

«Det handler om å se og bli sett hele livet»

*En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres forståelse av lytting i
norskfaget*

—

Marit Linaker Berglund

Masteroppgave i lærerutdanning, 5.-10. trinn. Mai 2016

Forord

Plutselig er dagen her. Den dagen jeg skal levere masteroppgaven min! Reisen har vært lang, og har bokstavelig talt krevd blod, svette og tårer. I fire og en halv måned har jeg levd i min egen lille «masterboble». Det har vært en stor påkjenning med en blanding av frustrasjon, glede, og mestring. I hele denne prosessen har jeg vært så heldig å ha en kjæreste som har støttet meg, selv om han har vært i samme situasjon. Så kjære Robin, du er bare best!

Jeg vil samtidig takke min veileder Kari-Anne Sæther, som har bidratt med gode samtaler, og konstruktive tilbakemeldinger. Du har vært gull verdt i denne prosessen! Ikke minst kjære medstudenter, «hybelkaniner» og «kontorrottene» mine; dere har vært viktige brikker gjennom alle disse fem årene, og spesielt i mastertiden. Tusen takk for gode samtaler, godt humør, og motiverende ord!

Ellers har jeg verdens beste familie som har støttet meg, og løftet meg opp i tunge stunder. En spesiell takk til mamma og pappa for at dere alltid er der for meg! Takk til min svigersøster Ane som har tatt seg tid til å lese korrektur på masteroppgaven!

Jeg er stolt over hva jeg har fått til, og mestringsfølelsen er på topp! Nå gleder jeg meg til å begynne i drømmejobben som lærer!

Tromsø, mai 2016

Marit Linaker Berglund

Sammendrag

Lytteferdigheten har lenge hatt en liten plass både i forskning- og skolesammenheng, særlig i forhold til ferdighetene lesing og skriving. I tillegg blir lytting ofte sammenlignet med å høre, noe som kan gi forestillinger om at alle barn kan lytte. Lytteferdigheten er samtidig viktig for aktiv deltakelse i samfunn- og arbeidsliv. Jeg var derfor interessert i undersøke ungdomsskolelæreres forståelse av lytting i norskfaget, og hvordan de legger opp arbeidet med å utvikle elevenes lyttekompetanse.

For å undersøke lærernes forståelse av lytting, valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Jeg intervjuet fire norsklærere på fire ulike ungdomsskoler. I hovedsak fant jeg at lærerne forstår lytting som en ferdighet for kunnskapstilegnelse i skolen, og i mindre grad som en ferdighet en må øve aktivt på for å kunne kommunisere i samspill med andre. Samtidig ønsker lærerne at elevene skal kunne lytte aktivt i samfunnet, gjennom å lytte kritisk og vise empati i samspill med andre. Det kan virke som at lærernes forståelse av lytteferdigheten i skolen er et resultat av læreplanverkets mål om kompetanse, der lytting blir beskrevet med formål om å lære, og i mindre grad med formål om å kunne kommunisere.

En kan tolke det slik at det er et skille på hvordan lytteferdigheten utvikles i skolen, og hva som egentlig forventes av ferdigheten for å kunne delta aktivt i samfunn- og arbeidsliv. En av lærerne mener at skolen kan bli bedre på å gi elevene et metaspråk om lytting, som handler om å vite hva lytting er, hvordan en lytter i ulike situasjoner, og hvorfor en skal lytte i et videre perspektiv. Samtlige lærere mener samtidig at intervjuet gjorde dem mer bevisst på egen lyttepraksis, og mener at samtalen rundt lytteferdigheten kan være et bidrag i å løfte fokuset på ferdigheten i skolen.

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Tema	1
1.2 Forskningsspørsmål og undersøkelsens hensikt	2
1.3 Tekstens oppbygging	3
2 Teoretisk forankring	5
2.1 Samspill og læring	5
2.2 Behovet for «den andre»	6
2.3 Lyttehandling, lyttemodus og lytteformål	7
2.4 Elevenes forutsetninger	8
2.5 Læreplanverket (2006) og muntlige ferdigheter	9
2.6 Lyttingens posisjon i skolen	10
2.7 Relevansen av lytting i samfunnet	12
2.8 Lytting i klasserommet	13
2.8.1 Hvordan utvikle lytteferdigheten i klasserommet?	13
2.8.2 Behovet for et lyttemiljø	14
2.9 Tidligere forskning	15
2.9.1 Lytting	15
2.9.2 Lytting i skolen	17
3 Metodiske betraktninger	19
3.1 Forskningsdesign	19
3.1.1 En fenomenologisk tilnærming	19
3.1.2 Semistrukturert intervju	20
3.2 Innsamling av datamaterialet	21
3.2.1 Utvalg av informanter	21
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene og metodiske utfordringer	23
3.3 Analyse av datamaterialet	25
3.3.1 Transkribering og analyse av intervju	25
3.3.2 Reliabilitet og validitet	27
4 Presentasjon av funn	29
4.1 Lytting – en muntlig ferdighet	29
4.2 Hvorfor lytting?	30
4.3 Hvordan legger lærerne opp undervisningen?	31

4.3.1 Lytting i klasserommet	31
4.3.2 Den aktive lytterrollen – respons og vurdering	33
4.3.3 Eksplisitt lytteundervisning.....	34
4.3.4 Hvordan forholder elevene seg til lytting?	34
4.4 Oppsummering av funn	35
5 Diskusjon	39
5.1 Lytting – en muntlig ferdighet.....	39
5.2 Lytteformål i samfunnet.....	40
5.3 Lytteformål i undervisningen.....	42
5.3.1 Lytte for å lære.....	42
5.3.2 Lytte kritisk.....	43
5.3.3 Lytte for å kommunisere	44
5.4 Behovet for å utvikle elevenes lyttekompetanse.....	45
5.4.1 Eksplisitt lytteundervisning.....	46
5.4.2 Metalæring	47
5.4.3 Vurdering av lytting.....	49
Avslutning.....	51
Litteraturliste	53
Vedlegg.....	57

1 Innledning

1.1 Tema

Hver dag bruker vi det muntlige språket til å tale og lytte. Dette preger store deler av dagen vår uten at vi reflekterer over det. Mange har en forestilling om at alle barn kan lytte, fordi hørselen alltid har vært til stede. Den svenske lytteforskeren Adelman (2002: 73) er ikke enig i dette. Han skiller mellom hørselen som en fysiologisk egenskap for å tilegne seg lyd, og lytting som en ferdighet for å kunne skape mening. Selv om lytting er den mest brukte ferdigheten blant mennesker, er lytting den ferdigheten som har fått minst oppmerksomhet sett i lys av andre ferdigheter i skolesammenheng (Rankin, 1928: 623). Lesing og skriving har samtidig rådet som de mest prioriterte ferdighetene i skolen.

I senere tid har likevel de muntlige ferdighetene tale og lytte fått et større fokus i skolen, og i rammeverket for grunnleggende ferdigheter basert på læreplanverket LK-06 (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8). Utdanningsdirektoratet (2012: 8) beskriver i rammeverket hva muntlige ferdigheter innebærer. Blant annet blir det lagt vekt på at å tale, lytte og samtale skal danne grunnlaget for elevenes meningskonstruksjon og forståelse. Disse ferdighetene foregår med andre ord i samhandling med andre mennesker. For at en felles mening og forståelse skal oppstå, må en derfor fokusere like mye på å lytte som på å tale. Likevel blir det hevdet at det er liten bevissthet blant lærere at elevene skal lytte til hverandre (Børresen et.al, 2012: 83). Dersom lærere ikke er bevisste på relevansen av lytting, kan det være utfordrende for elever å bli bevisste på lytteferdigheten.

Rammeverket beskriver samtidig muntlige ferdigheter som viktige ferdigheter i alle livets sammenhenger «*Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte*» (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8). Tale og lytte blir begge sett på som sentrale for å kunne bidra i samfunnet og arbeidslivet. Lytting blir derfor betraktet som viktig for å kunne kommunisere aktivt i samspill med andre.

I norskfaget er det samtidig to kompetansemål innenfor læreplanverkets hovedområde Muntlig kommunikasjon som eksplisitt beskriver lytting. Hovedfokuset i disse målene er å lytte til, oppsummere hovedinnhold, trekke ut informasjon, forstå og gjengi informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). En kan tolke hensikten med disse målene som at elevene skal

lytte for å tilegne seg kunnskap. Selv om lytting blir betraktet som en aktiv handling, står det likevel lite om hva lytting egentlig innebærer og hvordan elevene skal lære å lytte. På bakgrunn av dette mener jeg det kan se ut til at det råder et asymmetrisk forhold mellom relevansen av å kunne lytte aktivt i samfunn- og arbeidsliv, og prioritering av lytting som en ferdighet for kunnskapstilegnelse i skolen.

Lytting handler om mer enn å høre, noe en av mine informanter beskriver på en god måte «*Det handler om å se og bli sett hele livet*». Ferdigheten blir betraktet som en sosial kompetanse og handler i hovedsak om å verdsette og vise interesse for andre mennesker, og samtidig kunne få samme anerkjennelse tilbake.

1.2 Forskningsspørsmål og undersøkelsens hensikt

I læreplanverket LK-06 kommer det frem at lytting har fått et høyere fokus i skolen enn tidligere, men at lytting ofte handler om å tilegne seg kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er samtidig en ferdighet som skal være grunnlaget for aktiv deltakelse i samfunn- og arbeidsliv i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8). Dette førte til at jeg ble nysgjerrig på hva lærere tenker om lyttebegrepet, og hvordan de arbeider med lytting i skolen. En kan forestille seg at mange tenker på lytting som en ferdighet en er «utlært» i siden hørselen er med oss hele livet, og at det å lytte derfor blir tatt for gitt av mange. Dersom en antar at lytting er en ferdighet elevene «kan fra før», øver en kanskje mindre bevisst på denne enn andre ferdigheter.

Det finnes lite forskning basert på lytting i en skolekontekst, særlig sammenlignet med ferdighetene lesing og skriving. I denne sammenhengen omtaler Otnes (1999: 159) lytting som «stebarnet» til lesing og skriving. I skolen blir lytting ofte betraktet som et «verktøy» for å lære seg fag, men elevene lærer seg sjeldent å lytte (Adelmann, 2002: 47). Det kan virke som at elever og lærere ikke har utviklet et felles metaspråk om lytting, altså et språk og en forståelse om hva lytting er, hvordan en lytter og hvorfor en skal lytte i et videre perspektiv. Lytting blir derfor for mange en ubevisst aktivitet i klasserommet. (Adelmann, 2002: 47).

Forskningsspørsmålet mitt handler derfor om å undersøke hva norsklærere på ungdomstrinnet forstår med lytting i norskfaget, og hvordan de legger opp arbeidet med å utvikle elevenes lyttekompetanse.

Det har vært flere hensikter med undersøkelsen. Blant annet hadde jeg et ønske om å få innsikt i lærernes tanker rundt og forståelse av lytteferdigheten, og avklare hvorvidt lærerne er

bevisste på lytting. Samtidig ville jeg få innsikt i formålet med lyttingen i skolen, og hvilket lytteformål lærerne ønsker at elevene skal oppnå i samfunnet. I tillegg ønsket jeg innsikt i hvordan lærerne legger opp undervisningen for å utvikle elevenes lyttekompetanse, samt få forståelse for hva som kan bidra til å utvikle lyttekompetansen. I hovedsak ønsket jeg å få en dypere forståelse av lytting i skolesammenheng, og jeg presiserer at jeg ikke er ute etter å peke på eventuelle «feil» lærere gjør.

1.3 Tekstens oppbygging

Avhandlingen består av 5 kapitler, som avrundes med et avslutningskapittel. I kapittel 2 kommer jeg til å redegjøre for undersøkelsens teoretiske grunnlag. Dette kapitlet består av 9 deler og inkluderer både litteraturgjennomgang om lytting, og tidligere forskning på lytting i skolen. Det har vært nødvendig med flere temaer knyttet til lytting i teoridelen for å få en dypere forståelse for lytting i skolesammenheng. I kapittel 3 vil jeg forklare valg av metode, og hva jeg har gjort for å samle inn og analysere datamaterialet. I kapittel 4 presenterer jeg hovedfunnene fra undersøkelsen som jeg mener vil bidra til å svare på forskningsspørsmålet. I Kapittel 5 diskuterer jeg funnene sett i lys av teori, og tidligere forskning. Til slutt vil jeg komme med en avslutning der jeg svarer på forskningsspørsmålet.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for relevant teori og bakgrunn knyttet til undersøkelsen. Først kommer jeg til å beskrive relevansen av å lære i samspill med andre. Dette vil videre være grunnlaget for redegjørelse av behovet for en aktiv lytter i et slikt samspill. Deretter vil jeg gjøre rede for ulike lyttehandlinger og lyttemoduser, som kan være sentrale for hva slags formål en har med lytting. Etter dette vil jeg redegjøre for elevens forutsetninger for å kunne lytte, for så å redegjøre for lytting i læreplanverket og rammeverket for muntlige ferdigheter. Deretter vil jeg redegjøre for lyttings posisjon i skolen, for så å beskrive relevansen av lytting i samfunnet og hva lytting er i klasserommet. Til slutt vil jeg redegjøre for tidligere forskning på lytting i skolen.

2.1 Samspill og læring

I et didaktisk perspektiv vet en at det ofte har vært læreren som har overført kunnskap mellom lærer og elever, der elevene har mottatt kunnskap ved å innta en passiv lytterolle (Klette, 2003: 53). Dysthe (1995: 110) mener at en enveisformidling i klasserommet kan sette en stopper for elevenes refleksjon. Derfor vil det være behov for en åpen dialog mellom hvert individ, slik at alle elevene må reflektere på en selvstendig måte. Dialogen er særlig fremtredende i læreplanverket LK-06 (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8), der hovedfokuset er at elevene skal skape mening og forståelse i samspill med hverandre.

I en dialog vil en ofte dele erfaringer og ytringer med hverandre (Linell, 2009: 11). Ulike stemmer møtes og ulike synspunkt deles mellom stemmene, og slik kan en skape ny mening og forståelse (Bakhtin, 1981: 339). En dialog kan skape rom for flerstemmighet slik at alle stemmer i klasserommet blir hørt, og kunnskap kan bli utviklet i samspill med andre (Dysthe, 1995: 110). Det vil samtidig være av betydning at en som lærer legger opp til dialogisk undervisning, og at læreren viser elevene hvordan en dialog kan utføres.

