 144-147). Som vi har vært inne på, vil alle valg vi har gjort i forskningsprosessen

være med å påvirke våre resultater. Dermed har vi gjennom hele avhandlingen forsøkt å gjøre de ulike prosessene transparente for leseren.

5 Analyse og presentasjon av funn

I denne studien har vi gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av kompetansemålene etter 2., 4. og 7. trinn i læreplanen i norsk med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan legger Fagfornyelsen føringer for og gir muligheter til arbeid med lytting som ferdighet i klasserommet?* Målene har vi analysert og tolket i sammenheng med overordnet del. Gjennom analysen har vi hatt som formål å svare på forskningsspørsmålene som lyder slik: (1) Hvordan kommer lyttebegrepet fram i kompetansemålene? (2) Hvordan kan lyttebegrepet knyttes til verdier og prinsipper i overordnet del? Videre i dette kapittelet vil vi beskrive analyseprosessen og presentere funn. Hovedfunnene er presentert i oversikten under.

Presentasjon av hovedfunn
Lytting står nevnt eksplisitt og implisitt i kompetansemålene og i overordnet del
I kompetansemålene kommer lytting til syne både som mål i seg selv og et middel til å oppnå faglig forståelse
Kritisk tenkning og dybdelæring kan knyttes til utviklingen av muntlig ferdigheter og faglig forståelse

5.1 Lyttebegrepet eksplisitt og implisitt i Fagfornyelsen

5.1.1 Lyttebegrepet eksplisitt

Allerede ved første gjennomlesning av læreplandokumentene, merket vi oss de gangene muntlige ferdigheter ble *eksplisitt* nevnt. I det videre analysearbeidet gjorde vi en grundigere undersøkelse av kompetansemålene (Vedlegg 1). Der fant vi at ordet lytting ble nevnt fem ganger, hvorav tre av disse var på 2. trinn (se tabell under).

2.trinn
<ul style="list-style-type: none">• <u>Lytte</u> til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 23-24)• Leke med rim og rytme og <u>lytte</u> ut språklyder og stavelser i ord (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 29)

- Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 33)

4.trinn

- Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6, linje 23-5)

7.trinn

- Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7, linje 37)

Tabell 1. Kompetansemål som eksplisitt tar for seg lyttebegrepet. Hentet fra 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Tabellen viser at lytting på 2. trinn først blir nevnt i sammenheng med lytting til ulike typer tekster. Dette målet er utvidet på 4. trinn, blant annet ved at flere teksttyper er eksplisitt nevnt. I tillegg er lesing lagt til sammen med lytting. Det kan virke som at lytting i denne sammenhengen får en avtakende posisjon til fordel for lesing. På 4. trinn er det forventet at elevene har utviklet en viss lesekompetanse, som dermed gjør at de ikke trenger å bli lest for. De er i økende grad blitt selvstendige lesere. På 7. trinn finner vi et tilsvarende kompetansemål, hvor lytting er helt erstattet med lesing: «Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7, linje 27-29). På dette stadiet forventes det at elevene i all hovedsak skal kunne lese tekstene selvstendig.

Den andre gangen lytting blir eksplisitt nevnt i tabell 1 er formuleringen lytte ut benyttet. Her er målet at eleven skal bruke hørselssansen til å skille ut bestemte språklige elementer. Dermed er det lyttingens tekniske komponent som står i sentrum (jf. kap. 2.5.2). Ferdigheten å lytte ut kan ses på som en forutsetning for det å lære seg å lese og skrive.

Når lytting for tredje gang er nevnt, ligger fokuset på lytting i en samtalekontekst. Det er da lagt vekt på de muntlige ferdighetene lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger. Et tilsvarende mål finnes på 4. trinn, men her er ikke lytting eksplisitt nevnt. Målet lyder slik: «Følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 34-35). Ferdighetene som nevnes i denne

sammenhengen er å følge opp innspill og å stille spørsmål. På 7. trinn kommer lytting inn igjen. Her blir ferdighetene lytte til innspill, videreutvikle innspill og begrunne egne standpunkter framhevet. Utviklingen går fra at man skal kunne ta ordet etter tur, til at man skal kunne følge opp innspill, og til slutt at man skal kunne videreutvikle innspill fra andre. Alle disse ferdighetene har lytting som forutsetning.

Lytting er også nevnt eksplisitt i overordnet del. I kapittelet om sosial læring og utvikling blir dialogen framhevet: «Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 9, linje 23-24). Her blir altså lytting spesielt trukket fram som viktig i en god dialog. Videre pekes det på at «Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenigheter og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, 9, linje 26-28). Lytting blir dermed sett på som noe som må *læres*, og som en ferdighet som er viktig for å kunne håndtere konflikter. Til slutt vil vi trekke fram et sitat fra kapittelet om demokrati og medvirkning, hvor lytting også er eksplisitt nevnt: «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2018a s. 8, linje 19-21). Det blir her lagt vekt på at de voksne på skolen også skal lytte til elevene, og at dialogen mellom lærer og elever er viktig.

5.1.2 Lyttebegrepet implisitt

Selv om lytting ikke er nevnt så mange ganger eksplisitt i kompetansemålene, kan vi likevel finne lyttebegrepet *implisitt* ved å lese «mellom linjene». I analysearbeidet gikk vi gjennom alle kompetansemålene etter 2. 4. og 7. trinn i norskplanen og valgte samtidig ut de målene vi anså som relevante. Måten vi da gikk fram på var å lete etter handlingsverb, som naturlig kunne relateres til lytting. Samtidig var vi også opptatt av å se handlingsverbene i sammenheng med målets innhold som en helhet. Vi hentet da ut til sammen 30 av 47 kompetansemål. En stor del av målene legger vekt på at elevene skal kunne *samtale* om ulike temaer. Siden samtale er en form for muntlig dialog, hvor lytting nødvendigvis må forekomme, valgte vi å hente ut alle målene hvor samtale var nevnt eksplisitt (Vedlegg 2). Samtalebegrepet er representert i til sammen 16 kompetansemål, og utgjør dermed omtrent halvparten av de 30 målene vi valgte å hente ut. På denne måten kan vi si at samtale som muntlig sjanger er sterkt representert i læreplan i norsk på 2., 4. og 7. trinn.

I tillegg til samtale, fant vi også flere andre handlingsverb som kunne relateres til lytting. Disse var *uttrykke, leke, beskrive, fortelle, utforske, formidle, presentere, følge opp* innspill, *stille spørsmål, argumentere, reflektere, videreutvikle* innspill, *begrunne, gi tilbakemelding, bruke* tilbakemeldinger, *sammenligne*. Alle disse handlingsverbene kan uten større vanskeligheter relateres til muntlige ferdigheter. Selv om det å beskrive også kan gjøres skriftlig, vil det i visse kontekster være naturlig at det gjøres muntlig. Et eksempel kan være: «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker kan påvirke andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 28). I denne sammenhengen er det naturlig at elevene skal beskrive muntlig, da beskrive står i forbindelse med samtale. Lytting vil alltid i større eller mindre grad forekomme i muntlige kontekster (jf. kap. 3.2). Dermed vil også lytting kunne relateres til alle disse handlingsverbene, selv om de fleste av dem i utgangspunktet er adresserende handlinger.

Flere av handlingsverbene finner vi også igjen i overordnet del av læreplanverket. Kapittelet om skaperglede, engasjement og utforsking legger vekt på at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6, linje 23-25). I denne sammenhengen finner vi blant annet igjen handlingsverbet å utforske. Utforsking skjer gjerne sammen med andre. Her er det viktig at man lytter til andres ideer og innspill, samtidig som at man uttrykker egne ideer. Når det kommer til skaperglede og engasjement blir også lek viktig. Lek gir «mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6, linje 32). Også lek forekommer gjerne i samspill med andre, hvor det skjer en veksling mellom lytting og tale.

For å oppsummere kapittelet om lyttebegrepet eksplisitt og implisitt i Fagfornyelsen, vil vi trekke fram de viktigste funnene. Lytting står nevnt eksplisitt i noen av kompetansemålene og enkelte ganger i overordnet del. De gangene lytting er spesifikt nevnt i målene, er det i forbindelse med å lytte til tekster, lytte til andre og lytte ut lyder. Ut ifra vår tolkning kommer lytteaspektet implisitt til syne i de fleste kompetansemålene gjennom handlingsverb som for eksempel å samtale, å utforske og å leke. Flere av disse handlingsverbene finner vi også igjen i overordnet del.

5.2 Muntlighet som middel og mål

I analyseprosessen forsøkte vi å fange essensen i hvert av de 30 kompetansemålene, ved å undersøke hva som var målenes hovedintensjon (vedlegg 1). I dette arbeidet fant vi et skille mellom når muntlighet kan ses på som et mål i seg selv, og når muntlighet fungerer som et middel til å oppnå annen kompetanse. Et slikt skille finnes også i kapittelet om Grunnleggende ferdigheter i overordnet del: «[de grunnleggende] ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 11, linje 6). Ut ifra dette kan vi si at grunnleggende ferdigheter på den ene siden er en del av fagkompetansen, samtidig som de er redskaper for å oppnå læring og faglig forståelse.

For å undersøke mer systematisk hvordan muntlighet kommer til syne som *middel og mål* i kompetansemålene, gjorde vi en mer spisset analyse av de utvalgte målene (vedlegg 3 og 4). Videre ønsket vi å få en bedre oversikt over sammenhengen mellom ulike kompetansemål, ved å se på utviklingen mellom trinnene. På denne måten fikk vi større innsikt i hvordan de muntlige ferdighetene stadig blir mer komplekse.

5.2.1 Muntlighet som mål

I dette delkapittelet ønsker vi å trekke fram eksempler på kompetansemål, som ut ifra vår tolkning har muntlige ferdigheter som mål i seg selv. Disse eksemplene viser en tydelig progresjon fra trinn til trinn. Det første eksempelet vi vil trekke fram, har vi allerede omtalt kort i kapittel 5.1, om lyttebegrepet eksplisitt og implisitt. På 2. trinn lyder målet slik: «Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 33). Ut ifra vår forståelse vil hovedintensjonen være at elevene skal utvikle ferdigheter som innebærer å lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i en samtalekontekst. Lytting vil dermed være et mål i seg selv.

Tilsvarende mål på 4. og 7. trinn legger også vekt på muntlige ferdigheter, men ferdighetene blir her mer komplekse. Å ta ordet etter tur krever først og fremst at eleven venter på tur. På 4. trinn står målet formulert slik: «Følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.6, linje 34-35). Å følge opp innspill fra andre kan ses på som en videreutvikling av ferdigheten å ta ordet etter tur. Det

å følge opp innspill krever at man lytter til den andre, og at man får med seg hovedinnholdet i det som blir sagt. Å stille oppklarende og utdypende spørsmål henger sammen med å følge opp innspill, og forutsetter at eleven forholder seg kritisk. Det tilsvarende målet på 7. trinn lyder slik: «Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7, linje 37). Her kan det å videreutvikle innspill ses på som en videreføring av det å følge opp innspill. I denne sammenhengen kreves det en mer kompleks form for lytting, nemlig å lytte kritisk. Dermed blir læreplanbegrepet kritisk tenkning også viktig.

Det andre eksempelet vi vil trekke fram er et kompetansemål som også viser en progresjon fra 2. til 7. trinn. Ut ifra vår forståelse er hovedintensjonen her at elevene skal uttrykke seg muntlig (og skriftlig) gjennom ulike språkhandlinger. Dermed vil utvikling av muntlige ferdigheter også i denne sammenhengen være et mål i seg selv. Kompetansemålet på 2. trinn lyder slik: «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 34). Her er språkhandlingene som nevnes beskrive og fortelle. På 4. trinn er målet noe utvidet og er formulert på denne måten: «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6, linje 35-37). I dette målet er argumentere som språkhandling lagt til. I tillegg kommer også refleksjon inn på 7. trinn. Her er målet formulert slik: «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8, linje 4-5). Siden reflektere og argumentere først er nevnt på 4. og 7. trinn, tolker vi det slik at disse ferdighetene er mer komplekse enn beskrive og fortelle.

I overordnet del er det lagt vekt på at elevene skal utvikle selvstendighet. Her står det at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 11, linje 20-22). Evnen til refleksjon henger altså sammen med utviklingen av selvstendighet. Vi ser her en naturlig progresjon, hvor målene gradvis krever en større selvstendighet hos elevene. Å være selvstendig kan ses i sammenheng med det å tenke kritisk. Som vi var inne på i kapittel 2.3.1, er det å utvikle kritisk tenkning viktig nettopp for at elevene skal bli selvstendige ved å lære å gi uttrykk for egne tanker og meninger.

Videre ser vi en utvikling ved at elevene på 7. trinn skal beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike sjangre, og for ulike formål. Dette krever i større grad at elevene forholder

seg kritisk ved at de tilpasser seg til tale- eller skrivesituasjonen, og at de lytter til mottakeren (jf. kap. 2.3). På 2. og 4. trinn er det ingen formuleringer som indikerer at slike tilpasninger forventes. Likevel vil en form for tilpasning alltid være nødvendig i en dialogisk kontekst (jf. kap. 3.2).

Et tredje eksempel vi vil trekke fram handler om å holde muntlige presentasjoner. Her går det en progresjon fra 4. til 7.trinn. Kompetansemålet på 4.trinn lyder slik: «Holde muntlige presentasjoner med og uten digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6, linje 32). Vi tolker det slik at hovedintensjonen er å utvikle ferdigheter knyttet til muntlige presentasjoner. Muntlighet blir dermed et hovedmål. Et tilsvarende mål på 7.trinn er formulert på denne måten: «Presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8, linje 1). Her er målet utvidet med at elevene skal presentere faglige emner. Lytting blir i denne sammenhengen viktig med tanke på mottakerbevissthet. Den som taler må også lytte til sitt publikum (jf. kap. 3.3). Samtidig åpner målet opp for muligheten til å arbeide med publikumsrollen. Elevene kan gi kritisk respons til hverandres presentasjoner. Et annet mål på 7. trinn handler spesifikt om dette: «gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8, linje 8-9). Her vil en kritisk tilnærming til egne og andres tekster være viktig. Elevene kan da utvikle større bevissthet rundt egne læringsprosesser.

Oppsummert vil vi si at kompetansemålene i det første eksempelet indikerer at lytteferdigheten blir stadig mer viktig samtidig som progresjonen øker. For å nå de høyere målene, forutsettes det at eleven utvikler mer komplekse lytteferdigheter. I det andre eksempelet ser vi at de mer komplekse språkhandlingene argumentere og reflektere forutsetter en høyere grad av selvstendighet og kritisk tenkning hos eleven. I tillegg finner vi også i dette eksempelet at lytteferdigheten blir stadig viktigere i takt med progresjonen, ved at det på 7. trinn er forventet at elevene tilpasser seg en mottaker. I det siste eksempelet vil lytting være viktig med tanke på at taleren lytter til publikum. Målet gir også åpning for å arbeide med publikumrespons.

5.2.2 Muntlighet som middel

Flere steder i læreplanen i norsk finner vi kompetansemål hvor muntlige ferdigheter ikke er i hovedfokus, men at de i stedet fungerer som redskaper eller middel til å oppnå faglig forståelse.

I dette delkapittelet vil vi se nærmere på noen slike mål. Det første eksempelet vi vil trekke fram har ut ifra vår tolkning som hovedintensjon at elevene skal utvikle en forståelse for hvordan språk kan påvirke andre. Her finner vi en progresjon fra 2. til 7. trinn. Målet på 2. trinn lyder slik: «Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5, linje 28). Samtale og beskrive er begreper vi tidligere har knyttet til muntlighet. I denne sammenhengen framhever kompetansemålet disse språkhandlingene som middel eleven skal anvende for å oppnå den faglige forståelsen.

På 4. trinn er målet formulert slik: «Reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7, linje 1-2). Her er samtale og beskrive som middel byttet ut med begrepet reflektere. På 7. trinn tilføyes også utforsking. Målet er formulert på denne måten: «Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8, linje, 17). Som vi nevnte i forrige delkapittel, er refleksjon en mer kompleks ferdighet enn det å beskrive, da denne språkhandlingen krever større grad av selvstendighet og kritisk tenkning. Ved å benytte refleksjon som middel, vil eleven dermed kunne oppnå en høyere grad av forståelse. Dette kan vi knytte opp mot begrepet dybdelæring, som handler om å utvikle en varig forståelse for begreper og metoder, samt overføre kunnskap til ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1). Utforsking kan også fungere som middel for å oppnå dybdelæring, da denne metoden åpner opp for å tilnærme seg emner fra ulike innfallsvinkler.

I det andre eksempelet vi ønsker å trekke fram forstår vi hovedintensjon som det å utvikle språklig bevissthet, og det å sammenligne språk. I dette eksempelet går progresjonen fra 2. til 7. trinn. Målet på 2. trinn er formulert på denne måten: «Utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6, linje 2-3). Her framheves utforsking og samtale som middel til å utvikle en større forståelse for oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk. Dette krever en viss grad av språklig bevissthet.

De tilsvarende målene på 4. og 7. trinn lyder slik: «Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7, linje 3) og «Sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8, linje 15-16). I disse kompetansemålene er handlingsverbet sammenligne brukt. Her skal elevene ikke bare se på enkelte ord og uttrykk. De skal også kunne sammenligne ord og uttrykk i ulike talespråk og skriftspråk. Dette krever en høyere form for språklig bevissthet og

en dypere faglig forståelse. I kompetansemålene er det ikke framhevet noe bestemt middel. Vi tolker det dermed slik at målene gir åpning for læreren til å velge middel. Siden formålet er å sammenligne språk, vil muntlighet i denne sammenhengen være naturlig. Dette gjelder spesielt når det kommer til målet på 7. trinn, hvor det er det er talespråkvarianter som skal sammenlignes.

For å oppsummere, ser vi i det første eksempelet en endring, hvor middelet går fra å være samtale og beskrive på 2.trinn, til å være reflektere og utforske på 7. trinn. Reflektere er en mer kompleks ferdighet og kan bidra til å utvikle en dypere faglig forståelse. Med tanke på dybdeløring vil utforsking også være et nyttig middel. I det andre eksempelet kan handlingsverbet sammenligne indikere en progresjon i utvikling av språklig bevissthet fra 2. til 7. trinn. Målene på 4. og 7. trinn åpner opp for valg av middel, og det vil være naturlig å sette dem inn i en muntlig kontekst.

5.3 Kritisk tenkning og dybdeløring

Som vi har gjort rede for i kapittel 2, er kritisk tenkning og dybdeløring begreper som er tillagt stor vekt i overordnet del av læreplanverket. Disse begrepene er også gjenspeilet i kompetansemålene, noe som vi har synliggjort gjennom de ulike eksemplene i forrige kapittel. I kompetansemålene hvor utviklingen av muntlige ferdigheter er et mål i seg selv, så vi en progresjon hvor det kreves stadig større grad av selvstendighet og kritisk tenkning. Vi fant at noen av handlingsverbene vi tidligere har knyttet til muntlighet, kan relateres spesielt til begrepet kritisk tenkning. Her har vi tatt utgangspunkt i handlingsverbene argumentere, reflektere, sammenligne, følge opp, videreutvikle innspill, stille spørsmål og gi tilbakemelding. Dybdeløring har vi spesielt lagt vekt på i forbindelse med kompetansemålene hvor muntlighet kan ses på som middel. Også her har vi funnet handlingsverbene relevante. Vi har da spesielt trukket fram argumentere, reflektere, utforske og sammenligne. Gjennom å ta i bruk handlingsverbene i forbindelse med ulike faglige emner, vil man kunne oppnå en dypere faglig forståelse.