Dysthe (1995: 114) undersøker i sin doktorgradsavhandling dialogen i samspill mellom skriftlige og muntlige tekster i tre ulike klasserom. Hun understreker blant annet relevansen av at læreren utfører «opptak» av elevenes utsagn for å kunne bruke utsagnene videre i en samtale. Dysthe (ibid.: 214) hevder at dette gir rom for flerstemmighet og en bekreftelse på at elevenes meninger er av betydning, noe som kan bidra til at flere lytter til hverandre. Hun mener samtidig at lærerne i undersøkelsen opplevde at læreplanverket og eksamensformen

hadde innvirkning på om undervisningen ble monologisk eller dialogisk, noe som påvirket valg av undervisningsaktiviteter. (ibid.: 198)

Læring i samspill med andre er altså viktig for å kunne skape forståelse, og et grunnlag for all kommunikasjon (Bakhtin, 1981: 339, Linell, 2009: 11). Det er derfor behov for en åpen dialog mellom ulike individer for å skape refleksjoner (Dysthe, 1995: 110). Dysthe mener likevel at det er lærerens ansvar å være bevisst slik aktiviteter i klasserommet, for at alle stemmene i klasserommet skal bli hørt. Flerstemmighet kan også bidra til at elevene lytter til hverandre. Hun mener samtidig at undervisningen ofte styres av læreplanverket, og at dette derfor kan sette en stopper for dialogisk aktiviteter.

2.2 Behovet for «den andre»

For å oppnå mening og forståelse i dialog og samspill med andre, mener Bakhtin (1986: 68) at en vil være avhengig av både en taler og av «den andre» som en aktiv lytter «*The fact is that when the listener perceives and understands the meaning (the language meaning) of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude toward it*» (Bakhtin, 1986: 68). Bakhtin mener at forståelsen vil være en del av responsen som gis tilbake til taleren, både gjennom artikulering og bekreftende kroppsspråk (Bakhtin, 1986: 69). Talerens og lytterens ytringer foregår derfor i et samspill med hverandre, og på den måten bygger en videre på tidligere utsagn (ibid.). Bakhtin mener at et dialogisk samspill alltid vil ha behov for respons, og at mangel på respons kan sette en stopper for videre dialog [...]«*there is nothing more terrible than a lack of respons.*» (Bakhtin, 1986: 127). I en dialog har en et ønske om å få respons og videre kunne kommentere responsen for å skape mening og forståelse.

Hoel (1999: 37) mener også at responsen er en viktig del av lytterrollen, men hun hevder samtidig at responsgivning i klasserommet krever faste strukturer og regler, slik at alle elevene skaper bevissthet rundt lytterrollen. I tillegg har et dialogisk samspill behov for rutiner slik at alle elevene forstår at de skal bytte på å være i tale og lytterrollen. Det kreves derfor regler og arbeidsoppgaver for lytteren, og forventinger til elevene i forhold til hverandre. Hoel (ibid.) mener at krav og regler skaper forutsigbarhet, noe som kan bidra til en bevisstgjøring rundt elevenes roller i forhold til hverandre. I denne sammenhengen peker hun på betydningen av kriterier, som elevene bør være med på å utvikle. Samtidig mener Hoel (1999: 37) at respons relatert til kriterier er utfordrende, og krever kontinuerlig øving i alle dialogiske sammenhenger. Hun sier at respons generelt kan bidra til metaspråklig bevissthet rundt ulike former for dialog, altså et språk om hvordan og hvorfor en skal kommunisere.

Bakhtin (1986: 69) mener altså at en aktiv lytter vil være nødvendig for oppnå et dialogisk samspill. Responsen er en del av den aktive lytterrollen, og det er gjennom responsen en viser forståelse (Bakhtin, 1986: 127, Hoel, 1999: 37). Bakhtin (1986: 69) mener derfor at en kontinuerlig vil bytte på taler- og lytterrollen. Samtidig krever et slikt samspill kunnskap om hvordan og hvorfor en skal gjennomføre det. Bakhtin (1986: 97) hevder i tillegg at tillit mellom taler og lytter er sentralt for å skape forståelse. Klasserommet vil derfor ha behov for et godt klassemiljø for å skape et slikt samspill. Samtidig mener Hoel (1999: 37) at lytterrollen generelt krever forutsigbare regler og kriterier, særlig for å bevisstgjøre elevene på deres roller i forhold til hverandre.

2.3 Lyttehandling, lyttemodus og lytteformål

Lytting kan bestå av flere prosesser, og en kan ha ulike lytteformål i ulike kontekster. Otnes (2016: 73) skiller mellom ulike lyttehandlinger som videre har ulike lytteformål. Hovedskillet er mellom å *lytte for å lære* og å *lytte for å kommunisere*. Å lytte fordi en skal lære handler ofte om at en har ulike tilnæringsmåter for å tilegne seg kunnskap på best mulig måte, noe Otnes sammenligner med det Linell (2009: 78) kaller for *intrapersonelle handlinger*. Disse handlingene innebærer å ta innover seg informasjon individuelt, bearbeide informasjon og videre skape forståelse og mening av innholdet, som senere gjengis.

Samtidig mener Otnes (2016: 74) at når en lytter for å kommunisere gjennomfører en handlinger i samspill med andre, noe en videre kan koble til *interpersonelle handlinger* som innebærer å vise empati, respondere og skape forståelse og mening i samspill med andre mennesker (Linell, 2009: 78). Hun sikter samtidig til relevansen av å lære seg hvordan en kommuniserer med andre, for å forstå hva aktiv lytting innebærer.

Mens Otnes (2016: 73) har en todeling, har Penne og Hertzberg (2008: 65) laget en tredeling av lyttehandlinger og lytteformål som de kaller for *lyttemodus*. De tre lyttemodusene handler om å lytte etter informasjon, å lytte empatisk og å lytte kritisk. Å lytte etter informasjon innebærer å lytte etter viktig informasjon og stenge ute det som er irrelevant. På en annen side handler empatisk lytting om å vise interesse og respekt for den som taler. Kritisk lytting innebærer å respondere og vurdere det taleren sier, og samtidig kunne utfordre med egne erfaringer og tanker som ikke nødvendigvis trenger å vise enighet til talerens ord.

Slik jeg ser det kan Otnes sitt lytteformål lytte for å lære og intrapersonelle handlinger (Linell, 2009: 78) sammenlignes med Penne og Hertzbergs lyttemodus å lytte etter informasjon. Dette er også noe en kan se i sammenheng med skolens kunnskapsformidling, der et slike

lytteformål og lyttemodus er sentrale. På en annen side kan lytteformålet lytte for å kommunisere (Otnes, 2016: 74) og interpersonelle handlinger (Linell, 2009: 78) sammenlignes med lyttemodusene å lytte empatisk og kritisk.

Min tolkning av lytteformålet å lytte for å kommunisere, og lyttemodusene å lytte empatisk og kritisk, er at de ikke bare viser til å kunne lytte i samspill med andre, men de handler også om å lære hvordan og hvorfor en skal kommunisere i samspill med andre. Videre i avhandlingen kommer jeg til å bruke begrepene lyttemodus og lyttehandlinger som grunnlag for å oppnå lytteformålene lytte for å lære og lytte for å kommunisere.

2.4 Elevenes forutsetninger

Alle barn er forskjellige, og har med seg ulike erfaringer og ferdigheter fra hjemmemiljøet. De har derfor ulike forutsetninger for å kunne oppnå skolens mål om kompetanse. Erfaringer og ferdigheter blir definert som *koder* (Bernstein, 2003: 24). Elever forholder seg ulikt til skolens premisser på grunn av tilegnelsen av ulike koder i hjemmemiljøet, noe som videre fører til ulik forståelse av skolens premisser. Elevenes sosiale bakgrunn kan bidra til å skape skiller i skolen, fordi ikke alle tilpasser seg skolens forventninger (Bernstein, 2003: 24).

En kan kategorisere ulike miljø i ulike diskurser. Hjemmemiljøet blir ofte definert som *primærdiskurs* (Penne, 2010: 29). I denne diskursen tilegnes både språk og holdninger, og innebærer ofte trygge rammer. Tilegnelsen av språk og holdninger i primærdiskursen påvirker barns forståelse av verden, og diskurser utenfor hjemmemiljøet (Penne, 2010: 29). Det er primærdiskursen som er naturlig, og som innebærer de «rette» kodene for barn. Derfor kan koder i andre diskurser virke annerledes for mange.

Diskurser utenfor hjemmemiljøet kalles *sekundærdiskurs* (Penne, 2010: 29). Slike diskurser er arenaer som ikke nødvendigvis er tilpasset barns språk og holdninger fra primærdiskursen. Skolen kan være et eksempel på en sekundærdiskurs, og kan derfor inneholde andre perspektiver på erfaringer, ferdigheter, språk og holdninger. Med andre ord opplever en barn som posisjonerer seg ulikt til sekundærdiskursen, og tolker kodene i diskursene på ulike måter. Derfor vil noen barn tilpasse seg skolens premisser mer enn andre. Barn som ikke har tilegnet seg kodene i primærdiskursen, men som likevel forventes i sekundærdiskursen, vil videre ha behov for å lære seg disse språkstrategiene eksplisitt på skolen. Ulike erfaringer og ferdigheter kan forårsake at flere barn ikke forstår de sosiale kodene som blant annet kreves for å mestre lytteferdigheten.

Samtidig vil barns forhold til lytteferdigheten baseres på om de tidligere har blitt lyttet til av foreldre og andre voksne (Burly-Allen, 1982: 20). Barn skaper derfor positive eller negative følelser knyttet til lytting. Opplever en at en ikke har blitt lyttet til, kan det videre ha innvirkning på egen evne til å lytte. Dersom en i tillegg tenker at en ikke er god til å lytte, kan dette påvirke lytteferdigheten i negativ retning, noe som også kan vise seg i skolen (Wolvin og Coakley, 1996: 52).

Barn har altså tilegnet seg ulike koder i hjemmemiljøet. Kodene inneholder erfaringer, ferdigheter, språk og holdninger. (Bernstein, 2003: 24). Hjemmemiljø og miljø utenfor hjemmet kan sammenlignes med Penne (2010: 29) sine definisjoner primærdiskurs og sekundærdiskurs. Kodene i primærdiskursen trenger ikke være de samme som i forventes i sekundærdiskursen, noe som kan påvirke elevenes forhold til lytting (Burly-Allen, 1982: 20). Derfor vil noen barn ha behov for eksplisitt språklæring i skolen.

2.5 Læreplanverket (2006) og muntlige ferdigheter

Gjennom livet tilegner de fleste mennesker seg de produktive ferdighetene tale og skrive, og de reseptive ferdighetene lese og lytte (Engen og Kulbrandstad, 2009: 26). Disse ferdighetene er samtidig det en kan omtale som *basic skills* (OECD, 2005), eller grunnleggende ferdigheter i læreplanverket i skolen som elevene skal utvikle. (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8). Elevene skal samtidig forstå hva ferdighetene innebærer, hvordan en bruker dem, og hvorfor en skal bruke dem i et videre perspektiv med ulike formål. En slik forståelse blir omtalt som *literacy* (Smidt et.al., 2011: 7), og handler om å tilegne seg et metaspråk.

De grunnleggende ferdighetene er videre sentrale for å utvikle de såkalte *key-competencies* (OECD, 2005), eller nøkkelkompetanse. Overordnet innebærer nøkkelkompetanse å kunne samhandle med andre mennesker, og delta aktivt i demokrati og samfunn. Nøkkelkompetanse er ikke et mål i det norske læreplanverket, men en anbefaling fra Organisation for Economic Co-operation And Development, som har som hensikt å føre politiske standpunkter mot en bedre hverdag for alle mennesker.

Muntlige ferdigheter er en delt ferdighet mellom tale og lytte. Disse har i likhet med resten av ferdighetene vært en del av læreplanverket både i L-97 og LK-06. Før revisjonen av LK-06 i 2012, hadde ferdigheten benevnelsen *å kunne uttrykke seg muntlig*. Dette perspektivet ga inntrykk av at ferdigheten bare gjaldt det å produsere språk. I ettertid har navnet blitt endret til *muntlige ferdigheter*, som beskriver både den produktive og den reseptive delen.

(Utdanningsdirektoratet, 2012: 8). Lytting har derfor i senere tid fått en tydeligere plass i læreplanverket.

Rammeverket for grunnleggende ferdigheter hevder i tillegg at «*mundlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre*» (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8). Muntlige ferdigheter skal altså bidra til at elevene skal kunne kommunisere aktivt med hverandre, i ulike muntlige roller og situasjoner. Ferdighetene skal samtidig være et bidrag i demokratiopplæringen der alle skal få komme til ordet (Børresen et.al, 2012: 14). Det å kunne lytte blir dermed sentralt for å kunne delta aktivt i samtaler, og viktig for å bli aktive samfunnsborgere.

Lytteferdigheten kommer samtidig til uttrykk i kompetansemålene i læreplanverket i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er to kompetansemål etter 10. trinn som eksplisitt handler om lytting under hovedområdet Muntlig kommunikasjon. Det ene målet er å lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster. Det andre handler om å lytte til, forstå, og gjengi informasjon fra svensk og dansk. I resten av målene under dette hovedområdet fremkommer lytting mer implisitt, og blir derfor ikke eksplisitt nevnt. Disse målene handler om samtaler, diskusjoner, fremføringer, argumentasjoner, presentasjoner, vurdering og kriterier. I tillegg står det blant annet at lytting innebærer respons, refleksjoner og å kunne spille videre på andres utsagn (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Kort oppsummert blir tale og lytte definert som én muntlig ferdighet, og er ifølge læreplanverket viktige ferdigheter å utvikle for å kunne delta aktivt i samfunnet, og samtidig skape forståelse gjennom literacy. Samtidig beskrives lytting eksplisitt i to kompetansemål i læreplanverket i norsk, med et tydelig formål om å lytte for å lære (Otnes, 2016: 73), selv om elevene skal utvikle literacy-kompetanse rundt lytting. Resten av kompetansemålene som handler om å lære seg å kommunisere beskriver ikke lytting eksplisitt, men det er tydelig mål som inneholder lytting for å kunne gjennomføre kommunikasjon.

2.6 Lyttingens posisjon i skolen

Hovedmålet i norsk skole er å oppnå balanse mellom å tilegne seg kunnskap, og å lære seg å kommunisere i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Likevel vet en ikke i hvor stor grad de ulike perspektivene vektlegges i dagens klasserom. Otnes (1999: 159) omtaler lytting som «stebarnet» i skolen, og sikter til at ferdigheten stadig har vært

undervurdert i forhold til andre ferdigheter. Hun mener i tillegg at det har rådet forestillinger om at alle kan lytte fra før av, og at det derfor ikke har vært nødvendig med lytteundervisning.

Lytting har samtidig ikke fått den plassen den fortjener i skolen, og ferdigheten har så vidt eksistert som et språklig verktøy i undervisningen (Adelmann, 2009: 7). Adelmann (ibid.) påpeker at det er merkelig at lærere han har samtaler med ikke forstår hva han mener når han spør hvordan de bruker lytting i undervisningen. Samtidig sier lærerne at lytting inngår implisitt i alt en arbeider med innenfor muntlighet. Adelmann (2009: 19) tolker det slik at lærere savner en bevisstgjøring rundt lytteferdighetens betydning for læring, og undervisningsverktøy og undervisningsopplegg en kan bruke for å utvikle ferdigheten.

Som tidligere nevnt blir lytting ofte sammenlignet med det å høre, noe som betyr at mange kan betrakte ferdigheten som «utlært». Det er likevel et stort skille mellom å høre og å lytte. Hørselen blir betraktet som en fysiologisk prosess for kunne å tilegne seg lyd, og lytting som en ferdighet for å skape mening (Adelmann, 2002: 73). Forestillingen om at lytting og høring sees på som en ferdighet, kan føre til at en tenker at lytteferdigheten utvikles automatisk (Adelmann, 2002: 73). Dermed kan lytting bli betraktet som en «usynlig» del av muntlige ferdigheter.

Selv om muntlige ferdigheter bør være likestilt med blant annet lesing og skriving, ser en at disse ikke får like mye oppmerksomhet i undervisning. Grunnen kan være den integrerte språkmodellen, som går ut på at tale og lytte er slått sammen til en enhet der lytting ansees som en del av talen, og ikke som en egen ferdighet (Adelmann, 2002: 52, Otnes, 2007: 87). Samtidig er det ikke sikkert at en segreert modell hadde vært mer gunstig. I en slik modell ville tale og lytte vært to selvstendige ferdigheter, men i en dialog vil ferdighetene likevel være avhengig av hverandre. Otnes (2007: 93) har samtidig et ønske om lytting som et eget emne i skolen, og mener at en har behov for en dypere definisjon av lytting i et dialogisk perspektiv. Hun hevder at dette kan bidra til et metaspråk om lytting, og trening i lytteferdigheten.

Kort oppsummert blir lytting betraktet som en undervurdert ferdighet i skolen (Otnes, 1999: 159, Adelmann, 2009: 7), og det råder i tillegg lite bevissthet blant lærere rundt bruken av lytteferdigheten som et språklig verktøy i undervisningen (Adelmann, 2009: 19). Lytting blir ofte sammenlignet med å høre etter, noe som kan bidra til at ferdigheten blir «usynlig. Den integrerte språkmodellen kan være en årsak til dette.

2.7 Relevansen av lytting i samfunnet

Lytteferdigheten er tydelig undervurdert i skolesammenheng, men blir likevel betraktet som en viktig ferdighet i samfunnet. Ferdigheten er en sentral del av vår daglige kommunikasjon, og et verktøy for å lykkes i våre liv «*Lyssna betyder interaktion, att språkligt agera, och att lyssna gör skillnad, en skillnad som kan förändra våra liv, personligt, yrkesmässigt och samhällsligt*» (Adelmann, 2009: 7). Adelmann (ibid.) mener at aktiv lytting kan være med på å påvirke og utvikle menneskers liv både personlig, og i andre sammenhenger.

Lytting er samtidig ofte omtalt som «grunnmuren» for å lære seg andre ferdigheter, da det er den første ferdigheten som utvikles (Burly-Allen, 1982: 7, Wolvin og Coakley, 1996: 13). Ferdigheten blir i tillegg beskrevet som den viktigste ferdigheten å kunne i samfunnet. Lytting blir relevant både i personlige dialoger, og dialoger i samfunn og arbeidsliv. Aktiv lytting kan blant annet bidra til refleksjoner rundt viktige valg som skal tas, og relasjonsbygging til andre mennesker (Brownell, 1996: 21). Likevel ser en at aktiv lytting er en mangel på flere arbeidsplasser, noe som blant annet kan medføre misforståelser og påvirke arbeidsmiljøet (Burly-Allen, 1982: 7, Wolvin og Coakley, 1996: 13). Dersom en ikke lærer seg å lytte aktivt, kan en heller ikke forvente en god dialog (Brownell, 1996: 21). Mangel på aktiv lytting kan derfor føre til at en ikke skaper ny mening og forståelse sammen.

Samtidig lever vi i et samfunn der sosiale medier har overtatt samtalens rolle (Wolvin og Coakley, 2000: 148). Kommunikasjonen foregår ofte over internett, noe som gjør at informasjonen flyter raskt. Aktiv lytting kan bli oversett, noe som kan påvirke utviklingen av relasjoner mellom mennesker. Lyttekompetanse vil derfor være av betydning for å kunne kommunisere på en god måte, og kunne bidra aktivt i samfunn og arbeidsliv. I og med at samfunnet har blitt mer teknologisk er en også utsatt for «støy», og andre forstyrrelser som kan påvirke effektiviteten av lytteferdigheten (Wolvin og Coakley, 1996: 50). Det blir derfor utfordrende å lytte til det en ønsker, noe som kan påvirke lyttingen.

For å oppsummere, ser en et stort behov for lytteferdigheten i samfunnet og arbeidslivet. Det er derfor et skille mellom relevansen av lytting i samfunnet, og prioriteringen av lytting i skolen. Særlig er sosiale medier og «støy» av ulike slag fremtredende, noe som viser et større behov for å kunne lytte aktivt i samspill med andre.

2.8 Lytting i klasserommet

2.8.1 Hvordan utvikle lytteferdigheten i klasserommet?

Det råder altså et skille mellom betydningen av lytting i samfunnet, og lyttingens posisjon i skolen. For at elevene skal kunne utvikle lytteferdighetene sine har de behov for kunnskap om lytting. Særlig handler dette om hva en gjør når en lytter, hvordan og hvorfor en skal lytte i ulike kontekster. (Adelmann, 2009: 19, Otnes, 1999: 159, Wolvin og Coakley, 2000: 144)

Samtidig blir lytting ofte sett på som aktivitet, i motsetning til skriftlig som blir betraktet som aktivitet, men også som et eget emne i undervisningen (Adelmann, 2009: 65). Skriftlig utvikles derfor ved at det brukes aktivt i undervisningen. Elevene lærer med andre ord hvordan og hvorfor de skal skrive. Lytting er på en annen side ikke et eget hovedområde i læreplanverket, og siden ferdigheten mange ganger blir betraktet som en del av talen, vil den ofte bli brukt som aktivitet for å tilegne seg kunnskap. Dette kan være årsaken til at elever ofte ikke forstår skillet mellom å høre og å lytte, og at elever ikke skjønner den egentlige hensikten med å lytte (Bond, 2012: 62).

Siden lytting ofte er en usynlig ferdighet i skolen, vil lærernes bevissthet rundt egen lyttekompetanse være av betydning for å kunne skape bevissthet hos elevene (Otnes, 1999: 159, Burly-Allen, 1982: 65). Som lærer må en derfor være elevenes rollemodell, og indirekte overføre gode lytteferdigheter til elevene. Lærere skal ikke bare være en rollemodell ved å være en god formidler, men også gjennom å være en god lytter, noe mange lærere ikke alltid er klar over (Wolvin og Coakley, 1996: 8).

En kan samtidig bruke lytting aktivt i alle læreplanverkets hovedområder, og utvikle lyttebevisstheten gjennom eksplisitt lytteundervisning (Adelmann, 2009: 116, Otnes, 1999: 163, White, 2006: 119). Adelmann (2002: 47) er opptatt av at elevene skal forstå skillet mellom å lytte for å tilegne seg kunnskap i undervisningen, og lære seg hvordan en lytter «*Det innebär att det för eleverna finns ett betydande gap mellan deras användning av och lärarnas undervisning om aspekten Lyssna. Det är en skillnad på att lyssna för att lära och att lära sig lyssna*» (Adelmann, 2002: 47). Adelmann (ibid.) mener altså at hensikten med lytting i skolen ofte handler om at en skal lytte fordi en skal lære noe. Han mener derfor at det sjeldent oppstår undervisning og samtaler med elevene om hvordan en skal lytte i ulike dialoger, men at dette vil være relevant for å utvikle lyttekompetansen. Det vil derfor være behov for et metaspråk om lytting i skolen.

Samtidig er det utfordrende å undervise i lytting fordi en mangler et vidt begrepsapparat rundt ferdigheten, og en lytedefinisjon for både lærere og elever (Janusvik, 2002: 5). Manglende begreper og definisjoner på lytting, kan påvirke forståelsen av ferdigheten, og hva som vil være relevant å fokusere på i ferdighetsutviklingen. Lytteundervisning krever i tillegg kunnskap om vurdering av lytteferdigheten, slik at en på en effektiv måte kan utvikle lytteferdigheten (Wolvin og Coakley, 2000: 144). En har derfor behov for å vite hva en slik vurdering skal innebære, og hvordan en effektivt skal gjennomføre vurderingen. Dette er likevel vanskelig når en ikke har utviklet et begrepsapparat eller spesifikke definisjoner rundt lytting.

En kan likevel snakke med elevene om sosial og empatisk lytting som en kan møte på i dagliglivet (Otnes, 1999: 159). Det vil være av betydning at elevene blant annet lærer seg «desentrering», altså å kunne vise interesse for andre og ha forståelse for andres synspunkter. Empati er i tillegg en del av dannelsen og utviklingen av mennesket som helhet. En annen måte å aktivisere og visualisere den empatiske og sosiale lytterollen, er gjennom drama og rollespill. Elevene trer inn i andre roller enn seg selv, noe som kan gjøre det enklere å forstå hva lytting innebærer. Dette krever samtidig stram regi, og organisering (Penne og Hertzberg, 2008: 136).

For å oppsummere blir lytting ofte brukt som aktivitet og ikke som et språklig verktøy i undervisningen, noe som kan være grunnen til at elever ikke forstår den egentlige hensikten med å lytte i samspill med andre. Behovet for eksplisitt lytteundervisning er derfor fremtredende, da formålet med lytting ofte er å lære fag. Selv om lytteundervisning er utfordrende har elevene behov for å lære seg å lytte. Samtaler rundt og rollespill om lytting kan være av betydning. Samtidig krever rollespill evaluering for å få til en utvikling. Lærernes bevissthet rundt egen lyttekompetanse vil samtidig være relevant.

2.8.2 Behovet for et lyttemiljø

Det er flere faktorer som kan påvirke elevenes bevissthet rundt lytterollen. Blant annet har klasserommet blitt mer hverdagsorientert med færre krav og regler enn tidligere (Ziehe, 2001). Derfor vil det være relevant at lærere og elever utvikler lytte-regler sammen, for å bevisstgjøre elevene på hva en må gjøre for å kunne lytte aktivt (Adelmann, 2009: 86).

Tilegnelse av ferdigheter krever et metaspråk, og elevene har derfor behov for å forstå hva lytting innebærer (Gee, 1990: 145). En lærer bør organisere bevisste og synlige *kodeskifter* for aktiviteter i klasserommet, slik at en kan danne en grunnmur for elevenes metaspråk. Slike

kodeskifter kan innebære tydelige endringer av aktiviteter, eller å flytte på bord og stoler slik at elevene ser hverandre, og for å tydeliggjøre at elevene skal lytte til hverandre (Gee, 1990: 145). En bør derfor skape et lyttemiljø for å utvikle god lytteundervisning. For å få til et lyttemiljø bør en sette av tid, og lage en plan for lytting slik at lyttingen er forutsigbar for elevene (Adelmann, 2009: 86).

Kort oppsummert har klasserommet blitt mer hverdagslig og lik elevenes primærdiskurs. Behovet for krav og lytte-regler er derfor sterkt tilstede. Mange elever trenger derfor et metaspråk rundt lytting. Dette kan gjennomføres ved å lage kodeskifter og lyttemiljø.

2.9 Tidligere forskning

2.9.1 Lytting

Lytting har lenge vært en liten del av forskningsfeltet i skolesammenheng. Likevel kan en se at oppmerksomheten rundt temaet er fremtredende. Tidligere lytteforskning i skolen har ofte handlet om måling av konsentrasjon, hukommelse og forståelse. I denne sammenhengen har lytting blitt vektlagt som en studieteknisk ferdighet, eller som en intrapersonell handling, fordi hovedessensen er å lytte for å lære (Janusvik, 2007: 140). Det kan tyde på at det er den enkleste måten å forske på, men det er likevel utfordrende å måle om lytting faktisk foregår. Persepsjon og forståelse hos mennesker er i tillegg vanskelig å få tilgang på (Vandergrift, 2010: 160). I min undersøkelse er jeg opptatt av lærernes forståelse av lytting som foregår i samspill mellom mennesker, derfor har jeg heller ikke viet stor plass til forskning som handler om intrapersonelle handlinger, med fokus på å lære.

En av de første som forsket på lytting, og som fortsatt blir referert til, er Rankin (1928: 623). I en undersøkelse fra 1928 utforsket han menneskers lyttevaner i hverdagen. Det viste seg at lytting var en stor del av hverdagen, men at mange likevel ikke var bevisste på relevansen og bruken av ferdigheten, verken i skolen eller i samfunnet. Det var en stor kontrast mellom bruken av lytteferdigheten, og bevisstheten rundt lytteferdigheten i skolen, da andre ferdigheter ofte ble sett på som viktigere å utvikle i skolesammenheng.

Wilt (1950: 628) er en annen forsker som tidlig undersøkte læreres bevissthet rundt lytting i skolen. I en undersøkelse fra 1950 kommer det frem at lærerne mente at elevene lærte mer gjennom å lese enn å lytte, og de rangerte i tillegg lytting som mindre viktig enn lesing. Under observasjon fant Wilt at elevene lyttet mer til læreren enn til medelever. Samtidig fant hun at elevene lyttet over halvparten av skoletiden, enn det lærerne mente de gjorde. I tillegg så hun

at de fleste lærerne ikke var bevisste på å undervise i lytting som en viktig ferdighet i dialoger.

I senere tid har lytteforskning utviklet seg, og handler ofte om hvordan lytteren skal lytte aktivt i en dialog. Adelman (2002: 144) har i sin doktorgradsavhandling *Att lyssna til röster, Ett vidgat lyssnandebegrepp ett didaktiskt perspektiv*, undersøkt studenters gruppediskusjoner, med særlig vekt på lytterrollen. Adelman (2002: 180) ønsket å finne hva lytteren ga respons på, og hvordan de ga respons. Han fant at studentene ofte bygde videre på andres utsagn, og mente derfor at de brukte både egne erfaringer og andres erfaringer i sine ytringer. Dette bidro videre til at flere tilegnet seg ny kunnskap og erfaring i samspill med hverandre. Adelman (2002: 180) konkluderer med at studentene, gjennom dialogen, blir viktige bidragsytere i hverandres meningsskaping. Respons på utsagn og det å bruke andres utsagn videre er derfor en stor del av lytterrollen, noe elevene også bør øve på i skolen. For å kunne gi konstruktiv og bekreftende respons, mener Adelman (2002: 76) at en må lytte på rett måte i ulike situasjoner.

Otnes (2007: 1) har i sin doktorgradsavhandling om verbalspråklige lyttermarkører i studentenes nettsamtaler, undersøkt hvordan studenter kan følge opp det andre uttrykker ved å lytte aktivt og videreutvikle andre utsagn. Hun fant at studentene i mer eller mindre grad brukte ulike former for oppfølgende utsagn, men mener samtidig at dette er noe som krever kunnskap, ferdigheter og vilje til å lytte.

Hun har også gjennomført en undersøkelse og analyse av lytteaspektets plass i ulike læreplaner. I denne analysen har hun fokusert på i hvilken grad lytting nevnes, hva slags lytting, og med hvilket formål (Otnes, 2016: 75). I engelskfaget og fremmedspråk fant hun blant annet at lytting ble omtalt som en ferdighet en må ha kunnskap om gjennom et metaspråk i samtaler, noe hun også mener burde vært en del av norskfaget.