6 Diskusjon

I dette kapittelet vil vi drøfte relevante funn, og på den måten svare på følgende problemstilling: *Hvordan legger Fagfornyelsen føringer for og gir muligheter til arbeid med lytting som ferdighet i klasserommet?* Forskningsspørsmålene vi har tatt utgangspunkt i lyder på denne måten: (1) Hvordan kommer lyttebegrepet fram i kompetansemålene? (2) Hvordan kan lyttebegrepet knyttes til verdier og prinsipper i overordnet del? Først vil vi diskutere vår tolkning av hvordan lyttebegrepet kommer eksplisitt og implisitt til syne i læreplanen i norsk og overordnet del, før vi drøfter lytting som mål og middel i kompetansemålene. Til slutt vil vi drøfte den rollen lytteaspektet får med tanke på dybdelæring og kritisk tenkning.

6.1 Lyttebegrepet kommer eksplisitt og implisitt til syne

Lyttebegrepet står nevnt eksplisitt i noen av kompetansemålene og enkelte ganger i overordnet del. I kompetansemålene er det for eksempel et mål som er formulert på denne måten: «Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5). Dermed kan vi si at det ligger tydelige føringer i læreplanen med tanke på arbeid med lytting. Samtidig kommer også lyttebegrepet implisitt til syne gjennom ulike handlingsverb som kan relateres til lytting, hvor samtale er sterkt representert. Her kan vi for eksempel trekke fram kompetansemålet: «Samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6). I denne sammenhengen vil føringene for arbeid med lytting være mindre tydelige.

Siden lytting står eksplisitt nevnt flere steder i læreplanen, ligger det tydelige føringer for at lytting skal ha fokus i klasserommet. I kapittel 5.1.1, om lyttebegrepet eksplisitt, viser overordnet del at en lyttende dialog er viktig for at elevene skal lære å takle motstand. Med det menes det at elevene må lære å lytte til hverandre, samtidig som de også skal argumentere for hva de selv mener. På denne måten kan de lære å søke løsninger i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018a, ss. 8-9). Det ligger her til grunn et syn om at alle elever skal *lære* å lytte til hverandre i dialog. Slik vil elevene, i henhold til Bourdieu, kunne tilegne seg en kulturell kapital som er nødvendig for å lykkes i samfunnet (jf. kap. 3.1.1). Han vektlegger dette på grunnlag av elevenes ulike oppvekstmiljøer. Dersom det å lytte til andre i dialog blir verdsatt i oppvekstmiljøet, vil ferdigheten tilegnes som en del av elevens habitus. Dette vil i sin tur kunne gi fortrinn i skolen.

Bakhtin er opptatt av betydningen av det sosiale språket. I skolen vil elevene være en del av et språkfelleskap, samtidig som hver enkelt har sin individuelle stemme. Ved å utnytte mangfoldet av sosiale språk, kan læring og utvikling oppstå (Igland & Dysthe, 2001, ss. 113-115). I overordnet del pekes det på at elevene skal lære og lytte til hverandre, samtidig som de også argumenterer for egne meninger. Dersom elevene for eksempel samtaler om et faglig emne, vil forskjellige stemmer kunne utfylle hverandre og gi rom for ulike innfallsvinkler og synspunkter.

Verdien om en lyttende dialog gjenspeiles også i kompetansemålene. I kapittel 5.1.1, om lyttebegrepet eksplisitt, pekte vi på alle kompetansemålene hvor lytting var eksplisitt nevnt. I de første eksemplene ble lytting nevnt i forbindelse med det å lytte til tekster og det å lytte ut lyder. Denne måten og lytte på er i stor grad knyttet til lyttemodusen å lytte etter informasjon, noe som krever interpersonelle lyttehandlinger, som hukommelse, tolkning og persepsjon (jf. kap. 2.5.2). I det siste eksempelet, er det fokus på å utvikle lytteferdigheten i en samtalekontekst. I en samtale er ikke lytteformålet at man skal lytte for å lære, men at man skal kunne skape forståelse ovenfor samtalepartneren, og at man skal føre samtalen videre. Dette krever interpersonelle lyttehandlinger, i form av respons og oppbakkinger (Otnes, 2016, ss. 73-74).

Lyttebegrepet kommer også implisitt til syne gjennom ulike handlingsverb som ut ifra vår forståelse kan relateres til lytting. Siden samtale er sterkt representert i denne sammenhengen, vil vi komme nærmere inn på dette handlingsverbet. Ut ifra vår forståelse formidler læreplanen et syn på muntlig språk som en helhet, hvor lytte og tale går under ett, og at lytting blir sett på som en prosess som inngår i samtaleaspektet. Dette synet kan gjenspeiles i at tale og lytting er to ferdigheter som er integrert i den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Et slikt språksyn samsvarer med Bakhtins forståelse av dialogbegrepet. Lytting og tale vil aldri være løsrevne prosesser, men inngå i en større kommunikasjonskjede som har relasjoner både til det som er sagt før, og til den kommende responsen (Igland & Dysthe, 2001, ss. 111-112).

Siden lytting forekommer som en del av samtaleaspektet, vil føringene fra læreplanen ikke være like tydelige når det kommer til arbeid med lytting i klasserommet. Dette kan åpne opp for muligheter for lærere til å jobbe med lytteferdigheten og til å utøve sin profesjon. Lærerne er autonome og får selv bestemme hvordan de skal arbeide med og ta i bruk samtale i sin

undervisning. Likevel kan en konsekvens av et helhetlig språksyn være at lytteaspektet blir mindre synlig, noe som kan føre til en prioritering av taleaspektet når man fokuserer på muntlige ferdigheter. I motsetning til lytting er tale noe som kan observeres og dermed lettere vurderes. En antakelse om at lytting blir mindre prioritert støttes av Rankin og Adelmans (i Børresen et al., 2012) studier, som viser til at lytting blir viet minst oppmerksomhet i forhold til lesing, skriving og tale (Børresen et al., 2012, s. 77).

Dersom lytteaspektet fremstår som lite synlig for læreren, kan det i neste omgang påvirke hvordan lærere underviser i lytting. For mange elever kan det være uklart at lytting er noe som skal læres, og *hvordan* lytting kan læres. På denne måten vil lytteferdigheten inngå i den «usynlige skolekultur». For å unngå symbolsk vold, peker Bourdieu på viktigheten av å undervise i den skjulte skolekulturen (Steensen, 2014, ss. 34-35). Når det kommer til arbeid med muntlige ferdigheter og lytting, vil det derfor være hensiktsmessig at undervisningen er eksplisitt og direkte. Læreren bevisstgjør hvilke ferdigheter som skal læres, *hvordan* de skal læres og *hvorfor* disse ferdighetene er viktige å lære. På denne måten kan læreren i mindre grad favorisere elevene som har tilegnet seg den «riktige» kulturelle kapitalen i kraft av sitt hjemmemiljø (jf. kap. 3.1.1.).

6.2 Muntlighet som mål og middel for å oppnå faglig forståelse

Vi har i kapittel 5.2 skrevet om muntlighet som middel og mål, og argumentert for det vi mener er et skille mellom når muntlighet kan ses på som et mål i seg selv, og når muntlighet fungerer som et middel til å oppnå faglig forståelse. I kompetansemålene hvor muntlighet kan ses på som et mål i seg selv, er det direkte føringer for at det skal arbeides med utvikling av muntlige ferdigheter. Når det kommer til kompetansemålene hvor muntlighet kan ses på som et middel, vil arbeid med muntlige ferdigheter være en forutsetning.

For å vise hvordan vi kan jobbe eksplisitt med muntlig ferdigheter, vil vi komme nærmere inn på det tredje eksempelet fra analysekapittelet om muntlige framføringer (jf. kap. 5.2.1). Målet på 4. trinn lyder slikt: «Holde muntlige presentasjoner med og uten digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6), mens målet på 7. trinn er formulert på denne måten: «Presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). I henhold til Bourdieu er det i undervisningssammenheng viktig å bevisstgjøre elevene på hvilke retoriske ferdigheter som forventes, slik at de får så like forutsetninger som

mulig for å lykkes (jf. kap. 3.1.3). Dette kan for eksempel gjøres ved at elevene i forkant av arbeidet med presentasjonen får utdelt tydelige og konkrete vurderingskriterier. Når det kommer til de retoriske appellformene etos, logos og patos, handler logs om selve saken og hvordan argumentene blir strukturert (Bratberg, 2014, s. 111). Dermed vil denne appellformen i hovedsak være knyttet til selve innholdet og ikke framførelsen. I et skjema med vurderingskriterier vil det være naturlig å ha kriterier knyttet til innhold, men her vil vi i større grad fokusere på selve framførelsen.

Appellformen patos handler om å skape engasjement hos tilhørerne (Bratberg, 2014, ss. 109-110). Disse kriteriene er blikkontakt, kroppsspråk og stemmebruk, hvor alle handler om å skape kontakt med, og å fange oppmerksomheten til et publikum. På denne måten vil de falle inn under ferdighetsområdet som handler om å utforme et bredt repertoar av ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Som lærer er det viktig å forklare elevene hva de ulike kriteriene innebærer og hvorfor de er viktige for å holde en god presentasjon. På denne måten blir undervisningen eksplisitt, og det blir tydelig for elevene hva som skal læres og hvorfor.

Når det skal holdes muntlige presentasjoner, kan en utfordring være at elevene allerede har et etablert rykte i klasserommet. Dette kan igjen påvirke i hvor stor grad medelevene lytter og er velvillige overfor budskapet (jf. kap. 3.3). Faglig kompetente elever har gjerne etos overfor sine lyttere og vil på denne måten ha en etablert tillit allerede fra begynnelsen av. Andre elever, derimot, vil ikke ha en slik fordel. Ved at læreren er tydelig overfor elevene på hva som skal til for å framføre et budskap på en troverdig måte, kan han eller hun hjelpe alle elevene til å bygge opp etos over tid.

Sosiale posisjoner i klassen kan også påvirke i hvor stor grad publikum er villig til å lytte til taleren (Penne & Hertzberg, 2017, s. 62). I det sosiale feltet som befinner seg mellom klassekameratene, kan det være andre kapitaler enn de som skolen favoriserer, som blir tillagt verdi. Elever med høy status i klassen vil gjerne få medelevenes velvillighet, støtte og respekt også i en framføringssituasjon. På denne måten besitter de ressurser i kraft av sin sosiale posisjon. Ifølge Bourdieu (i Steensen, 2014, ss. 36-37) kan støtte i det sosiale nettverket forbindes med begrepet sosial kapital. Den sosiale statusen i klassen kan altså gi kapitaler i form av sosial støtte. Av den grunn er det derfor viktig at læreren er bevisst på de sosiale strukturene i klassen.

Vurderingskriteriene elevene får i begynnelsen av arbeidet kan være veiledende når presentasjonen skal forberedes. I tillegg kan det være hensiktsmessig å bruke kriteriene i forbindelse med elevrespons i etterkant av presentasjonen. Dersom man lar elevene vurdere hverandres presentasjoner, vil man samtidig ha mulighet til å trene på publikumsrollen. Publikums oppgave er å lytte til den som taler på en oppmerksom måte (Penne & Hertzberg, 2017, ss. 62-63). Når elevene lytter til andres framføringer, er det viktig at de lærer å vise åpenhet og velvillighet, noe som kommer til syne gjennom interpersonelle lyttehandlinger. På denne måten tar de i bruk empatisk lytting, og det skapes en dialog mellom taler og publikum.

Selv om en framføring i stor grad er monologisk, vil blick, mimikk og andre lyttehandlinger fra publikum bidra til å skape dialog. På denne måten er det viktig at taleren også lytter til publikum og tilpasser ordet etter talesituasjonen. En slik handling henger sammen med det retoriske begrepet kairós, som dreier seg om rett ord til rett tid (Bratberg, 2014, s. 117). Samtidig er det ikke til å forvente at elever på lavere trinn skal kunne tilpasse seg kritisk etter talesituasjonen. Ikke før elevene har arbeidet med framføringer en stund, vil det være naturlig å se en større grad av selvstendighet og tilpasningsevne. Dette er i tråd med progresjonen vi ser fra 4. til 7. trinn i kompetansemålene. På 7. trinn forventes det flere faglige kriterier enn på 4. trinn. Dersom innholdet i presentasjonen blir mer komplekst, blir også evnen til selvstendighet og tilpasning mer viktig. Den kritiske responsen som kommer i etterkant av presentasjonen, vil også bidra til å sette framføringen inn i en dialogisk kontekst. En forutsetning for at elevene skal kunne gi god respons, er at de lytter oppmerksomt, men også at de er kritiske til sine medelever. På 7. trinn, når det i større grad er fokus på faglig innhold, vil det kritiske elementet komme tydeligere til syne. Argumentasjonen vil være mer kompleks, noe som betyr at lyttingen også må være mer kompleks for at argumentene skal kunne forstås og vurderes.

Selv om eksempelet med muntlige framføringer legger vekt på muntlighet som et mål i seg selv, kan vi også si at framføringer kan fungere som et middel til å oppnå faglig forståelse. For å holde en presentasjon, forutsetter det at man har et innhold å presentere. Som lærer vil man da kunne kombinere andre faglige mål, for å knytte arbeidet med presentasjoner til et relevant faglig emne. Som nevnt, har det faglige innholdet et større fokus på 7. trinn. Likevel kan det være en fare for at man legger for mye fokus på det faglige innholdet, slik at det muntlige aspektet blir svekket. Noe av dette kommer også fram i Hertzbergs (2003, i Penne & Hertzberg, 2017) studie, som peker på at betydningen av muntlighet i liten grad ble satt i fokus (Penne & Hertzberg, 2017, s. 20).

I kapittel 5.2.2, om muntlighet som middel, trakk vi fram noen eksempler på kompetansemål hvor muntlighet kan ses på som middel. I et av eksemplene er hovedintensjonene at elevene skal utvikle en forståelse for hvordan språk kan påvirke andre. Kompetansemålet på 2. trinn lyder på denne måten: «Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5), mens målet på 7. trinn er formulert slik: «Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). I det følgende vil vi drøfte dette eksempelet og komme nærmere inn på begrepene samtale, beskrive, reflektere og utforske.

I kapittel 5.1.2, om lyttebegrepet implisitt, vektlegges samtale som en form for muntlig dialog. Å holde en samtale handler om å skape mening gjennom oppmerksom lytting på den ene siden og tilpasset respons på den andre (Otnes, 2007, ss. 104-105). Ifølge Bakhtin (i Igland & Dysthe, 2001) foregriper vi et aktivt svar fra adressaten når vi ytrer oss, enten det er enighet, sympati, innvending eller motstand. Han peker videre på at forståelse henger sammen med respons (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Når yngre elever har presentasjoner, er det vanskelig å forvente at de skal tilpasse seg etter talesituasjonen. I en samtale, derimot, er dette helt essensielt. Elevene må i denne sammenhengen lære å lytte oppmerksomt til den som taler, for deretter å kunne tilpasse responsen. Elevene lærer at det å lytte oppmerksomt handler om å flytte fokuset fra seg selv, over på den andre, og på denne måten forme sosiale bånd (Adelmann, 2009, ss. 17-18).

Når det kommer til å ta i bruk samtale som et middel til å oppnå forståelse, er det en forutsetning at elevene har lært å beherske sekundære talesjangre. De fleste elever behersker primære sjangre relativt godt, siden disse er knyttet til elevenes hverdagspråk (Igland & Dysthe, 2001, ss. 114-115). Et slikt hverdagspråk vil ikke være tilstrekkelig når elevene skal samtale om faglige emner. Her kreves det at elevene både tar i bruk fagbegreper, men også generelle komplekse begreper som presiserer språket, for eksempel ord som beskrive og reflektere. På denne måten vil det å beherske et mer komplekst språk være en forutsetning for å kunne oppnå den faglige innsikten som målet forventer. Hvilke sosiale språk man behersker kan også knyttes til begrepet habitus (Bourdieu, 2002, s. 10). Noen elever kan ha tilegnet seg et språk som gir et bedre utgangspunkt til å lykkes. Det kan for eksempel være at de tar i bruk komplekse begreper som en del av sitt naturlige tankemønster (jf. kap. 3.1.2).

Beskrive er også en språkhandling som er nevnt i kompetansemålet på andre trinn. Ved å ta i bruk beskrive som middel, får elevene mulighet til å sette ord på den faglige kunnskapen. Dette vil igjen kunne føre til forståelse. I et monologisk klasserom er det læreren som i hovedsak beskriver ulike fenomener for elevene. Ved å la elevene gjøre egne beskrivelser, åpner man opp for dialogen. Som vi har vært inne på i kapittel 3.2.3, om dialog og monolog, er det gjennom dialog at utvikling skjer. Det å beskrive vil sjelden være en isolert aktivitet, men vil i stedet skje i samspill med andre, gjerne i en samtalekontekst. Dermed blir det også viktig at elevene lytter til hverandres beskrivelser, for videre å kunne lære av de ulike innfallsvinklene.

Som vi var inne på i kapittel 5.2.2, om muntlighet som middel, er samtale og beskrive byttet ut med begrepene reflektere og utforske på 7. trinn. Refleksjon forutsetter en større grad av selvstendighet og kritisk tenkning, og vil derfor være et middel som er mer krevende for elevene å ta i bruk. I undervisningssammenheng bør det arbeides direkte med det å reflektere, siden bruk av refleksjon kan bidra til utvikling av en dypere faglig forståelse gjennom dybdelæring (jf. kap. 2.3.2). Utforsking er også et begrep som henger nært sammen med dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6). Her forutsettes det at elevene nærmer seg et fenomen gjennom ulike innfallsvinkler og med utgangspunkt i ulike forståelser. Vi kan dermed si at dybdelæring finner sted i det flerstemmige klasserommet, hvor kunnskapen elevene innehar blir anerkjent.

For at samtale, beskrive, reflektere og utforske skal fungere som hensiktsmessige redskaper, er det en forutsetning at elevene kan *anvende* dem. Kompetansemålene gir muligheter til arbeid med redskapene i en faglig kontekst. I henhold til Bourdieu vil ferdighetene som er nødvendige for å anvende redskapene, fungere som symbolsk kapital, da disse blir ansett som verdifulle i skolens sosiale felt (jf. kap. 3.1.3). Gode lytteferdigheter kan i denne sammenhengen være en verdsett kapital, siden ferdigheten er viktig både med tanke på samtale, beskrive, reflektere og utforske (jf. kap. 5). En fare kan likevel være at læreren tar forgitt at elevene behersker det å lytte. På den måten vil noen elever få et fortrinn, ved at den nødvendige kapitalen allerede er tilegnet gjennom oppvekst- og hjemmemiljø (jf. kap. 3.1.3).