I den reviderte norskplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) fant Otnes (ibid.) i tillegg en utvidet forståelse av lyttebegrepet enn i versjonen fra 2006. Likevel peker hun på at det var flere lyttebegreper i læreplanverket fra 1997. I den reviderte læreplanverket fra 2013 fant Otnes flere lytteord som omhandlet læringsaspektet. Samtidig oppdaget hun få kompetansemål som handlet om lytting som en dialogisk og empatisk ferdighet. Hun konkluderer med at læreplanverket fokuserer mer på elevene som tilhørere og mottakere, og mindre som lyttende deltakere. Hensikten med å lytte blir dermed å hente ut informasjon og tilegne seg kunnskap. Det er samtidig lite fokus på den sosiale atferden og på hvordan en skal

opptre i dialoger. På grunn av den generelle beskrivelsen av kompetansemålene om lytting, blir det utfordrende for lærere å utvikle delmål, da dette krever kunnskap og metaspråklig bevissthet.

Kort oppsummert fokuserer tidligere lytteforskning på hvordan lytteren følger opp andres utsagn, og hva lytteren gir respons på for å skape mening sammen med andre. Dette krever en bevisst og aktiv lytter, og kunnskap om lytterrollen. Samtidig er lyttebegrepet i læreplanverket knyttet til at elevene skal lytte for å lære fag, og ikke til hvordan en skal lære seg å lytte i samspill med andre. Otnes (2016: 75) mener derfor at læreplanverket i norsk burde hatt kompetansemål som handler om å danne et metaperspektiv på lytting, for å gi elevene lytteverktøy de kan bruke til ulike lytteformål i ulike situasjoner (Otnes, 2016: 85).

2.9.2 Lytting i skolen

Det vil være naturlig å ta opp forskning som viser antydninger til muntlige undervisningsaktiviteter som har vært fremtredende i ulike klasserom. I rapporten om evaluering av klasserommets praksisformer fra Reform 97, har Klette, Aukrust, Hertzberg og Hagtvet (2003: 56) undersøkt hvilke undervisningsaktiviteter som har vært fremtredende i grunnskolen. Klette (2003: 56) fant gjennom observasjon av læreres klasseromsarbeid på 9. trinn at det ofte var læreren som hadde ordet store deler av tiden. Helklassesamtalen var ofte lærerstyrt, og ga lite rom for at elevene kunne utforske egne samtaleevner. Samtidig fant hun samtaler som var mindre lærerstyrt med åpne svar. Dette viste seg å øke elevenes muntlige aktivitet, noe som bidro til at elevene ble engasjerte og viste interesse gjennom å lytte for å kunne bidra i samtalen (Klette, 2003: 56).

I samme rapport har Hertzberg (2003: 139) observert fem ulike klasserom på barne- og ungdomstrinn med fokus på hvor mye lærerne underviser i muntlige ferdigheter etter L-97. På 9. trinn fant Hertzberg (2003: 139) bare én sekvens av fem klasserom som handlet om metaundervisning i muntlig. Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012: 40) har også i sin undersøkelse om opplæring i muntlige ferdigheter, observert hvordan undervisning i muntlighet foregikk i seks ulike klasserom på grunnskolenivå, og hvilke sjangre og arbeidsmåter som var fremtredende. De fant at metaundervisning om muntlig som sjanger oppstod bare 5 % av undervisningstiden på 9. trinn. De begrunner dette med at opplæring i disse ferdighetene ikke har stått like sentralt som resten av ferdighetene i norsk skole.

Svenkerud et.al (2012: 40) fant i tillegg at presentasjoner var det som dominerte undervisningen, noe også Hertzberg (2003: 139) opplevde i sin undersøkelse. I forhold til

respons oppdaget Svenkerud et.al (2012: 40) at læreren ofte ga generelle tilbakemeldinger som var lite utdypende. De beskriver kommentarene som positive, men lite veiledende. I tillegg registrerte de at kriteriene for blant annet presentasjoner var lite diskutert på forhånd (Svenkerud et.al, 2012: 40).

Hertzberg (2003: 139) fant i likhet med Svenkerud et.al (2012: 40) at det ofte var læreren som ga respons. Samtidig fremkom det lite eller ingen respons fra elevene som publikum. Den lille delen av elevresponsen som fremkom var likevel positiv og skriftlig, eller applaus. Hertzberg (2003: 139) fant at det var et lite fokus på publikum, og mener at vurdering av presentasjoner i tillegg bør inkludere vurdering av publikum.

Svenkerud et.al (2012: 40) hevder at tanken om muntlige ferdigheter i alle fag er utfordrende. De mener i denne sammenheng at det vil ta tid før en får til å arbeide systematisk med muntlige ferdigheter i klasserommet. I tillegg mener Svenkerud et.al (2012: 40) at den muntlige eksamensformen på ungdomstrinnet kan være grunnen til at presentasjoner er den aktiviteten som er gjennomgående i skolen.

Kort oppsummert kan det se ut til at det har vært lite metaundervisning i ulike klasserom på ungdomstrinnet. I tillegg gjennomsyres undervisningen av presentasjoner, noe som antakelig kommer av den muntlige eksamensformen etter 10. trinn. Det er i tillegg lite fokus på konstruktiv respons fra publikum, men ofte positive kommentarer, særlig fra læreren. Kriterier var lite diskuterte, og det var heller ingen lærere som vurderte publikumsrollen.

3 Metodiske betraktninger

Dette kapitlet handler om valg av metode, utvalg av informanter og analyseprosessen. Først vil jeg redegjøre for metodetilnærmingen og metodevalget. Gjennomføringen av intervjuene og metodiske utfordringer beskrives under samme del. Deretter begrunner jeg for valg jeg har tatt i analyseprosessen og argumenterer for undersøkelsens reliabilitet og validitet. Etske overveielser vil bli tatt opp underveis.

3.1 Forskningsdesign

3.1.1 En fenomenologisk tilnærming

I undersøkelsen ønsket jeg å få et innblikk i ungdomsskolelæreres forståelse av lytting i norskfaget, og i tillegg få vite mer om hvordan lærerne legger opp arbeidet med å utvikle elevenes lyttekompetanse. Jeg ville undersøke menneskers meninger rundt, og forståelse av en opplevelse eller erfaring knyttet til et fenomen (Postholm, 2010: 41, Thagaard, 2009: 38, Kvale og Brinkmann, 2009: 45), altså en *fenomenologisk* tilnærming.

For å få tak i lærernes forståelse av, og tanker rundt fenomenet lytting, var det nødvendig å gjennomføre en metode der jeg var fysisk tilstede sammen med informantene. Det var derfor naturlig med et kvalitativt forskningsintervju, slik at jeg kunne føre en samtale med lærerne. Samtidig var det viktig at informantene fikk mulighet til å uttrykke spontane tanker, fordi jeg ønsket å forstå hver enkelt lærers tanker rundt lytting. En slik frihet ga rom for et delvis planlagt intervju, med noen faste spørsmål der informantene samtidig hadde mulighet til å ta opp ønskede temaer.

Som forsker konstruerte jeg derfor mening og forståelse i samspill med informantene, noe som blir kalt for *inter view* (Kvale og Brinkmann, 2009: 22). Norsklærerne fremstilte sin forståelse av lytting, samtidig som at jeg som forsker hadde en egen forforståelse. En kan dermed ha ulike antakelser rundt samme tema, i tillegg til at det finnes en form for felles forståelse. «*Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side*» (Kvale og Brinkmann, 2009: 21). Et delvis planlagt intervju ga meg muligheten til å få en dypere forståelse for lærernes tanker rundt lytteferdigheten fra deres posisjon som norsklærere på ungdomstrinnet. Jeg kunne derfor ikke gjennomføre et intervju med faste spørsmål og «fasitsvar», da det ikke hadde gitt like stor frihet for lærerne til å kunne uttrykke egne refleksjoner og tanker.

Som det går frem av det forgående vil ikke en kvantitativ undersøkelse ved bruk av

spørreskjema kunne svare på forskningsspørsmålet. I kvantitativ metode er en i tillegg ute etter tall og målbare enheter (Christoffersen og Johannesen, 2012: 17). Et representativt utvalg kan dermed få like spørsmål og svaralternativer, noe som ikke er et mål i denne undersøkelsen. Spørreskjema bidrar samtidig til lite fleksibilitet i forhold til lærernes spontane tanker.

I tillegg til lærernes forståelse av lytting søkte jeg deres tanker rundt hvordan de legger opp arbeidet for å utvikle elevenes lyttekompetanse. Siden jeg hadde behov for deres tanker, var det derfor ikke nødvendig med en observasjon av klasseromsaktiviteter. Samtidig vil det være utfordrende å observere ferdighetsutvikling, da dette er noe som tar lang tid.

3.1.2 Semistrukturert intervju

Forskningsintervju kan gjennomføres på flere måter. Jeg søkte lærernes spontane tanker av, og forståelse rundt lytting, noe som førte til at intervjutypen måtte tilpasses deretter. Derfor valgte jeg å gjennomføre et *semistrukturert intervju*. Et semistrukturert intervju benyttes når en har som mål å forstå informantenes meninger og tanker ut fra deres perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009: 47). En vil derfor ha behov for spontanitet, men innenfor visse rammer.

Et semistrukturert intervju kan beskrives som delvis planlagt, og en former en intervjuguide som viser temaene en ønsker å ta opp under intervjuet (Christoffersen og Johannessen, 2012: 79, Kvale og Brinkmann, 2009: 143). Da jeg designet min intervjuguide valgte jeg å skrive inn åpne spørsmål under ulike temaer. Utformingen av disse temaene baserte seg på mine forhåndstanker rundt lytting, basert på relevant teori og tidligere forskning. Særlig handlet dette om mine tanker rundt lytting som en nedprioritert ferdighet, og en oppfatning av at lærere ikke er bevisste på lytting i skolen.

Temaene på intervjuguiden (se vedlegg), var blant annet lyttebegrepet i skole og samfunn, lytting som en muntlige ferdighet, og lytteaktiviteter i undervisningen. Jeg hadde en utfyllende intervjuguide, fordi jeg ønsket å få en bred oversikt over lærernes tanker rundt lytting. Siden lytting er et vidt tema, ønsket jeg derfor tanker som handlet om flere «deltemaer» knyttet til temaet, noe som kunne bidra til ulike vinklinger underveis i undersøkelsen.

I tillegg satt jeg punktvis opp forslag til oppfølgingsspørsmål som kunne være relevante, men som likevel ikke var nødvendig å gjennomgå. Slik hadde jeg mulighet til å gå i dybden i lærernes fortellinger. Under lytteaktiviteter hadde jeg blant annet satt opp punkter som

handlet om hvordan lytting foregikk i undervisningen, og om elevene lyttet til læreren, presentasjoner eller medelever. Disse punktene inneholdt flere underpunkter, der for eksempel å lytte til undervisning hadde punkter som lytte for å ta notater til forelesning, lytte ved spørsmål og svar mellom lærer og elev, og lytte for å oppsummere.

Siden lærerne fikk snakke mest mulig fritt, var det nødvendig at jeg kunne bevege meg mellom de ulike temaene med utgangspunkt i informantenes fortellinger. For å sikre meg om at vi hadde berørt alle temaene, krysset jeg av ved hvert tema vi hadde snakket om. Da så jeg hva som gjensto, og kunne tilpasse intervjuet til hver enkelt informant.

Siden det er et mål at lærerne skal kunne uttrykke egne fortellinger, kan en ikke forutse hvordan intervjuet utvikler seg, og en må være åpen for at uforutsette temaer bringes på banen. Variasjoner i informantenes svar og mine oppfølgingsspørsmål kan videre skape utfordringer i analysearbeidet fordi en ikke kan sammenligne ulike svar på tvers av intervjuene. Samtidig vil ulike oppfølgingsspørsmål være nødvendig for å kunne tilpasse intervjuet til informantenes unike erfaringer. På slutten av intervjuene ga jeg rom for at lærerne kunne komme med kommentarer eller spørsmål til temaene dersom de ønsket å tilføye noe.

3.2 Innsamling av datamaterialet

3.2.1 Utvalg av informanter

En fenomenologisk tilnærming krever at informantene har erfaring med fenomenet en undersøker (Postholm, 2010: 43). Jeg stilte derfor et krav om at informantene måtte undervise i norsk på ungdomstrinnet, og tok kontakt med enhetsledere på fire ungdomsskoler. Skolene fordeler seg med en i distriktet, og de resterende i by. Utvalget av skolene var tilfeldig, noe som kan begrunnes i prinsippet om at «en tar det en får». Det var ikke selvsagt at skolene ønsket å bidra, men jeg var heldig som fikk kontakt med skoler som viste interesse for undersøkelsen.

I tillegg hadde jeg på forhånd bestemt meg for å intervjué én informant på hver skole, og mente at dette kunne føre til flere ulike tanker, noe som likevel ikke var tilfelle. Jeg mener samtidig at fire informanter er tilstrekkelig for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Dette kan begrunnes i at en gjennomfører datainnsamlingen frem til en ikke har behov for mer informasjon (Kvale og Brinkmann, 2009: 129).

Enhetslederne sendte videre ut en forespørsel til relevante norsklærere som kunne ha et ønske om å delta, noe som bidro til at utvalget av lærere var tilfeldig. Likevel kan en argumentere for at informantene er strategisk utvalgt på bakgrunn av kravet til norskkompetanse på ungdomstrinnet. Jeg tror samtidig at enhetslederne tok kontakt med norsklærere som kunne ha interesse for temaet lytting.

Kontakten med informantene ble opprettet gjennom mail. Dette var i tillegg den eneste relasjonelle kontakten jeg hadde med informantene før intervjuene. Derfor var det spesielt viktig å holde en hyggelig tone hele veien slik at vi kunne skape trygge og gode relasjoner. Jeg sendte videre ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema til informantene jeg fikk tilgang til. I disse skrivene fikk de en kort beskrivelse av tema og undersøkelsens hensikt. I tillegg ble de informert om anonymisering, og muligheten til å trekke seg. Informantene ble samtidig informert om eventuelle konsekvenser studien kunne ha for dem, og at all informasjon kom til å bli behandlet konfidensielt (Se vedlegg).

Alle informantene er kvinner i alderen 48 til 61. Ut fra mitt perspektiv virker det som at informantene engasjerer seg for lytting, noe som gjør at informantene er særlig representative for undersøkelsen. Jeg har videre valgt å anonymisere disse med fiktive navn, slik at de ikke skal kunne gjenkjennes. Fra intervju en til fire, heter de henholdsvis Ragnhild, Kari, Bente og Martine. Arbeidserfaringen varierer fra 11 til 35 år. Informantene har ulik utdanning innenfor norskfaget der Ragnhild har 60 studiepoeng i norsk, Kari har norsk som mellomfag, Bente har en halvårshet med 30 studiepoeng, og Martine har norsk fordypning. Min erfaring er at verken arbeidserfaring, eller utdanning har påvirket undersøkelsens resultater.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene og metodiske utfordringer

Forskningsintervjuet blir beskrevet som et håndverk (Kvale og Brinkmann, 2009: 36). For å gjennomføre et godt intervju er en avhengig av intervjuferdigheter. Derfor gjennomførte jeg først et testintervju på en medstudent. Dette for å få en oversikt over varigheten på intervjuet, og om spørsmålsformuleringene var relevante. Testen førte til at jeg la til flere relevante spørsmål, og endret på rekkefølgen. Deretter gjennomførte jeg et pilotintervju av en lærer jeg kjente fra tidligere praksis. Dette skapte refleksjoner rundt hvordan jeg skulle forholde meg til intervjuguiden, og hvordan jeg kunne følge opp informantens svar. Jeg opplevde at jeg stilte spørsmålene i kronologisk rekkefølge, noe jeg ble bevisst på i etterkant, og prøvde derfor å unngå dette i intervjuene. I etterkant la jeg blant annet til spørsmål om lyttings posisjon i skolen. I tillegg endret jeg flere spørsmålsformuleringer som blant annet «*Hvordan forstår du lyttebegrepet?*» til «*Hva tenker du lytting innebærer?*»

Alle intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene. Når det gjelder konteksten rundt intervjuene, var tre av intervjuene på uforstyrrede grupperom. På en annen side hadde ikke Ragnhild mulighet til å ordne rom til intervjuet. Vi endte derfor opp med å sitte på arbeidsrommet. Underveis i intervjuet ble vi forstyrret av både telefoner som ringte, og andre lærere som var tilstede i rommet. Dette påvirket meg som skulle lytte til informantens svar, i tillegg til hennes oppfattelse av spørsmålene.

Før selve gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å informere om informantens rettigheter og krav i forhold til undersøkelsen. Jeg spurte samtidig om de godkjente bruk av lydopptak under intervjuene, og informerte om at lydfilene kom til å bli slettet etter endt undersøkelse. De ble samtidig informert om at de ikke ville bli gjenkjent verken underveis, eller etter rapporteringen. I tillegg signerte informantene samtykkeskjemaet. Jeg undertegnet også taushetsplikten mellom skolene, informantene og meg som forsker. Skolene fikk på samme tid den godkjente søknaden fra norsk senter for forskningsdata (NSD).

Når en gjennomfører kvalitative forskningsintervju bør en samtidig kommentere forskerens ansvar for god etisk forskningsatferd (Kvale og Brinkmann, 2009: 92). Før og under intervjuene var det viktig å ha en hyggelig tone med informantene for å skape gode relasjoner. Dette bidro til trygge rammer, noe som ga større rom for at informantene kunne å uttrykke seg fritt. I tillegg prøvde jeg så godt det lot seg gjøre å ikke overføre min forståelse av lytting. Jeg ønsket ikke at informantene skulle ha en oppfatning av at jeg hadde fasitsvarene. Derfor

prøvde jeg å stille spørsmålene slik at informantene kunne uttrykke egne tanker, gjennom formuleringer som «*hva tenker du om...*».

Intervjuene varte i rundt en time. Det virket som at dette var lenge nok, og samtlige informanter mente at vi hadde fått snakket om mye. Et intervju bør heller ikke vare lengre fordi det krever full konsentrasjon, noe som kan være slitsomt i lengden. Dette kan påvirke intervjusituasjonen i negativ retning. For at jeg skulle holde meg innenfor tidsrammene, hadde jeg skrevet på intervjuguiden omtrent hvor lang tid jeg kom til å bruke på de ulike temaene. Jeg prøvde å bevege meg mellom temaene som informantene tok opp, og hentet de samtidig inn igjen for å snakke om temaene i intervjuguiden, noe jeg merket var utfordrende fordi jeg ikke ønsket å forstyrre lærerne underveis.

I tillegg prøvde jeg å unngå vanskelige og lange spørsmål, men opplevde likevel at dette var utfordrende. Noen spørsmål var utfordrende for informantene å forstå, og jeg måtte derfor omformulere disse etter hvert. Samtidig var det ikke alltid lærerne oppfattet spørsmålene slik jeg ønsket, noe som førte til at jeg måtte omformulere meg etter hvert. På grunn av min egen forforståelse for lytting var det vanskelig å unngå ledende spørsmål, selv om jeg bevisst prøvde å unngå dette.

Samtidig var det utfordrende å tilpasse intervjusituasjonen til fire ulike individer. Å stille gode oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i informantenes fortellinger var derfor en vanskelig oppgave. Samtidig variet lengden på informantenes svar. Ragnhild og Kari svarte kort og konkret, samtidig som at Bente og Martine hadde mer utfyllende svar. Fokuset er de spontane fortellingen til informantene. Derfor må en også ta i betraktning at informantene ikke nødvendigvis får fortalt alt de ønsker å fortelle der og da.

Som forsker lyttet jeg til informantenes fortellinger gjennom bekreftende nikk og uttrykk som «ja» og «mm». Slike bekreftelser kan påvirke informantenes svar. De gir uttrykk for oppmuntring, men også utdyping. Dette er noe jeg gjorde både bevisst og ubevisst gjennom alle intervjuene. Samtidig gjentok jeg det informantene sa, for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått utsagnene rett. I ettertid oppdaget jeg at det i lydopptakene var utfordrende å tolke flere av lærernes utsagn, fordi ikke alle setningene ble fullført, før ei ny setning ble påbegynt.

Samtidig la jeg til temaet som handler om hva en kan gjøre for å løfte fokuset på lytting i skolen i intervjuguiden etter første intervju, fordi jeg oppdaget at det var et relevant tema å ta opp. En kan diskutere om dette var en riktig avgjørelse, eller ikke. Jeg mener likevel at

svarene til de andre informantene kan være representativt for den første informanten, selv om dette ikke er noe jeg kan fastslå. Samtidig kunne jeg ikke legge til mange spørsmål i etterkant, da dette kunne ført til ulikt innhold i intervjuene. Dersom det var noen spørsmål jeg mente burde vært med i intervjuguiden, satt jeg heller disse opp som eventuelle oppfølgingsspørsmål.

På grunn av at jeg hadde mange temaer å gjennomgå, var det utfordrende å finne frem til et tema i intervjuguiden, dersom informantene snakket implisitt om et tema. Jeg hadde i tillegg tre ark med temaer, noe som gjorde at det ble mange elementer å ha oversikt over. Dersom jeg hadde endret intervjuguiden i ettertid, ville jeg brukt mindre plass på stikkord, slik at jeg hadde fått mer kontroll over intervjuguiden.

3.3 Analyse av datamaterialet

3.3.1 Transkribering og analyse av intervju

Fire timers lydopptak endte opp som 57 sider transkribert tekst. Jeg valgte å skrive utsagnene ordrett og på bokmål, da jeg ville forsikre meg om at jeg fikk med meg alt. I tillegg anonymiserte jeg informantenes navn for å unngå at de ble identifisert. Samtidig lagret jeg lydfilene og transkripsjonene på ulike steder, og låste disse inn i ulike skap slik at uvedkommende ikke hadde tilgang til verken lydfilene eller transkripsjonene.

For å finne meningsinnholdet i datamaterialet måtte jeg gjennomføre en analyse.

Hovedpoenget med analysen var å komme frem til presentable funn, som skulle være et grunnlag for tolkning av datamaterialet. Slik skulle jeg finne mening i lærernes tanker og erfaringer knyttet til lytting.

I starten av analysen skaffet jeg meg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Jeg noterte ned sentrale temaer og stikkord i marginen knyttet til innholdet, som jeg oppdaget underveis. I denne fasen utelukket jeg i tillegg unødvendig informasjon ved å markere relevante utsagn og fjerne irrelevant tekst. Dette betraktes som *åpen koding*, og en har som mål å finne det som er relevant for forskningsspørsmålet (Nilssen, 2012: 78, Postholm, 2010: 88)

Jeg gjennomførte videre en *meningsfortetning* ved å forkorte utsagn, og setninger (Kvale og Brinkmann, 2009: 212). Deretter utførte jeg en *kondensering* (Christoffersen og Johannesen, 2012: 104), ved å gå gjennom transkripsjonene en gang til, og gi meningsbærende elementer ulike koder og begreper. Å utvikle koder og begreper basert på datamaterialet kalles for en *induktiv tilnærming* (Nilssen, 2012: 78, Postholm, 2010: 88). Samtidig lyttet jeg til

lydopptakene for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alt, da det i løpet av transkriberingen kan oppstå misforståelser.

Kodene som oppstod var inspirert av temaene jeg hadde brukt i intervjuguiden. Samtidig hadde jeg en forforståelse for temaet basert på teori, noe som bidro til at jeg brukte teoretiske begreper i kodingen. Derfor hadde jeg i tillegg til en induktiv tilnærming også en *deduktiv tilnærming* til datamaterialet. Både de induktive og deduktive kodene bidro videre til min tolkning av datamaterialet.

Den induktive og den deduktive tilnærmingen gjorde at jeg utviklet mange koder, og flere enn jeg hadde trodd på forhånd. Disse kodene bestod for eksempel av kriterier, lytte-aktiviteter og forventninger. Det var utfordrende å finne noen få, men gode koder og begreper som kunne sortere og beskrive datamaterialet. Derfor var det nødvendig å utvikle nye koder som kunne beskrive et større omfang av datamaterialet. Disse kodene var blant annet lyttehandlinger, lytteformål, elevenes forutsetninger, og eksplisitt lytteundervisning.

En kan i denne sammenhengen beskrive analysen min som temasentrert. Det vil si at jeg går i dybden på ulike temaer, og undersøker derfor temaer på tvers av datamaterialet. En temasentrert analyse kan samtidig bidra til at helheten av datamaterialet forsvinner, noe som kan gjøre datamaterialet utfordrende å tolke. Derfor var det viktig at utsagnene ble satt inn i en helhetlig sammenheng. Jeg opplevde dette som utfordrende, og prøvde ulike tilnærminger, før jeg fikk en god oversikt over mønstre i datamaterialet ved å fremstille det i en tabell.

Samtidig utviklet jeg overordnede kategorier, som til slutt kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålet (Nilssen, 2012: 85). En sentral utfordring i denne delen av prosessen var å utvikle kategorier som ikke bidro til gjentakelser i utsagnene. Det vil derfor være fornuftig å bruke teoretiske begreper, altså gjennom en deduktiv tilnærming (Nilssen, 2012: 86). Jeg opplevde det likevel som utfordrende å finne kategorier som var utviklet med bakgrunn i teoretiske begreper, da det finnes lite forskning på lytting, og et mindre utviklet begrepsapparat rundt temaet.

Jeg valgte først å kategorisere lærernes forståelse ut fra intrapersonelle og interpersonelle handlinger (Linell, 2009: 78, Otnes, 2016: 73), noe som førte til at jeg ikke fikk organisert funnene på en fornuftig måte, da jeg plasserte lærernes forståelse av både lytting i samfunnet og skole innenfor denne kategorien. Kategorien bidro heller ikke til å svare på forskningsspørsmålet på en god måte. Deretter valgte jeg å omorganisere funnene ved å presentere alt som handlet om muntlige ferdigheter på en plass. Jeg byttet ut intrapersonelle

og interpersonelle handlinger med en kategori om lærernes forståelse av lytteferdigheten i samfunnet, og en annen om lærernes forståelse av lytting i skolen. Dermed fikk jeg en bedre oversikt over lyttemodus (Penne og Hertzberg, 2008: 65) og lytteformål (Otnes, 2016: 73) i samfunn og skole. Jeg fikk derfor en dypere forståelse for hva som ønskes av lytteferdigheter i samfunnet, og hva som først og fremst prioriteres i skolen.

3.3.2 Reliabilitet og validitet

Som forsker har jeg hentet inn et datamaterialet, bearbeidet det og kommet frem til et resultat. Det vil i denne sammenhengen være relevant å kommentere undersøkelsens *reliabilitet* og *validitet*.

Reliabilitet forklares i forhold til forskningsresultatets pålitelighet (Christoffersen og Johannesen, 2012: 23, Thagaard, 2009: 198, Kvale og Brinkmann, 2009: 249). Hvorvidt forskningsresultatet er pålitelig eller ikke, kan diskuteres. Jeg velger å tro at lærerne ville hatt samme oppfatning av temaene, dersom de hadde blitt spurt på nytt med samme intervjuguide. Samtidig mener jeg at en annen forsker hadde fått samme resultat, med mindre spørsmålsformuleringene hadde vært annerledes.

Lærerne svarer det samme på flere spørsmål, noe som kan bidra til å forsterke påliteligheten. Dette gjelder særlig generelle temaer som blant annet handler om betydningen av lyttebegrepet. De svarene som kan betraktes som minst pålitelige, kan derfor være svar på bakgrunn av tilpassede oppfølgingsspørsmål. Svarene er basert på spontane tanker, og kan være utfordrende å gjengi senere. En kan i tillegg diskutere om lærernes alder og kjønn kunne påvirket svarene, og om yngre lærere eller menn ville uttrykt andre perspektiver. Som forsker har jeg samtidig ikke innsikt i hvor ofte lærerne gjennomfører ulike aktiviteter, eller om de spontane tankene lærerne uttrykker vil være representativt for det lærerne ellers tenker og gjør.

Det er samtidig flere faktorer som utfordrer undersøkelsens pålitelighet. Blant annet ble det stilt ledende spørsmål under noen av intervjuene, noe som videre kunne påvirke informantenes svar. Et eksempel på ledende spørsmål er «tenker du at lytteferdigheten er undervurdert»? En omformulering av spørsmålet var derfor nødvendig. Samtidig formulerte jeg noen spørsmål på en vanskelig måte, noe som kunne føre til at lærerne ikke alltid forstod hva jeg mente. Et eksempel er når Martine blant annet ble spurt om hennes forståelse av muntlige ferdigheter, tolket hun dette som lytteferdigheter. Dette var også en av grunnene til

at pilotintervjuet var nødvendig før intervjuene i undersøkelsen, da pilotintervjuet gjorde meg bevisst på spørsmålsformuleringene, og ga meg mulighet til å endre disse.

Validitet handler om hvorvidt dataene en innhenter kan representere fenomenet og virkeligheten en undersøker, og sier noe om undersøkelsens gyldighet (Christoffersen og Johannesen, 2012: 23, Thagaard, 2009: 198, Kvale og Brinkmann, 2009: 249). Jeg mener at et semistrukturert intervju bidrar til å svare på forskningsspørsmålet mitt, fordi det tillater informantenes spontane tanker av og forståelse rundt lytteferdigheten. I tillegg mener jeg at informantenes svar og innholdet i datamaterialet er representativt for norsklæreres virkelighet, og deres forståelse av fenomenet lytting.

Forskeren er samtidig det viktigste redskapet i forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009: 92). Det er derfor mitt ansvar å presentere funnene så nøyaktig som mulig. Jeg bør samtidig vurdere hvor kritisk jeg skal tolke datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2009: 81). Fortellingene i intervjuene er en personlig del av de ulike individene. Det er utfordrende å tolke andres forståelse og mening rundt fenomenet lytting basert på ett enkelt intervju. Derfor har min etiske vurderingsevne vært sentral i analysen og tolkningen.