6.3 Kritisk tenkning og dybdelæring

Kritisk tenkning og dybdelæring er verdier og prinsipper i overordnet del som begge kan relateres til lyttebegrepet. I kapittel 5, om analyse og presentasjon av funn, har vi i hovedsak

knyttet kritisk tenkning til utviklingen av muntlige ferdigheter, mens vi har knyttet dybdelæring til utvikling av faglig forståelse.

I overordnet del kommer det fram at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, og at de utvikler kritisk tenkning. Kritisk tenkning handler her om å utvikle god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6). I kompetansemålene er det blant annet lagt vekt på at elevene skal kunne argumentere, stille spørsmål og reflektere. Å argumentere handler om å begrunne egne meninger på en overbevisende måte. Dette kan knyttes til området innenfor muntlige ferdigheter som heter refleksjon og vurdering (jf. kap. 2.4.1).

I retorikken vil det å argumentere for en sak være forbundet med begrepet logos. Her er budskapet verdt å ta til seg fordi argumentene er gode (Bratberg, 2014, s. 111). Som Bakhtin hevder, vil enhver ytring alltid stå i relasjon til tidligere ytringer (Igland & Dysthe, 2001, ss. 111-112). Dermed kan vi si at det å lytte til andres meninger, er en forutsetning for å utvikle egne meninger. Ved å lytte til andres argumenter skapes dialog. Ifølge Bakhtin (i Dysthe, 2001) handler dialog om at mottakeren er villig til å lytte til andre på deres premisser, samtidig som man bevarer respekten for sitt eget ord (Dysthe, 2001, ss. 13-14). Skal man være villig til å forandre mening om en sak, er det viktig at man vurderer argumentene som troverdige, noe som krever god dømmekraft. I møte med andres argumenter, kan vi si at det er viktig å både lytte empatisk, altså med åpenhet og velvillighet, men også å lytte kritisk til det andre forsøker å overbevise deg om.

I et klasserom vil dette bety at læreren også må lytte til elevene. Siden læreren har etos, og dermed makt i kraft av sin posisjon som lærer, vil det som han eller hun formidler lett kunne oppfattes som etablerte sannheter, som det ikke kan stilles spørsmål til. I henhold til Bourdieu kan vi si at lærertittelen i seg selv innehar kulturell kapital (Broady & Palme, 1989, s. 199). Selv om læreren sitter med makt til å definere hva som «riktig», og hva som er verdifullt, er det i realiteten ikke slik at læreren alltid sitter med det beste svaret (jf. kap. 3.1.3.) Det er viktig at elevene lærer å være kritisk til det som blir formidlet i klasserommet, selv om det kommer fra læreren. På denne måten skapes det dialog i klasserommet, hvor læreren anerkjenner og respekterer elevenes argumenter, samt legger vekt på åpenhet og velvillighet. Dette samsvarer med Bakhtins syn om at meningsskaping skjer i samspill og motspill med ulike stemmer (Igland & Dysthe, 2001, s. 115).

Å argumentere er en språkhandling som retter seg mot en adressat. På denne måten vil det å argumentere på en naturlig måte inngå i en dialog. Refleksjon, derimot, retter seg i større grad mot en selv og egen læring og kan dermed i hovedsak knyttes til intrapersonelle prosesser. Det samme gjelder kritisk tenkning. Likevel er det hensiktsmessig at elevene får trening i å sette ord på de indre prosessene, og at de deler hverandres tanker og refleksjoner. På denne måten kan også det å reflektere og tenke kritisk forgå i en dialogisk sammenheng. Som Igland og Dysthe (2001, s. 115) trekker fram, kan læring og utvikling fremmes ved å utnytte mangfoldet av stemmer. Elevene kan dermed utvikle evnen til å reflektere, ved at de får respons på de tankene de formidler, og ved at de lytter til andres refleksjoner.

Siden refleksjon og kritisk tenkning i stor grad er rettet mot egen læring, er disse begrepene sentrale med tanke på dybdelæring. I overordnet del legges det vekt på at dybdelæring er viktig for at elevene skal mestre faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 10). Dybdelæring har altså sammenheng med å utvikle en dypere faglig forståelse. Videre pekes det på at det å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6). Utforsking kan legge til rette for læring på elevenes premisser, ved at elevene i denne sammenhengen få en mulighet til å utvikle seg basert på den habitusen de innehar (jf. kap. 3.1.3). Dersom oppgaven for eksempel er å arbeide med å utforske ord og uttrykk, vil hver enkelt kunne dele sine personlige assosiasjoner. Selv om ikke alle elevene har forutsetninger for å komme med komplekse refleksjoner, argumenter og spørsmål, vil alle kunne bidra med noe. På denne måten kan oppgaven gi rom for utvikling ved å møte elevene der de er.

7 Oppsummering og avslutning

I denne avhandlingen har vi hatt som mål å undersøke hvordan Fagfornyelsen legger føringer for, og gir muligheter til arbeid med lytting som ferdighet i klasserommet. For å belyse dette har vi benyttet oss av følgende problemstilling: *Hvordan legger Fagfornyelsen føringer for og gir muligheter til arbeid med lytting som ferdighet i klasserommet?* Forskningsspørsmålene vi har tatt utgangspunkt i lyder slik: (1) Hvordan kommer lyttebegrepet fram i kompetansemålene? (2) Hvordan kan lyttebegrepet knyttes til verdier og prinsipper i overordnet del? I det følgende vil vi oppsummere resultatene vi har kommet fram til.

Lyttebegrepet kommer direkte til syne i kompetansemålene hvor begrepet lytting står eksplisitt nevnt. Lytting er også nevnt i overordnet del, blant annet i forbindelse med dialogen. Ut ifra vår forståelse ligger det her til grunn et syn om at alle elever skal lære å lytte til hverandre gjennom dialog, slik at de kan tilegne seg ferdigheter som er nødvendige for å lykkes i samfunnet. De gangene lytting er spesifikt nevnt i målene, er det i forbindelse med å lytte til tekster, å lytte ut lyder og å lytte til hverandre. Implisitt kommer lytting til syne i de fleste kompetansemålene gjennom ulike handlingsverb, hvor samtale er sterkt representert. På denne måten vil vi si at dialogperspektivet har en framtrødende plass i kompetansemålene. Vi tolker det slik at lytting i læreplanen blir sett på som en prosess som inngår i samtaleaspektet. Dette gjør føringene mindre tydelige, som på den ene siden kan gjøre at talebegrepet «overskygger» lyttebegrepet, mens det på den andre siden gir lærerne gode muligheter til å utøve autonomi og jobbe med lytting i sin profesjon.

Muntlighet kan både ses på som et mål i seg selv, og som et middel til å oppnå annen kompetanse. I kompetansemålene hvor muntlighet kan ses på som et mål, finnes det tydelige føringer for arbeid med muntlighet i klasserommet. Kompetansemålene som er knyttet til det å holde muntlige presentasjoner kan være relevante i denne sammenhengen. For å holde gode presentasjoner, vil det være viktig å bevisstgjøre elevene hvilke ferdigheter som kreves. Dette for å skape muligheter for alle elever til å lykkes, til tross for forskjeller. En mulighet kan være å arbeide med tydelige og konkrete vurderingskriterier. Kriteriene kan brukes i forberedelsene, men også i forbindelse med elevrespons. Dersom elevene får i oppgave å vurdere hverandres presentasjoner, vil man samtidig få mulighet til å fokusere på publikumsrollen. Responsen i etterkant vil bidra til å sette framføringen inn i en dialogisk kontekst.

I kompetansemålene hvor muntlighet kan ses på som et middel vil arbeid med muntlige ferdigheter være en forutsetning. Samtale, beskrive, reflektere og utforske er eksempler på språkhandlinger og metoder som kan brukes som middel eller verktøy til å oppnå faglig forståelse. I samtale skal elevene lære å lytte til hverandre og å tilpasse responsen til mottakeren. De skal også lære å bruke et mer komplekst språk for å kunne samtale om faglige emner. Beskrive er en språkhandling som gir mulighet til å sette ord på den faglige kunnskapen i samspill med andre. Ved å la elevene gjøre egne beskrivelser, åpner man opp for det dialogiske klasserommet. Refleksjon er en språkhandling som forutsetter en større grad av selvstendighet og kritisk tenking og kan bidra til dybdelæring. Utforsking er også et begrep som er viktig med tanke på dybdelæring. Her forutsettes det at elevene nærmer seg fenomener med ulike innfallsvinkler.

Kritisk tenkning og dybdelæring er læreplanbegreper som kan ses på i sammenheng med lyttebegrepet. Når det kommer til kritisk tenkning, er begrepene argumentasjon og refleksjon relevante. I møte med andres argumenter er det viktig at man lytter med respekt og åpenhet, samtidig som man også lytter kritisk. Videre er det viktig at også læreren lytter til elevene sine. Refleksjon er en språkhandling som retter seg mot egen læring, men foregår gjerne i en dialogisk sammenheng. Både refleksjon og kritisk tenkning er sentrale begreper med tanke på dybdelæring. Her har vi også pekt på utforsking som viktig. Gjennom utforsking kan hver enkelt elev få mulighet til å bidra med de ressursene de har.

Ut ifra vår forståelse opplever vi at læreplanen i stor grad åpner opp for muligheter og gir lærere stor frihet for arbeid med lytting i klasserommet. Selv om vi finner noen tydelige føringer for arbeid med lytting, finner vi likevel et stort handlingsrom. På den ene siden mener vi at dette er positivt fordi lærere da får større frihet til å finne egne måter å jobbe med lytting på. På den andre siden kan åpenheten skape utfordringer i undervisningssammenheng, dersom lyttingen faller bort på grunn av manglende kunnskap om lytteundervisning. Av den grunn mener vi det er viktig at det i framtiden forskes mer på lytting som en muntlig ferdighet, og at det bør bli et større fokus på lytting som et grunnleggende aspekt ved all muntlig kommunikasjon. Det er tross alt lytting som danner utgangspunktet for det som blir sagt. Dette fører oss igjen tilbake til ordtaket som utgjør tittelen på denne avhandlingen: «Hvis tale er sølv, så er lytting gull» (i Otnes, 1999, s. 175).