Jeg mener altså at forskningsresultatet er pålitelig, og at informantene ville svart det samme med samme intervjuguide. I tillegg er datamaterialet gyldig, og jeg kan trekke en gyldig konklusjon, selv om min konklusjon bare viser til tendenser til hva lærere forstår med lytting.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg hovedfunnene fra intervjuene. Av hensyn til omfanget på oppgaven kan jeg ikke presentere alle detaljer. Jeg har derfor gjennom analysen foretatt et utvalg av funn som jeg mener svarer på forskningsspørsmålet. Disse funnene ble utviklet på bakgrunn av relevans for forskningsspørsmål, og informantenes tanker som virket interessante å ta opp til diskusjon. Først presenterer jeg funn knyttet til lytting og muntlige ferdigheter, og deretter lærernes beskrivelser av lytteferdigheter de mener er relevante i samfunnet. Til slutt legger jeg frem funn som handler om hva lærerne forstår med lytting i undervisningen, og hvordan de legger opp lytteundervisningen. Min tolkning vil komme frem under diskusjonen i kapittel 5. Jeg velger å ta en felles oppsummering av hovedfunnene i slutten av kapitlet.

4.1 Lytting – en muntlig ferdighet

Muntlige ferdigheter kan deles inn i den produktive ferdigheten å tale, og den reseptive ferdigheten å lytte (Engen og Kulbrandstad, 2009: 26). Talen handler om å kunne produsere noe muntlig, og lytting handler om å ta innover seg og bearbeide informasjon individuelt og sosialt. Samtlige lærere definerer muntlige ferdigheter først og fremst som talerens ferdighet, og viktigheten rundt å kunne formidle et budskap klart og tydelig. Det er kun Bente som nevner lytting når lærerne skal definere muntlige ferdigheter. Samtidig sier Ragnhild at muntlige ferdigheter er utfordrende å definere «*Hva er egentlig en muntlig ferdighet? Er det å kunne uttrykke seg best og mest faglig, eller det å tørre å si noe?*». Hun synes derfor det er vanskelig å vite hva en skal legge vekt på i en slik definisjon, men det er likevel tydelig at muntlige ferdigheter handler om taleren.

Når lærerne planlegger undervisningen med muntlige ferdigheter i tankene, forteller samtlige lærere at de reflekterer over hvilke ferdigheter elevene skal utvikle under de ulike hovedområdene i læreplanverket, og legger til muntlige ferdigheter der det er naturlig. Kari sier samtidig at hun tror hun legger mer vekt på å tale enn å lytte i undervisningen, fordi hun ikke alltid er bevisst på lytteferdigheten, selv om hun likevel mener at lytting er en egen ferdighet. Ragnhild sier blant annet at lytting blir som en arbeidsmåte som ofte ubevisst og ikke planlagt kommer med i undervisningen, og at lytting er en aktivitet som bidrar til at elevene er stille og hører på hverandre.

Samtlige lærere mener samtidig at lytteferdigheten er nedprioritert i skolen. Bente sier blant annet at «*Lytting blir et lite stebarn, dessverre*», og mener derfor at lytting ikke har fått den plassen den fortjener i skolen. Ragnhild forteller i denne sammenhengen at hun synes lytting burde vært likestilt med resten av ferdighetene. Martine mener i tillegg at lytting har en svak fremstilling i læreplanverket, og at den burde vært fremhevet i flere hovedområder «*Jeg synes kompetansemålene er undervurderte, og det er jo de vi ser på*». Hun sier at lytting ikke har den plassen den fortjener i læreplanverket, og at det kan være grunnen til at lytting ikke prioriteres like mye som andre ferdigheter.

Flere av lærerne sier i denne sammenhengen at lytteferdigheten ofte «henger automatisk med» kompetansemålene som ikke beskriver lytting eksplisitt. I tillegg kommer det frem at lærere ikke alltid er bevisste på lytting i undervisningen, og at en kan ha behov for å snakke sammen om ferdigheten for å skape bevissthet. Samtlige lærere mener derfor at alle i skolen trenger en bevisstgjøring på lytteferdigheten, og at samtalen rundt ferdigheten kan være et bidrag i å danne et metaperspektiv på lytting. Bente sier i denne sammenhengen at «*Kanskje kommer det frem at det er noe av det viktigste vi gjør*». Hun mener at samtalen rundt ferdigheten kan bidra til nye synspunkter og tanker rundt skolens «lyttepraksis», og en større bevissthet rundt lytteferdighetens relevans.

4.2 Hvorfor lytting?

Samtlige lærere hevder at lytting er en viktig ferdighet for å kunne bidra i skole og samfunn. De har mange refleksjoner rundt lytteferdigheter som de mener er viktig for elevene å kunne når de kommer ut i samfunnet, og har generelt et ønske om at elevene skal vite hensikten med lytting i ulike sammenhenger.

Først og fremst fremhever de at elevene bør kunne lytte etter informasjon, og videre kunne plukke ut det som er viktig, med et formål om å lære. Bente assosierer lytteferdigheten med en sosial kompetanse «*Lytting er en fantastisk egenskap fordi du får ideer fra andre, du kan utvide din horisont. Det er en viktig kompetanse*». Hun mener derfor at lytteferdigheten er viktig for å kunne tilegne kunnskap og dele erfaringer med andre, og at en samtidig kan utvikle seg som menneske.

Martine mener at lytting er en del av dannelsesperspektivet og demokratiopplæringen. Hun sier at for å utvikle lytteferdigheten vil en ha behov for ulike «lytteverktøy» en kan bruke i ulike kontekster, noe som krever kunnskap om hvordan en bruker lytting til ulike formål «*Lærer du deg teknikker til å lytte, så har du større muligheter til å lære deg teknikker til å*

overleve i samfunnet, på den måten at du lærer deg å si ifra, du lærer at du har en egenverdi i form av at du blir lyttet til». Lytting blir sett på som et verktøy for å klare seg i samfunnet, både privat og i demokratiet. Samtlige lærere mener derfor at lytteferdigheten er viktig i alle livets sammenhenger, og at en vil ha behov for både den empatiske lytteferdigheten som handler om respekt og interesse, og den kritiske lytteferdigheten som handler om å kunne vurdere og respondere. Bente sier i tillegg at *«Det handler om å se, og bli sett hele livet».* Hun mener at en skal kunne lytte aktivt til andre, og forstå at andre mennesker har andre synspunkter enn en selv. Samtidig skal en oppleve at egen stemme blir hørt, og at andre ønsker å lytte til det en har å si.

Alle mener i tillegg at kommunikasjonen uteblir dersom en ikke går bevisst inn for å lytte aktivt i ulike situasjoner. De hevder i tillegg at det stadig oppstår misforståelser i flere sammenhenger både i samfunnet generelt og i arbeidslivet, der aktiv lytting har vært fraværende. Martine sier at *«Mange misforståelser kan unngås ved at man faktisk kan lytte godt til hverandre».* Aktiv lytting kan dermed være et bidrag til å løse relasjonelle problemer. Samtidig sier Kari *«Det er ikke lagt opp til mye rom, tid og stillhet til å kunne lytte til hverandre og ellers».* Hun sier at sosiale medier har overtatt samtalerollen, og at den vanlige samtalen mellom mennesker gradvis har forsvunnet. Samtlige lærere forteller i tillegg at det for elevene er utfordrende å trekke ut det som er viktig å lytte til, fordi de er utsatt for støy og irrelevante samtaler i alle former. De mener derfor det vil være av betydning å danne et metaspråk rundt lytting for å forstå hvordan og hvorfor en skal bruke lytteferdigheten i ulike sammenhenger.

4.3 Hvordan legger lærerne opp undervisningen?

4.3.1 Lytting i klasserommet

En kan skille lytting mellom intrapersonelle handlinger som foregår hos individet med et formål om å lære, og interpersonelle handlinger med et formål om å kommunisere i samspill med andre. En har dermed ulike lytteformål i ulike kontekster.

Når lærerne skal legge til rette for lytting i undervisningen forteller samtlige at de ofte tar utgangspunkt i kompetansemålet som handler om å trekke ut sentral informasjon. I tillegg legges lytting til som en grunnleggende ferdighet i ulike hovedområder i læreplanverket. Kari, Bente og Ragnhild forteller at de av og til utformer «delmål» med utgangspunkt i kompetansemålene om lytting, men Ragnhild og Kari er de eneste som sier at de synliggjør disse på elevenes arbeidsplan. Alle informantene hevder at å lytte etter informasjon, kunne

trekke ut og gjengi et hovedbudskap, er det som gjennomsyrrer arbeidet med utviklingen av lytteferdigheten. Dette er i tillegg ferdigheter de mener er sentrale for å kunne tilegne seg kunnskap, og for å kunne uttrykke forståelse. Hovedhensikten med lytting i klasserommet er derfor at elevene skal «lytte for å lære» (Otnes, 2016: 73).

I denne sammenhengen kan det tyde på at lærerne mener det er viktig med aktiviteter som bidrar til utvikling av intrapersonelle handlinger, og formålet «lytte for å lære». Kari, Ragnhild og Martine er særlig opptatt av høytlesning, og mener at høytlesning er en aktivitet som bidrar til å aktivisere elevenes lytterolle. Ragnhild begrunner dette med at elevene må følge med fordi de blant annet skal fortsette å lese fra et sted i teksten, som de senere skal kunne gjenfortelle ved å trekke ut hovedbudskapet. Når det gjelder å trekke ut hovedbudskapet, bruker Martine oppsummering av både lekser og andre temaer, og mener at det er gjennom oppsummering en lærer best.

Alle lærerne ønsker at elevene skal lytte for å lære, men også lytte for å kommunisere. De sier at de gjennomfører både diskusjoner og samtaler. Alle er opptatt av å dele klassen inn i mindre grupper. I denne sammenhengen mener Martine og Bente at elevene inntar en mer aktiv lytterolle når de samtaler i mindre grupper, før de eventuelt sier noe i plenum, og at dette er en god måte å blant annet aktivisere elevenes førforståelse på. Martine sier at elevene vet at de må lytte aktivt fordi de skal snakke om det senere «*De må være aktive selv fordi de skal dele noe, de vet de skal bruke det*». Hun mener derfor det er viktig at elevene vet hensikten med lytting, og hva de skal bruke lyttingen til.

Lærerne er i tillegg opptatt av at elevene skal reflektere rundt de ulike temaene som tas opp i samtaler og diskusjoner, og at de klarer å få frem meningen sin. Samtidig har de fokus på den kommunikative delen som handler om hvordan elevene fremstår i forhold til andre i en dialog. I tillegg sier Martine at de ofte starter med lærerstyrte samtaler som inneholder øvingsspørsmål, noe elevene gjennomfører senere på egenhånd. Lærerne er særlig opptatt av at elevene skal kunne vente på tur, og ikke gjenta det andre sier, slik at alle stemmene blir hørt.

Presentasjoner er en annen aktivitet, som ut fra det lærerne forteller er den aktiviteten de øver mest på. Bente og Martine sier at det er viktig å øve på presentasjoner, fordi det er presentasjoner elevene skal gjennomføre på eksamen. Samtlige lærere forteller at de fokuserer mye på hvordan elevene skal presentere gjennom kroppsspråk og stemmebruk. Samtidig forventer de at publikum skal følge med og være stille. De forteller i denne sammenhengen

om viktigheten rundt å være høflig mot dem som presenterer, gjennom å applaudere. Flere av lærerne forteller at de av og til gir elevene «lytteoppdrag» under presentasjoner eller foredrag av en lærer, som blant annet å skrive notater eller stille spørsmål. På den måten blir de aktivisert i lytterrollen til å lytte etter spesifikke elementer. Bente sier at hun forteller til publikum at de må lytte fordi de skal lære noe «*Under presentasjoner kan jeg si at det er smart å følge med fordi det er viktig kunnskap*». Hun sier at det er viktig å fortelle elevene at de skal lytte etter noe fordi hun mener dette bidrar til at de lytter aktivt.

4.3.2 Den aktive lytterrollen – respons og vurdering

Respons og vurdering er sentrale faktorer i en aktiv lytterrolle (Bakhtin, 1986: 127). Det varierer likevel hvor ofte lærerne gjennomfører respons og vurdering i ulike aktiviteter. Ragnhild og Bente sier at de gjennomfører respons under presentasjoner noen få ganger i løpet av året, og derfor ikke konsekvent. Bente forteller at det er ofte hun som lærer, som gir respons. Samtidig er det flere av lærerne som sier at elevene synes det er ubehagelig å motta respons, og at muntlig respons derfor er utfordrende å gjennomføre.

Alle lærerne sier samtidig at de følger prinsippet om at elevene skal gi to stjerner og en tanke når de vurderer andres presentasjoner, og at dette gjøres muntlig. Kari forteller at elevene av og til sender lapper til hverandre, der de skriver noen positive ord til hverandres presentasjoner, og at det blir en type vurdering. Selv om lærerne ikke bruker respons og vurdering hele tiden, mener de at det er sentrale faktorer i lytterrollen, og at en gjennom respons og vurdering kan sjekke om elevene får med seg det som blir sagt.

Samtlige lærere forteller at de bruker vurderingskriterier til presentasjoner, og at alle elevene får disse utdelt skriftlig. I tillegg sier de at elevene sjeldent er med på å utforme disse, selv om Martine uttrykker at elevene synes det er lærerikt å være med på å utvikle disse. Lærerne sier samtidig at de ikke har utformet kriterier til publikumsrollen eller lytterrollen. Dette er heller ikke noe de har gjort i forhold til lytterrollen i andre dialogiske sammenhenger.

Det er heller ikke formulert noen spesielle regler for lytteren. Alle lærerne sier at regler kan bli nevnt muntlig og uformelt til elevene, som «*Nå må dere huske å høre etter...*», og de mener at dette er et slags kriterium. Samtidig sier Ragnhild og Kari at de av og til snakker om forventningene til hva lytteren skal gjøre, og at det kan ligne på et kriterium. Bente og Kari sier at de bruker elevenes evne til å lytte når de skal sette karakter, særlig dersom elevene er svake talere. Denne vurderingen handler om elevene får med seg innhold, og om det ser ut som de lytter.

4.3.3 Ekspisitt lytteundervisning

Det foregår tydelig lytting i informantenes klasserom, men det er samtidig ingen av lærerne som har undervist ekspisitt om lytting, og det er heller ikke noe de er kjent med. Både Bente, Martine og Kari assosierer denne type undervisning med dramaøvelser der elevene får delta i ulike lytteroller, slik at de får oppleve hva som skjer når en blir lyttet til, og når en ikke blir lyttet til. Dette er ikke noe de gjennomfører ofte, selv om de ønsker å jobbe mer med dette. Samtidig forteller lærerne at de av og til diskuterer med elevene hvordan en lytter, og at dette kan foregå spontant og ikke planlagt.

Bente er i tillegg opptatt av å snakke med elevene om ulike begreper en bruker i en kommunikasjonssituasjon, som også handler om lytteren. Der inngår det blant annet å lære elevene hva en replikk er, og hvordan en spiller videre på andres utsagn med egne erfaringer. Ragnhild mener samtidig at en som lærer ofte tenker at alle barn kan lytte fordi de kan høre *«Jeg tror mange ganger at en tar lytting som en selvfølge. Vi forventer at elevene skjønner og hører. Jeg tror vi i skolen forventer at når de er så gamle, så bør de kunne dette automatisk»*. Hun mener at lærere ofte kan tenke at elevene ikke trenger å øve på lytteferdigheten, eller ekspisitt bli fortalt at de skal lytte fordi det forventes at de skal høre etter.

Kari er samtidig den eneste som sier at hun bevisst modellerer lytterollen for elevene, som blant annet hvordan det ser ut når en lytter, hva en gjør i lytterollen og hva en sier som lytter. Ellers handler ofte modelleringen om «den gode presentasjonen», der lærerne blant annet viser hvordan elevene skal stå, holde manus og bruke stemmen.

4.3.4 Hvordan forholder elevene seg til lytting?

Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger og «språkkoder», noe som gjøre at mange ikke forstår hva lytteferdigheten innebærer. Samtlige lærere mener at alle elever forholder seg ulikt til lytteferdigheten, og at en derfor må tilpasse undervisningen til hver enkelt. Hjemmemiljø blir trukket frem som en viktig faktor her. Lærerne sier at elevene har med seg ulike ferdigheter hjemmefra, noe som nødvendigvis ikke innebærer forståelse for en god lytteferdighet. Kari sier blant annet at ikke alle elever er vant til å bli lyttet til hjemme, noe som kan påvirke utviklingen av ferdigheten. Martine nevner i denne sammenhengen betydningen av at alle elever bør forstå at lytting betyr mer enn å høre etter for å lære noe *«Du skal ikke bare lære, men du skal utvikle en ferdighet»*. Hun peker på at elevene ikke bare skal lytte for å tilegne seg kunnskap, men også utvikle ferdigheten gjennom å forstå hva den innebærer og hvordan en bruker den til ulike formål.

Lærerne forteller samtidig at manglende lytting i klasserommet kan forårsake tause elever. I denne sammenhengen sier de at det som lærer er viktig å lytte til elevenes ytringer, og følge disse opp slik at elevene forstår at det de sier er betydningsfullt for andre. Martine sier at *«Jeg tror at blir du lyttet til så vil du få større motivasjon til å være aktiv selv, og det blir en positiv situasjon»*. Aktiv lytting og muntlig aktivitet i klasserommet vil derfor påvirke hverandre. I tillegg mener lærerne at en lærer som er bevisst egen lytterrolle i klasserommet, kan bidra til å bevisstgjøre elevene på deres lytterrolle og slik lage et godt miljø for å utvikle muntlige ferdigheter. Samtlige lærere mener at det derfor er viktig å arbeide med et trygt klassemiljø, og at en som lærer fremstår som en rollemodell og tydelig klasseleder for elevene.

Lærerne tror samtidig ikke at elevene er bevisste på lytteferdigheten, og vet hva en aktiv lytterrolle innebærer. Ragnhild sier at elevene ikke tenker over hva aktiv lytting er *«Vi har ørene der og hører jo bare, ferdig med det»*. Hun mener at elevene ikke forstår relevansen av å lytte, og at lytting for dem ofte er å høre. Flere av lærerne sier at en derfor kontinuerlig må fortelle elevene at de skal lytte etter noe, og at det er viktig å lytte fordi det de lærer blant annet kan komme på en prøve.

Kari er likevel den eneste som sier at hun av og til lar elevene gjennomgå rollespill med hverdagslige og sosiale situasjoner for å bevisstgjøre elevene på deres roller i forhold til hverandre. Hun sier at ungdommer ofte ikke forstår at aktiv lytting kan bidra til å skape gode relasjoner til hverandre *«De tenker ikke for hardt på at det betyr noe at de gjør en forskjell om de lytter»*. Hun mener at slike roller kan være et bidrag i bevisstgjørelsen av hvordan elevene skal være mot hverandre, men at det likevel er utfordrende å skape bevissthet rundt hvorfor lytting er viktig i samhandling med andre mennesker. Martine mener samtidig at både elever og lærere ofte kan ta for gitt hvordan en opptrer i forhold til hverandre. Hun sier i tillegg at lærere og elever mangler et metaspråk rundt lytteferdigheten, og at det kan være et behov for dette i skolen *«Det som jeg og mange andre i skolen kan bli bedre på er denne metalæringen»*. Med dette mener hun at en må bli flinkere til å ha samtaler med elevene om hva som skjer når en lytter aktivt, og hvorfor en skal være gode lyttere. Særlig handler det om å la elevene reflektere over sine roller i forhold til hverandre, og hva de som individ får igjen for å lytte til andre.

4.4 Oppsummering av funn

Det kommer tydelig frem at lærerne tenker mer på å tale enn å lytte når de beskriver muntlige ferdigheter, og at lytting ofte blir en «automatisk» aktivitet eller arbeidsmåte som følger med

talen i undervisningen. Lytting er i tillegg fortsatt en nedprioritert ferdighet både i læreplanverket og i skolen, og lærerne mener at alle vil ha behov for en bevisstgjørelse på relevansen av ferdigheten i flere sammenhenger. De mener i tillegg at en vil ha behov for å snakke om ferdigheten for å reflektere over skolens «lyttepraksis».

Lærerne ønsker at elevene skal lytte aktivt i alle sammenhenger, noe som betyr at de bør kunne vurdere hvordan de skal lytte til ulike formål. Å vite noe om ulike lyttemoduser vil derfor være relevant. Lytteferdigheten og den «vanlige samtalen» mellom mennesker blir samtidig utfordret av sosiale medier. Dette kan bidra til at en kanskje ikke lytter like mye i samspill med andre som tidligere. Samtidig hevder lærerne at det stadig oppstår misforståelser i samfunnet og arbeidslivet, noe som er forårsaket av mangel på lytting.

I undervisningen gjennomføres ofte presentasjoner og andre aktiviteter som innebærer intrapersonelle handlinger i flere klasserom, og mindre av dialoger, selv om de likevel er tilstede. Formålet med lytting i klasserommet blir derfor at elevene skal «lytte for å lære». Samtidig ser en et større fokus på taleren, enn lytteren. Elevene blir dermed trent i tilhører og publikumsrollen mer enn kanskje deltakerrollen i en dialog. Det kan derfor se ut til at elevene lærer mer om hvordan en taler skal kommunisere til et publikum, enn hvordan og hvorfor et publikum og en deltaker skal lytte aktivt. Selv om lytteferdigheten blir omtalt som en viktig del av dannelsen og demokratiopplæringen, er presentasjoner fortsatt den muntlige aktiviteten som får mest oppmerksomhet.

Samtlige lærere hevder at elevene synes det er ubehagelig å motta muntlig respons og vurdering. Dette fører til at det ikke er noe de arbeider mye med, selv om lærerne mener at det er relevant for en aktiv lytterrolle. De bruker vurderingskriterier til «den gode presentasjonen», men ingen kriterier eller regler til publikum eller lytteren. Samtidig er elevene sjeldent med på å utforme disse. Lærerne mener at muntlige beskjeder til lytterne om hva de skal lytte etter, kan defineres som kriterier.

Ingen av lærerne underviser eksplisitt om lytting, men de gjennomfører av og til rollespill der elevene får oppleve ulike lytterroller. Flere av lærerne sier samtidig at de snakker med elevene om hvordan en lytter, og hva en gjør i lytterrollen. På en annen side modellerer lærerne ofte «den gode presentasjonen», men sjeldent en god lytter. Det virker samtidig som at elevene får vite at de skal lytte fordi de skal lære, men mindre om hva lytting er og hvorfor lytting er viktig i en større sammenheng.

Elevenes hjemmemiljø blir trukket frem som en faktor som kan påvirke elevenes forhold til lytteferdigheten. Hjemmemiljøet kan i følge lærerne ha både negativ og positiv innflytelse på elevenes evner til å lytte. Lærerne mener at elevene har behov for å bli bevisstgjort på lytteferdigheten, gjennom metalæring med lærerne som rollemodell.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere hovedfunnene fra analysen, sett i lys av relevant teori og tidligere forskning. Jeg tar først for meg lærernes generelle tanker rundt lytting som en muntlig ferdighet. Deretter vil jeg diskutere lærernes tanker rundt ønsket lytteformål i samfunn og hvilke lytteformål som prioriteres i undervisningen. Til slutt vil jeg diskutere hvordan en kan legge opp undervisningen for å utvikle elevens lyttekompetanse.

5.1 Lytting – en muntlig ferdighet

Tale og lytte er begge fremstilt som likeverdige muntlige ferdigheter i læreplanverket, og er ferdigheter som skal utvikles. Samtidig er det flere av lærerne som fokuserer mest på taleren, og at lytting kommer automatisk inn som aktivitet i undervisningen. Et slikt syn på lytting er også noe Adelman (2009: 19) erfarer under sine samtaler med lærere. I en dialog er en samtidig avhengig av både en taler og en lytter (Bakhtin, 1986: 68), noe som gjør at tale og lytte bør sees på som en helhet.

Når lærerne definerer muntlige ferdigheter, beskriver de disse særlig som talerens ferdighet, og kun en nevner lytting som en del av muntlige ferdigheter. Den integrerte språkmodellen (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8), kan være årsaken til at en ser på lytting som en automatisk del av talen (Adelman, 2002: 52, Otnes, 2007: 87). På en annen side blir lytting ofte sammenlignet med å «høre etter», noe som gir signaler om at lytting er noe «alle kan fra før». «Å høre» er likevel ikke det samme som å lytte (Adelman, 2002: 73). Synet på at høring og lytting er det samme, kan være grunnen til at opplæring i muntlige ferdigheter ikke har stått like sentralt som resten av ferdighetene i skolen (Svenkerud et.al., 2012: 40).

Det kommer samtidig frem av informantene at lytting ofte følger automatisk med talen i undervisningen, fordi de ikke alltid tenker bevisst på at elevene skal lytte. Forestillingen om lytting som en «automatisk» del av talen, kan ha bidratt til at den reseptive delen har utviklet seg til å bli en usynlig ferdighet (Engen og Kulbrandstad, 2009: 26). Det er den produktive delen av språket en ofte kan «teste», særlig i forhold til kunnskapstilegnelse, noe som kan føre til et høyere fokus på talen i undervisningen. Samtidig mener Svenkerud et.al (2012: 40) at det er utfordrende å utvikle muntlige ferdigheter fordi tale og lytte er «flyktige» deler av språket, og stadig i forandring.

Lærerne karakteriserer lytting som «stebarnet» i skolen, med lavere prioritet enn andre ferdigheter, noe også Otnes (1999: 159) peker på. De mener samtidig at de som lærere ikke

alltid er like bevisste på ferdigheten, selv om lytting er fremtredende både i læreplanverket for muntlige ferdigheter, og i den reviderte læreplanverket fra 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er verdt å merke seg at en av lærerne mener at lytting ikke kommer godt nok frem i kompetansemålene, og at lytting burde vært nevnt under flere hovedområder i læreplanverket, i tillegg til Muntlig kommunikasjon. Manglende begreper på lytting i læreplanverket, er også noe Otnes (2016: 75) tar opp i sin læreplananalyse. I analysen tydeliggjør hun at lytting i den reviderte norskplanen blant annet har fått mindre plass enn i læreplanverket L-97, men likevel mer plass enn i den eldre versjonen av LK-06. Det tyder samtidig på at lyttebegrepet fortsatt ikke har den statusen den fortjener i skolen, selv om det likevel er mer fremtredende enn vist i tidligere forskning (Rankin, 1928: 623, Wilt, 1950: 628). Min tolkning er at den lave statusen kan påvirke læreres forståelse av og bevissthet rundt ferdigheten.

Det er tre lærere som sier at de av og til utvikler delmål til kompetansemålene om lytting, og at disse ofte handler om å hente ut informasjon. Otnes (2016: 85) mener samtidig at den generelle beskrivelsen av lytting i læreplanverket, gjør det utfordrende å utforme tydelige delmål. Dette bidrar til at det kan bli vanskelig å gjennomføre undervisningsopplegg basert på kompetansemålene om lytting. Hun mener derfor at formuleringer av delmål krever kunnskap om, og et metaspråk rundt lytteferdigheten.

Det er interessant at lærerne sier at samtalen om lytteferdigheten i skolen kan være et bidrag i å løfte fokuset på lytting, og skape refleksjoner rundt lyttepraksisen. Ut fra det lærerne forteller virker det ikke som at dette er noe de har samtaler om, særlig siden andre ferdigheter ofte prioriteres. Dette sier antakeligvis noe om hva som vektlegges i skolen, både blant lærere og ledelsen. Ofte er det lesing og skriving som blir sett på som viktige ferdigheter, noe en vet krever øving for å oppnå utvikling. Samtidig vil også lytteferdigheten kreve øving for å få til en utvikling, særlig når det finnes et skille mellom å høre og å lytte, noe mange kanskje ikke reflekterer over.

5.2 Lytteformål i samfunnet

Lytting beskrives som en viktig ferdighet i samfunn og arbeidsliv (Burly-Allen, 1982: 6, Brownell, 1996: 21), og blir i tillegg betraktet som grunnmuren for å lære seg nye ferdigheter (Burly-Allen, 1982: 7, Wolvin og Coakley, 1996: 13). Slik jeg tolker lærernes utsagn, har lærerne generelt et ønske om at elevene skal vite hvilke lyttemoduser (Penne og Hertzberg, 2008: 65) de skal bruke til ulike lytteformål (Otnes, 2016: 73). De er spesielt opptatt av at

elevene skal lytte for å kommunisere i samspill med andre mennesker, noe som også er en av de anbefalte nøkkelkompetansene for å kunne delta aktivt i samfunn og demokrati (OECD, 2005).

Lærerne forteller at det ofte oppstår misforståelser i samfunnet og arbeidslivet der lytting ikke har vært tilstede, og peker derfor på mangelen av empatisk lytting. Det stilles spørsmål rundt hvorfor interpersonelle handlinger, og lytting i samspill med andre ikke har fått en større plass i skolen (Otnes, 2007: 93, Adelman, 2009: 7), når det tydelig oppstår situasjoner der mennesker mangler kunnskap om hvilke lyttemoduser en kan bruke til ulike lytteformål i samfunnet.

Informantene tar i tillegg opp sosiale medier, som de mener kan ha overtatt for den «vanlige» samtalen mellom mennesker (Wolvin og Coakley, 2000: 148). Samtaler foregår stadig gjennom sosiale medier, uten at en trenger å være fysisk tilstede i hverandres selskap. Samtidig mener lærerne at barn i dagens samfunn ofte er utsatt for støy i form av andre samtaler eller teknologiske «forstyrrelser», noe som gjør det utfordrende å vite hva en skal lytte etter. Wolvin og Coakley (1996: 50) hevdet allerede 1996 at barn ble utsatt for støy. Denne utviklingen har eskalert og det er kanskje enda viktigere for barn å lære seg å lytte i samspill med andre for å skape gode relasjoner, og mening sammen med hverandre.