Referanser

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna til röster : ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. (Doktoravhandling). Malmö högskola, Malmö. Hentet 22. april 2020 fra <https://www.mah.se/pages/47332/Attlyssnatillroster.pdf>
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna : didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlig ferdigheter på* (ss. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Austrheim, K. I. (2019). *Undervising i lytting i skolen : en aksjonsforskningsstudie om norsklærerens tilnærming til lytting i begynneropplæringen*. (Masteravhandling). Høgskulen på vestlandet). Hentet 20. februar 2020 fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605864/Austrheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - idiologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (ss. 161-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berglund, M. L. (2016). «*Det handler om å se og bli sett hele livet*» : en kvalitativ studie av ungdomsskolelærerens forståelse av lytting i norskfaget. (Masteravhandling). UiT Norges arktiske universitet. Hentet 20. februar 2020 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9546/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bloomberg, L. D. (2008). *Completing your qualitative dissertation : a roadmap from beginning to end*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (A. Prieur, Overs.) Oslo: De norske bokklubbene.
- Bratberg, Ø. (2014). *Retorikk og argumentasjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Broadly, D., & Palme, M. (1989). *Pierre Bourdieus utdannings sosiologi & Bourdieus kultursosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 91-105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K., Jørgensen, G., & Paulgaard, G. (2003). *De andre, ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell læringsteori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 107-127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning : om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsvik, B. (1990). Hermeneutikk og teksttolking. I O. E. Haugen, & E. Thomassen (Red.), *Den filosofiske vitenskap* (s. 57). Oslo: Solum Forlag.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappeldam.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (ss. 153-165). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU, N. o. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 22. april. 2020 fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Otnes, H. (1999). Lytting - en av «de fire store» i norskfaget. I F. Hertxberg, & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (ss. 159-175). Oslo: Tano Aschehoug.
- Otnes, H. (2007). *Følge med og opp : verbalspråkling lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim. Hentet 12. februar 2020 fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52101883.pdf>
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål : perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *1001 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 71-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, f. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I A. Prieur, & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu : en innføring* (ss. 23-69). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sanner, J. T. (2019). *Tale til fremleggelsen av nye læreplaner*. Hentet 10. mars. 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-til-fremleggelsen-av-nye-lareplaner/id2678308/>
- Steensen, J. (2014). *Om kapitalens betydning for inklusion*. Århus: Kvan.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann London.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring : en skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet 11. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 9. mars). *Muntlige ferdigheter*. Hentet 23. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 20. mai 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 23. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk*. Hentet 20. mai 2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er nytt i læreplanverket?* Hentet 10. februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 13. mars). *Dybdeløring*. Hentet 20. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/>
- Widén, P. (2016). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 176-192). Stockholm: Liber.

Vedlegg 1: Analyse av kompetansemålene

Ref.	Kompetansemål	Hva handler målet om?	Ulike typer lytting	Kunnskapsmål, Ferdighetsmål eller holdningsmål?	Muligheter og føring/ eksplisitt og implisitt
F.2.1*	«lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa (...)» 1. Lytte til skjønnlitteratur og sakprosa 2. Samtale om skjønnlitteratur og sakprosa	1. Lytting - her en måte å tilegne tekst. Lytting som middel. Elever på 2. trinn har ikke utviklet gode leseferdigheter, og lytting blir derfor viktig. 2. Samtale - en mer kompleks situasjon (lytte og tale i prosess) Samtale et middel til å utvikle forståelse	Lytte etter informasjon: lytte for å tilegne seg fagkunnskap Empatisk lytting: elevene befinner seg i en formidlingskontekst	1. Kunnskapsmål: Tilegne seg ny fagkunnskap Holdningsmål: lytte for tekst-opplevelsens skyld. 2. Ferdighetsmål: Samtale-ferdigheten	1. Lytting er eksplisitt nevnt i målet, dermed en føring. Målet er ikke lytting i seg selv, men det ligger en mulighet for å jobbe konkret med lytting. 2. Lytting implisitt: inngår som en del av samtalen
F.2.3	«Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek [og] sang (...)»	Målet er å bruke lek og sang til å uttrykke tekstopplevelser. Lytting er her en forutsetning.	Lytte empatisk: Lytte til medelever når de formidler sine opplevelser. Lytte åpent og villig Å lytte etter informasjon: Må lytte til tekst (evt. lese) for å kunne uttrykke tekstopplevelser	Ferdighetsmål: å kunne uttrykke seg er en ferdighet Holdningsmål: målet berører dannelses- og kunstaspektet – uttrykke seg gjennom lek og sang. Her blir Sosial kompetanse viktig	Lytting implisitt gjennom lek og sang, og gjennom tilegnelse av tekstopplevelser (læreren leser for elevene)
F.2.4	«Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre»	Samtale – målet er å komme frem til en forståelse om hvordan ord vi bruker kan påvirke andre Metasamtale	Kritisk lytting: Lytte og samtidig vurdere Empatisk lytting: Lytte åpent og villig	Kunnskapsmål: utvikle en forståelse av ords betydning i kontekst	Lytting implisitt: inngår i samtale. Målet forutsetter at en må lytte – dermed legger det også en føring.
F.2.5	«Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» 1. Leke med rim og rytme 2. Lytte ut språklyder og stavelser i ord	Det å lytte ut blir i seg selv en teknisk ferdighet eleven trenger å trene på. Eks: aktiviteten «hund og kjøttbein», hvor man lytter etter nøkkelrasling	Lytte etter informasjon: lytte etter bestemte språktrekk og lyder språklyder	Ferdighetsmål: utvikle ferdigheter knyttet til rim og rytme og øve opp ferdigheter i å lytte ut språklyder	1. Lytting implisitt: Står ikke direkte, men viktig forutsetning for å oppnå målet. Derfor er det en føring. 2. Lytting eksplisitt: lytte ut. En tydelig føring
F.2.6	«Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving»	Lytte til seg selv og finne bestemte lyder	Lytte etter informasjon: Lytter etter konkrete språklyder	Ferdighetsmål: klare å lytte til seg selv, og trekke sammen lyder	Lytte implisitt: Operer med lyder. Av den grunn blir lytting nødvendig
F.2.8	«lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Se F.2.1)	Målet går direkte på arbeid med muntlige ferdigheter, og lytting er en del av det.	Lytte empatisk: Åpne seg for formidlingssituasjon Kritisk tenkning: begrunne, vurdere og være kritisk til egne meninger forutsetter kritisk tenkning. Lytte etter informasjon: trening i å lytte etter hovedmomenter i andres innspill, for deretter å	Holdningsmål: «ta ordet etter tur» - dannelsesaspektet, øve på sosial kompetanse Ferdighetsmål: lytting som en ferdighet, vente på tur er en ferdighet, begrunne er en ferdighet.	Lytting er eksplisitt nevnt – dermed en tydelig føring

			komme med oppfølgende innspill.		
F.2.9	«beskrive og fortelle muntlig og skriftlig»	Beskrive og fortelle er mål i seg selv: lytte til mottakerens respons (både verbal og ikke-verbal)	Empatisk lytting: den som beskriver eller forteller befinner seg i en formidlingskontekst. Ofte kommer respons av lærer.	Ferdighetsmål: «beskrive og fortelle» som ferdighet	Implisitt: «beskrive og fortelle» forutsetter at man først lytter. Mulighet: Skape bevissthet rundt lytteroller.
F.2.11	« bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålsteget og utropsteget i tekster og samtale om egne og andres tekster»	Samtale som middel for å utvikle forståelse - kritisk tenkning Snakke om tekstkvalitet	Lytte kritisk: evaluerer det man hører med tanke på tekstens kvalitet	Ferdighetsmål: Trekke ut momenter fra en tekst Holdningsmål: Gi respons på en god måte	Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet
F.2.13	«utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk»	Samtale og utforskning som middel til forståelse.	Lytte kritisk: vurdere andres innspill Empatisk lytting: elevene befinner seg i en formidlingskontekst. Være åpen og velvillig til andres innspill	Kunnskapsmål: tilegne seg ny kunnskap Ferdighetsmål: utforske og samtale som ferdighet	Implisitt: lytting som en del av samtaleaspektet, og er naturlig integrert i utforskning. Mulighet til å arbeide eksplisitt med utforske- og samtaleferdigheten
F.2.14	«utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» 1. Utforske eget talespråk 2. Samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk	1. Lytte til seg selv og finne bestemte trekk ved talespråket. 2. samtale som middel til å se forskjeller og likheter (vurdering og kritisk tenkning)	1. Lytte etter informasjon Lytte empatisk: Viktig å være åpen og velvillig når man snakker om et personlig emne 2. Lytte kritisk: vurdering	Kunnskapsmål: tilegne seg kunnskap om eget talespråk Holdningsmål: snakke om et personlig emne	Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet, og er naturlig integrert i utforskning.
F.4.1	«lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for elevene» 1. lese og lytte til tekster 2. samtale om hva tekstene betyr for elevene (Se F.2.1)	1. Lytting – middel til å tilegne seg tekst. På 4. trinn blir lesing i større grad viktig 2. Samtale er ikke nødvendigvis et mål i seg selv, men ett middel for å tilegne seg tekst. Målet er en utvidelse av et tilsvarende mål på 2. trinn. Eleven skal her samtale om hva teksten betyr for eleven	Ulike typer tekster krever ulike typer lytting.	1. Kunnskapsmål: Tilegne seg ny fagkunnskap Holdningsmål: lytte for tekst-opplevelsens skyld. 2. Ferdighetsmål: Samtaleferdigheten Holdningsmål: Tekstens betydning for eleven.	1. Eksplisitt: Lytting er ikke selve målet, men det ligger en mulighet for å jobbe konkret med Lytting. 2. Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet.
F.4.4	«utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Se F.2.3)	Gjennom kreative uttrykk kan man utforske og formidle kreative tekster. Lytting inngår naturlig i samtale og lek . Utvidelse fra tilsvarende mål på 2. trinn: «uttrykke» er erstattet med «utforske og formidle». Uttrykke er et verb som retter fokus mot en selv. Formidling forutsetter større grad av mottakerbevissthet.	Lytte empatisk – i ulike formidlingskontekster. Lytte kritisk: ligger i formidlingsaspektet. Formidle på en måte som andre forstår.	Ferdighetsmål: Formidle og utforske er ferdigheter Holdningsmål: målet berører dannelses- og kunstaspektet – uttrykke seg gjennom kreative uttrykk. Her blir Sosial kompetanse viktig	Implisitt: Lytting gjennom samtale, lek og andre kreative uttrykk Målet legger indirekte føringer for at må lytte til hverandres uttrykk.

F.4.5	«samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster»	Samtale er et middel til større forståelse knyttet til hva som er forskjellen mellom mening og fakta.	Lytte empatisk: fordi det i samtale er viktig å lytte med et åpent sinn. Lytte kritisk: vurdere og evaluere egne og andres innspill	Kunnskapsmål: Skape forståelse	Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet
F.4.6	«Holde muntlige presentasjoner med og uten digitale ressurser»	Målet er å holde presentasjoner. En presentasjon forutsetter et publikum som må lytte. Mottakerbevissthet – du må tenke på at noen skal lytte og forstå, og derfor gjøre deg forstått. Kairos: «rett språk til rett tid»	Lytte empatisk: stille seg åpent til budskapet som formidles. Viktig med en god lytterrolle. Den som taler må også lytte empatisk til sine tilhørere - dialog Lytte kritisk dersom det legges opp til respons Lytte etter informasjon: få med seg viktig innhold i presentasjonen	Ferdighetsmål: presentasjon Holdningsmål: være en god lytter og gi respons på en god måte	Implisitt: Mulighet: Fokus på lytterrolle.
F.4.8	«følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål»	Et muntlig mål som har fokus på muntlige ferdigheter som mål i seg selv.	Målet krever at man lytter på ulike måter. Empatisk lytting: være åpen og velvillig til andres innspill Kritisk lytting: Vurdere andres innspill og stille oppklarende spørsmål Lytte etter informasjon: For å kunne følge opp innspill fra andre, så må man kunne lytte etter hovedmomenter	Ferdighetsmål: Følge opp innspill, stille spørsmål, utdype spørsmål.	Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet.
F.4.9	«beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter» 1. beskrive, fortelle og argumentere muntlig	Målet er å utvikle ferdigheter til å kunne beskrive, fortelle og argumentere. Ferdighetene er et mål i seg selv. Hvis man er god til å beskrive, er man også god til å beskrive på en slik måte at folk forstår. Det krever gode lytteferdigheter. Tilpasse seg til den som skal lytte – kairos	Empatisk lytting: være i en lytterrolle samtidig som man forteller, beskriver og argumenterer Kritisk lytting: være kritisk til andres og egne argumenter Lytte etter informasjon: gripe hovedmomenter i argumentasjonen, fortellingen og beskrivelsen.	Ferdighetsmål: utvikle muntlige ferdigheter	Implisitt: beskrive, argumentere og fortelle er ikke isolerte aktiviteter, det foregår i en kontekst for lytting inngår.
F.4.12	«bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster»	Målet er å samtale om språk ved å bruke fagspråk (metasamtale). Samtalen et mål i seg selv	Lytte empatisk i samtale Lytte etter informasjon: Lytte etter et bestemt meningsinnhold Lytte kritisk: respons på egne og andres tekster	Ferdighetsmål: samtaleferdigheten Kunnskapsmål: lære fagbegreper Holdningsmål: gi respons på en god måte	Implisitt: lytting som en del av samtaleaspektet
F.4.13	«reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner»	Målet er å utvikle forståelse for hvordan språk kan påvirke andre og hvordan vi kan tilpasse språket. Refleksjon som et middel – skjer ofte i	Lytte empatisk i en reflekterende samtale. For å tilpasse språket etter ulike situasjoner, kreves det at man lytter	Kunnskapsmål: utvikle forståelse Holdningsmål: Reflektere etisk over hvordan man bruker språket	Implisitt: Lytting forekommer når man reflekterer i samspill med andre. I målet ligger det en mulighet for å snakke om at lytting er

		samspill med andre. Lytting vil da inngå.	Lytte kritisk: refleksjon innebærer å være kritisk		viktig for å kunne tilpasse seg ulike situasjoner.
F.4.14	«sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk»	Målet handler om at man skal utvikle språklig bevissthet ved å sammenligne språk. Samtale vil være et naturlig middel	Lytte etter informasjon: Lytte etter bestemte meningsinnhold	Ferdighetsmål: Utvikle språklig bevissthet	Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet
F.4.15	«utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet»	Målet er å utvikle forståelse knyttet til språklig variasjon og mangfold. Utforske og samtale som et middel	Lytte empatisk: lytte åpent og velvillig til andre i en samtale Lytte kritisk: lytte og samtidig vurdere	Kunnskapsmål: utvikle forståelse Holdningsmål: utvikle positive holdninger til mangfold.	Implisitt: lytting som en del av samtaleaspektet
F.7.1	«lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold»	Samtale som middel for å utvikle forståelse	Lytte empatisk i samtale Lytte etter informasjon: huske hovedinnholdet i det som blir sagt Lytte kritisk: vurdere andres innspill knyttet til samtale om tekst, formål, form og innhold	Kunnskapsmål: utvikle forståelse rundt formål, form og innhold	Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet
F.7.2	«lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales» 1. Samtale om verdiene som kommer til uttrykk 2. Samtale om stedsnavn og personnavn (...)	Samtale som middel for å oppnå faglig kunnskap	Lytte empatisk i samtale Lytte etter informasjon Lytte kritisk	Holdningsmål: Positive holdninger til det samiske Kunnskapsmål: Utvikle kunnskap om det samiske	Implisitt: Lytting som en del av samtaleaspektet
F.7.6	«lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler»	Målet er å utvikle muntlige ferdigheter. Samtale som middel - Evnen til å lytte - Evnen til å videreutvikle innspill - Begrunne egne standpunkter	ALLE Lytte empatisk i samtale Lytte kritisk: lytte til andres innspill og begrunne egne standpunkter Lytte etter informasjon: for å kunne videreutvikle innspill fra andre, må man først finne hovedpoenget i et argument	Ferdighetsmål: utvikle muntlige ferdigheter	Eksplisitt: trene på lytteferdigheten
F.7.7	«reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier»	Målet handler om å utvikle en etisk bevissthet knyttet til hvordan man framstiller seg selv og andre i digitale medier. Refleksjon som et middel – forekommer ofte i samspill med andre. Lytting vil da inngå.	Lytte empatisk Lytte kritisk: Lytte og samtidig vurdere. Reflektere kritisk over hvordan man framtrer i digitale medier.	Holdningsmål: utvikle sunne holdninger om hvordan man fremtrer i digitale medier – dannelsesaspektet	Implisitt: Lytting forekommer når man reflekterer i samspill med andre.
F.7.8	«presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser»	Holde presentasjon om et faglig emne Mottakerbevissthet – du må tenke på at noen skal lytte og	Kairos: «rett språk til rett til»	Ferdighetsmål: presentere Kunnskaps: oppnå faglig forståelse	Eksplisitt om muntlig. Lytting vil naturlig inngå

		forstå, og derfor gjøre deg forstått.			
F.7.9	«beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål»	Målet er å utvikle ferdighetene beskrive, fortelle, argumentere og reflektere . Er man god til å beskrive, er man også god til å beskrive på en slik måte at folk forstår - mottakerbevissthet. Det krever gode lytte-ferdigheter. Tilpasse seg til den som skal lytte – kairos	Empatisk lytting – lytting i dialog: være i en lytterolle samtidig som man forteller, beskriver, argumenterer og reflekterer Kritisk lytting Lytte etter informasjon	Ferdighetsmål: utvikle muntlige ferdigheter	Implisitt: Beskrive, argumentere, fortelle og reflektere er ikke isolerte aktiviteter, det foregår i en kontekst for lytting inngår.
F.7.10	«leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster»	Målet handler om å tilnærme seg språk gjennom lek og utprøving. Lek foregår ofte i samspill med andre.	Lytte etter informasjon: språkets innholdsside. Lytte etter bestemte elementer i språket. Empatisk lytting i lek	Ferdighetsmål: utvikle forståelse for hvordan man kan bruke språket Holdningsmål: utvikle holdninger om at språk kan være gøy (lek)	Implisitt Muntlige tekster er eksplisitt nevnt. Lytting blir en naturlig del
F.7.12	«gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» 1. Gi tilbakemelding på medelevers tekster 2. Bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster	1. Målet er å gi tilbakemelding 2. Målet er å bearbeide tekster ved hjelp av tilbakemeldinger	Lytte kritisk til andres tilbakemeldinger Lytte empatisk: åpen og velvillig til å ta imot respons.	Ferdighetsmål: gi tilbakemelding og bearbeide egne tekster Holdningsmål: gi respons på en god måte	Implisitt: lytting i en kommunikasjonskontekst
F.7.16	«sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk»	Sammenligne talespråk	Lytte etter informasjon: Lytte etter ulike språktrekk	Kunnskapsmål: Utvikle kunnskap om språktrekk Holdningsmål: Sammenligne talespråk for å få positive holdninger til talespråket	Implisitt: Talespråk er i utgangspunktet et muntlig språk
F.7.17	«utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet»	Utforske og samtale som et middel til forståelse Målet å se sammenhenger mellom språk og identitet	Lytte empatisk: lytte åpent og velvillig til andre i en samtale Lytte kritisk: «utforske» lytte og samtidig <i>vurdere</i> , som krever tenkning.	Holdningsmål: utvikle positive holdninger til egen og andres språklighet	Implisitt: Utforsking og refleksjon foregår naturlig i en samtalekontekst. lytting vil dermed også inngå

*F: Fagfornyelsen, 2: andre trinn, 1: kompetansemål nr. 1

Vedlegg 2: Samtalebegrepet eksplisitt i kompetansemålene

2. trinn

- Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål (...) (s. 5, linje 23)
- Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre (s. 5, linje 28)
- Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (s. 5, linje 33)
- Bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålsteget og utropsteget i tekster og samtale om egne og andres tekster (s. 5, linje 36-37)
- Utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk (s. 6, linje 2)
- Utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk (s. 6, linje 4)

4.trinn

- Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven (s. 6, linje 23-25)
- Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skiving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk (s. 6, linje 29-30)
- Samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster (s. 6, linje 31)
- Følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål (s. 6, linje 34-35)
- Bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster (s. 6, linje 40-41)
- Utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet (s. 7, linje 4)

7.trinn

- Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold (s. 7, linje 27-29)
- Lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske nokstabile, uttales (s. 7, linje 30-32)
- Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler (s. 7, linje 37-38)
- Bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster (s. 8, linje 10-11)

(Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Vedlegg 3: Muntlighet som mål i seg selv

Trinn	Kompetansemål	Tolkning av målet
2. trinn	Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (s. 5, linje 26-27)	Hovedintensjonen er at elevene skal <i>uttrykke</i> tekstopplevelser gjennom blant annet lek og sang. Uttrykke som mål i seg selv.
	Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord (s. 5, linje 29)	Målet er todelt: (1) leke med rim og rytme, (2) lytte ut språklyder i ord. Det å <i>lytte ut</i> språklyder blir en teknisk ferdighet eleven behøver å trene på. Lytte ut som et mål i seg selv.
	Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (s. 5, linje 33)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle de muntlige ferdighetene å <i>lytte, å ta ordet etter tur og å begrunne egne meninger</i> . Lytte, ta ordet etter tur og begrunne som mål i seg selv.
	Beskrive og fortelle muntlig og skriftlig (s. 5, linje 34)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle ferdighetene <i>beskrive og fortelle</i> . Beskrive og fortelle blir mål i seg selv.
4. trinn	Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk (s. 6, linje 29-30).	Hovedintensjonen er at elevene skal utforske og formidle tekster gjennom blant annet samtale og lek. Det å <i>utforske og formidle</i> tekster vil her være et hovedmål.
	Holde muntlige presentasjoner med og uten digitale ressurser (s. 6, linje 32)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle ferdigheter knyttet til muntlige presentasjoner. Muntlighet blir dermed et hovedmål.
	Følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål (s.6, linje 34-35)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle ferdighetene <i>følge opp innspill, og oppklare og utdype</i> spørsmål. Å følge opp innspill, oppklare og utdype som mål i seg selv.
	Beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter (s. 6, linje 36-37)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle ferdighetene <i>beskrive, fortelle og argumentere</i> , samt bruke språket på kreative måter. Beskrive, fortelle og argumentere bli et mål i seg selv.

	Bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster (s. 6, linje 40-41)	Hovedintensjonen er at elevene skal samtale om språk og tekster ved å bruke fagspråk (metasamtale). Samtalen i seg selv vil da være et hovedmål.
7. trinn	Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler (s. 7, linje 37-38)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle ferdighetene <i>å lytte til, å videreutvikle</i> og <i>å begrunne</i> . Å lytte til, videreutvikle og begrunne blir altså et mål i seg selv.
	presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser (s. 8, linje 1)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle ferdigheter knyttet til muntlige presentasjoner. Muntlighet blir dermed et hovedmål.
	beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål (s. 8, linje 4-5)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle ferdighetene <i>beskrive, fortelle, argumentere og reflektere</i> , samt bruke språket for ulike formål. Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere blir mål i seg selv.
	gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster (s. 8, linje 8-9)	Målet er todelt: (1) gi tilbakemeldinger på medelevers tekster ut fra kriterier, (2) bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster. I den første delen er intensjonen at elevene skal kunne gi tilbakemeldinger etter kriterier. I den andre delen er intensjonen er at elevene skal kunne ta imot tilbakemeldinger og å bruke dem til å bearbeide egne tekster. Gi tilbakemelding og lytte til tilbakemelding blir mål i seg selv.

(Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Vedlegg 4: Muntlighet som middel

Trinn	Kompetansemål	Tolkning av målet
2. trinn	Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk (s. 5, linje 23-24)	Målet er todelt: (1) lytte til (...) (2) samtale om (...). Intensjonen i den første delen er at eleven skal tilegne seg tekst. I den andre delen er intensjonen at eleven skal få større innsikt i disse tekstene. Her blir <i>lytte til</i> og <i>samtale</i> et middel.
	Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre (s. 5, linje 28)	Hovedintensjonen er å utvikle en forståelse for hvordan ord vi bruker kan påvirke andre. <i>Samtale</i> og <i>beskrive</i> blir altså et middel.
	Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord (s. 5, linje 29)	Målet er todelt: (1) leke med rim og rytme, (2) lytte ut språklyder i ord. Intensjonen med den første delen blir at eleven skal utvikle forståelse for rim og rytme. Her blir <i>lek</i> et middel.
	Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving (s. 5, linje 39)	Hovedintensjonen er å trekke bokstavlyder sammen til ord. Å <i>lytte</i> blir da et middel.
	Bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålsteget og utropsteget i tekster og samtale om egne og andres tekster (s. 5, linje (s. 5, linje 45-46)	Hovedintensjonen vil være å utvikle kompetanse når det kommer til bruk av store og små bokstaver (...) i tekster. <i>Samtale</i> om egne og andres tekster blir her et middel.
	Utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk (s. 6, linje 2-3)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle forståelse knyttet til oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk. <i>Utforske</i> og <i>samtale</i> blir her et middel.
	Utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk (s. 6, linje 4-5)	Hovedintensjonen er å finne bestemte trekk ved tale- og skriftspråket. <i>Utforske</i> og <i>samtale</i> blir her et middel.
	4. trinn	Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre

	språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven (s. 6, linje 23-25)	eleven skal sette ord på hva tekstene betyr for en selv. Her blir <i>lytte til</i> og <i>samtale</i> middel.
	Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk (s. 6, linje 29-30)	Hovedintensjonen er at elevene skal utforske og å formidle tekster. Dette gjøres blant annet gjennom <i>samtale</i> og <i>lek</i> . <i>Samtale</i> og <i>lek</i> blir da middel.
	Samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster (s. 6, linje 31)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle forståelse for forskjellen mellom meninger og fakta. <i>Samtalen</i> blir her et middel.
	Reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner (s. 7, linje 1-2)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle forståelse for hvordan språket kan påvirke andre, og hvordan vi kan tilpasse språket. <i>Refleksjon</i> blir her et middel.
	Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk (s. 7, linje 3)	Hovedintensjonen er at elevene skal få større innsikt i forskjeller og ulikheter mellom norsk og andre språk (språklig bevissthet) ved å sammenligne. For å gjøre dette vil <i>samtale</i> være et naturlig middel.
	Utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet (s. 7, linje 4)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle forståelse knyttet til språklig variasjon og mangfold. <i>Utforske</i> og <i>samtale</i> blir her et middel.
7. trinn	Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold (s. 7, linje 27-29)	Målet er todelt: (1) lese lyrikk (...), (2) samtale om formål form og innhold. I den andre delen er intensjonen at eleven skal utvikle en forståelse knyttet til formål form og innhold. Her blir <i>samtale</i> middel.
	Lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales (s. 7, linje 30-32)	Hovedintensjonen er at elevene skal få innsikt i verdier som kommer til uttrykk i samiske tekster og utvikle kunnskap om hvordan samiske stedsnavn uttales. <i>Samtalen</i> blir her et middel.
	Reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier (s. 7, linje 39-40)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle en etisk bevissthet knyttet til hvordan man framstiller seg selv og

		andre i medier. <i>Refleksjon</i> vil her bli et middel.
	Leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster (s. 8, linje 2-3)	Hovedintensjonen er at elevene skal utvikle språklig bevissthet og forståelse for bruk av ulike virkemidler og framstillingsmåter i tekster. Her vil <i>lek</i> og <i>utprøving</i> være middel. Dette foregår gjerne i en muntlig kontekst.
	Sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk (s. 8, linje 15-16)	Hovedintensjonen er at elevene skal få større innsikt i forskjeller og ulikheter mellom talespråk i nærmiljøet og andre talespråkvarianter (...) ved å sammenligne. For å gjøre dette vil <i>samtale</i> være et naturlig middel.
	Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet (s. 8, linje 17)	Hovedintensjonen er å utvikle forståelse for sammenhengen mellom språk og identitet. <i>Utforske</i> og <i>reflektere</i> vil her være middel. Dette skjer gjerne i en muntlig kontekst.

(Utdanningsdirektoratet, 2019a)