Selv om samfunnet har blitt mer teknologisk, vil behovet for å lytte i samspill med andre likevel være viktig for å kunne ta del i et samfunn, og delta aktivt i demokratiet (Børresen, 2012: 14). En vil alltid ha behov for å kunne kommunisere gjennom å argumentere, lytte til andres synspunkter og respondere. Samtidig sier lærerne at det vil være nødvendig å kunne lytte i alle livets sammenhenger, og at kommunikasjon ikke oppstår uten en aktiv lytter. Dette underbygges av Adelman (2002: 109), Bakhtin, (1986: 68) og Linell (2009: 12), som mener at god kommunikasjon avhenger av en lytter som aktivt ønsker å lytte.

Tale og lytte er derfor viktige ferdigheter for å kunne gjennomføre samtaler, og for å dele kunnskap med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8). Aktiv lytting er et grunnlag for å kunne delta i slike samtaler (Brownell, 1996: 21). Med andre ord oppstår ikke nødvendigvis den gode samtalen med mindre en er bevisst ulike lyttemoduser og lytteformål. Det vil derfor være av betydning at elevene lærer seg ulike lyttemoduser, for å kunne vurdere formålet med lytting i ulike kontekster (Otnes, 2016: 85), særlig siden samhandling med andre mennesker er et mål i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012: 8).

Lærerne ser ut til å være opptatt av at elevene skal kunne lytte med et formål om å kommunisere på en god måte i samfunnet, slik at de blir forstått og forstår det andre sier, og samtidig kan dele erfaringer og vise desentrering, noe også Otnes (1999: 163) understreker. Lytteformålet å lytte for å kommunisere (Otnes, 2016: 74), som videre har sammenheng med interpersonelle handlinger (Linell, 2009: 78) vil derfor være av betydning. Jeg mener at en vil ha behov for kunnskap om hvordan en tilegner seg slike ferdigheter for å kunne utøve disse. I hvilken grad elevene tilegner seg slik kunnskap på skolen, er likevel vanskelig å si noe generelt om. Samtidig tolker jeg det slik at lytteferdighetene lærerne ønsker at elevene skal gå ut med i samfunnet, ikke nødvendigvis er det som prioriteres mest i undervisningen.

5.3 Lytteformål i undervisningen

Ut fra min tolkning beskriver lærerne i undersøkelsen flere lytteformål i undervisningen. Jeg har valgt å dele disse inn i å lytte for å lære, lytte kritisk og lytte for å kommunisere. Lytte kritisk er opprinnelig et lyttemodus med et formål om å kommunisere. Likevel har jeg valgt å omtale den som et eget formål, da dette er et ønsket lytteformål i undervisningen, men som kanskje ikke kommer til syne i like stor grad.

5.3.1 Lytte for å lære

Det lytteformålet lærerne i hovedsak legger vekt på i undervisningen, er etter min mening å lytte for å lære (Otnes, 2016: 73). Dette kan videre relateres til intrapersonelle handlinger (Linell, 2009: 78), som handler om å trekke ut informasjon, gjengi, og oppsummere. Lærerne nevner flere aktiviteter knyttet til et slikt lytteformål, men det er samtidig ikke det lærerne betrakter som de viktigste lytteferdighetene i samfunnet.

Lærerne forteller om presentasjoner som en gjennomgående aktivitet i undervisningen, noe en også ser tendenser til i tidligere undersøkelser (Hertzberg, 2003: 139, Svenkerud et.al., 2012: 40). Det kan tyde på at undervisningen styres av den nåværende eksamensformen til en viss grad, og at dette påvirker lærernes valg av aktiviteter, noe en også kan se er tilfelle i Svenkerud et.al (2012: 40) sin undersøkelse om undervisning i muntlige ferdigheter, og blant lærerne i Dysthes (1995: 198) undersøkelse. Samtidig kan det virke som at lærerne fokuserer mer på den som skal presentere, enn de som skal lytte. Elevene som skal lytte får øvelse i en mer passiv publikums- og tilhørerrolle enn som en aktiv deltakende lytter i dialog.

Lærerne forteller i denne sammenhengen at de gir elevene «lytteoppdrag», som for eksempel at de skal ta notater eller stille spørsmål, slik at de lytter mer effektivt. Slike «oppdrag» er noe

Hoel (1995: 37) understreker som en viktig del av lytterollen. Samtidig er ikke «lytteoppdragene» lærerne gir ment for å utvikle lytteferdigheter, men for at lytteren skal tilegne seg fagkunnskap. De inntar en aktiv lytterrolle, men det er likevel ikke nok til å utvikle en bred lyttekompetanse.

Læreplanverket styrer naturlig nok lærernes planlegging, noe som videre påvirker undervisningen (Dysthe, 1995: 198). Derfor vil aktivitetene som angår lytting gjenspeile kompetansemålene, noe en tydelig ser ut fra lærernes valg av aktiviteter. Lærerne sier likevel at de er opptatte av elevaktiviteter og dialoger i klassen, noe Dysthe (1995: 110) hevder er relevant for flerstemmighet. De sier i tillegg at de prøver å unngå lærerstyrte monologer mellom lærer og elev, noe som er positivt fordi det blir mer tid til elevdeltakelser. Dette er motsatt av funnene til Klette (2003: 56) der monologen mellom lærer og elev er fremtredende.

5.3.2 Lytte kritisk

Å lytte kritisk er et av lyttemodusene lærerne betrakter som viktig i dialoger i samfunnet. De ønsker at elevene skal kunne lytte aktivt og respondere på andres utsagn dersom det er nødvendig. Samtidig mener de at presentasjoner er en undervisningsform som aktiviserer elevenes respons- og vurderingsrolle.

Om presentasjoner skal klassifiseres som dialoger eller ikke, kan diskuteres. Otnes (2016: 85) velger å plassere presentasjoner mellom intrapersonelle og interpersonelle handlinger, ettersom presentasjoner skal inneholde respons og vurdering. Jeg er til dels enig, men jeg mener at en dialog og interpersonelle handlinger er en konstant meningsutveksling der en deler erfaringer med hverandre og bygger videre på hverandres utsagn gjennom respons, noe Bakhtin (1986: 69) understreker. Ut fra det lærerne forteller virker det som at elevene sjeldent gir respons og vurdering under medelevers presentasjoner, selv om det kommer frem at de gjennomfører dette av og til. Læreren tar i tillegg ofte på seg denne rollen, noe som også blir beskrevet i Hertzberg (2003: 139) og Svenkerud et.al. (2012: 40) sine undersøkelser, der læreren var den som responderte på elevenes presentasjoner.

Dialogen er ikke fullverdig uten en aktiv lytter, og lytteren er ikke aktiv uten å kunne gi respons (Bakhtin, 1986: 69). Bakhtin (1986: 127) mener at en taler alltid vil ha behov for både positiv og konstruktiv respons. Samtidig sier flere av lærerne i min undersøkelse at elevene synes det er ubehagelig å motta muntlig respons, særlig konstruktiv respons. Det kan derfor tyde på at dette påvirker hvor ofte elevene utfører respons i undervisning. Samtidig er responsen ofte positiv, noe Hertzberg (2003: 139) også fant i sin undersøkelse, der den lille

muntlige responsen elevene ga under medelevers presentasjoner var positiv. Informantene mine peker i tillegg på viktigheten rundt å være høflig og applaudere under presentasjoner for å være hyggelig med medelevene. Dette kan sees i sammenheng med Hertzberg (2003: 139) sine observasjoner av publikum, der responsen ofte bestod av applaus.

Alle lærerne sier samtidig at de bruker «to stjerner og en tanke» som vurderingsprinsipp. Det kommer derfor tydelig frem at den positive vurderingen er mer fremtredende enn det som «kunne vært bedre». Det ser ut til at elevene i mindre grad øver på evnen til å lytte kritisk, selv om dette er et lyttemodus lærerne ønsker at elevene skal ta med seg ut i samfunnet. Wolvin og Coakley (1996: 317) og Bakhtin (1986: 97) understreker relevansen av å kunne bidra med egne konstruktive meninger når en skal gi respons. En kan videre diskutere om elevenes lytterolle derfor er passiv eller aktiv. Det ser ut som at lytterollen vinkles mer mot den passive der elevene ofte skal lytte for å være høflige, noe en kan kjenne igjen i Klette (2003: 53) sin undersøkelse av publikums rolle under presentasjoner. En kan derfor betrakte lytting som en «arbeidsmåte» innenfor oppdragelse, der elevene blir oppfordret til å være stille og følge med for å være hyggelig med medelevene. Mangel på bruk av respons kan derfor føre til elevene ikke forstår den egentlige hensikten med lytting (Hoel, 1999: 37).

5.3.3 Lytte for å kommunisere

Å lytte for å kommunisere (Otnes, 2016: 74) er et lytteformål som er relevant i samfunnet, men som ikke kommer særlig frem i undervisningen. Lærerne sier at de øver på å kommunisere gjennom samtaler og diskusjoner, noe som tyder på at de er opptatt av at elevene skal lytte i samspill med andre. Det kan likevel se ut som at fokuset varierer mellom å lytte for å lære og å lytte for å kommunisere. Lærerne peker på hvor viktig det er å reflektere i dybden av ulike temaer når de har samtaler, og at innholdet ofte er sentralt.

Lærerne har blant annet eksempler på aktiviteter knyttet til elevenes førforståelse, der elevene deler erfaringer og forståelse rundt ulike temaer. Det kan virke som at dette handler om å lytte for å tilegne seg kunnskap. Erfaringsutveksling er samtidig sentralt for å skape en felles mening i dialogen (Bakhtin, 1981: 339, Linell, 2009: 11). Adelman (2002: 144, 180) argumenterer for at erfaringsutveksling er en viktig ressurs i elevenes meningsskapning, men at det krever kunnskap om lyttemoduser og lytteformål for å kunne forstå hva en gjør når en lytter, hvordan en lytter, og hvorfor en skal lytte (Adelman, 2002: 76).

Samtidig kommer det frem at lærerne er opptatt av at elevene skal lære seg å vente på tur, ikke gjenta det andre sier, og hvordan en blant annet viser en replikk for å kunne komme med

innspill. Jeg ser derfor tendenser til at lærerne viser elevene hvordan en kommuniserer men i hvor stor grad, er utfordrende å si noe om. I tillegg tolker jeg det slik at dialog og lytting ofte blir sett på som en aktivitet for kunnskapsutveksling, noe som kan påvirke elevenes syn på lytterollen. Adelman (2009: 65) understreker at lytting ofte blir betraktet som en aktivitet og ikke som et eget element i undervisningen. Dette kan gi en annen forståelse av ferdigheten enn dersom den hadde vært et eget element. Lytting kan derfor bli sett på som en arbeidsmåte for å kunne tilegne seg kunnskap, og ikke som en ferdighet en skal utvikle. Otnes (2007: 93) mener i denne sammenhengen at en vil ha behov for et eget «lytteemne» i skolen. Et slikt emne kan bidra til å bevisstgjøre både lærere og elever på lytting som en viktig ferdighet i flere kontekster, og ikke bare i forhold til kunnskapstilegnelse. Samtidig vil det være relevant å skille lytting fra tale i noen sammenhenger, slik at lytting ikke forblir en usynlig aktivitet, noe som kan forekomme under tidspress i undervisningen.

Lite variasjon i aktiviteter kan skape utfordringer i forhold til å utvikle elevenes kunnskap rundt ulike lyttemoduser og lytteformål, særlig dersom hovedfokuset i skolen er å lytte for å lære. Slik jeg tolker det, blir elevene bevisstgjorte på lytterollen ved at lytting ofte er en aktivitet for kunnskapstilegnelse, selv om de i mer eller mindre grad øver på hvordan de skal lytte. Samtidig er det vanskelig for meg å si noe om elevene er bevisste på hensikten rundt deres lytterolle i et videre perspektiv, og om de forstår hvorfor lytting er viktig.

5.4 Behovet for å utvikle elevenes lyttekompetanse

Ut fra det lærerne forteller er de bevisste på lytteferdigheten, men de mener likevel at de har behov for en større bevisstgjøring for å kunne utvikle elevenes lyttekompetanse. Samtlige lærere forteller at elevene heller ikke er særlig bevisste på lytterollen, noe jeg mener er interessant å peke på. For å skape bevissthet har en særlig behov for å reflektere over ferdigheten slik at en vet hva den innebærer. En av lærerne uttrykker at lærere generelt kan bli bedre på metalæring. Det viser seg derfor at en har behov for en bredere literacy-kompetanse i utviklingen av lytteferdigheten (OECD, 2005, Smidt et.al., 2011: 7).

I tilknytning til dette mener lærerne at elevenes hjemmebakgrunn kan påvirke elevenes forutsetninger og evner til å lytte (Burly-Allen, 1982: 20). Derfor ser en særlig behovet for eksplisitt lytteundervisning og metalæring (Adelman, 2009: 116, Bernstein, 2003: 24). Noen barn vil ha et større behov enn andre for å lære seg å lytte gjennom en eksplisitt tilnærming, fordi de ikke automatisk forstår hva lytteferdigheten går ut på. Det er derfor ikke tilstrekkelig

at hensikten med lytting er å tilegne seg kunnskap, men at det for flere elever vil være relevant å reflektere over lytting i flere kontekster.

5.4.1 Eksplisitt lytteundervisning

Det er tydelig at elevene lytter i undervisningen, men når lærerne blir spurt om de eksplisitt underviser i lytting, svarer samtlige at det ikke er noe de vanligvis gjør. En kan i denne sammenhengen vise til Adelman (2009: 19) sine samtaler med lærere som ikke forstår hva undervisning i lytting innebærer, i tillegg til at det er observert en liten andel med metaundervisning i klasseromsforskning (Hertzberg, 2003: 139, Svenkerud et.al., 2012: 40). Eksplisitt lytteundervisning er samtidig noe Adelman (2009: 116) peker på som viktig i utviklingen av lytteferdigheten.

Informantene forstår eksplisitt lytteundervisning som rollespill, der elevene går inn i «den gode» og «den dårlige» lytterollen, noe som er viktig for å bevisstgjøre elevene på lytterollen (Penne og Hertzberg, 2008: 136). Elevene inntar andre roller enn seg selv, noe som kan bidra til en mer aktiv deltakelse i, og kanskje også en dypere forståelse av en dialog. Lærerne mener likevel at de kunne tenke seg å arbeide mer med rollespill, noe som tyder på at det ikke er noe de gjennomfører ofte.

I tillegg modellerer lærerne for elevene, men modelleringen handler ofte om «den gode presentasjonen». Det er imidlertid bare én lærer som modellerer lytterollen, noe som tydelig viser at hovedfokuset er på taleren. Samtlige lærere mener samtidig at det er viktig å være elevenes rollemodell, ved å lytte til deres utsagn, og bruke disse videre slik at de føler seg sett. Slike «opptak» viser seg å være viktig i elevenes ferdighetsutvikling (Wolvin og Coakley, 1996: 8, Dysthe, 1995: 214), og er samtidig en sentral del av lytterollen (Bakhtin, 1981: 339). Lærerne sier at dette kan bidra til at flere elever får en positiv opplevelse av å bli lyttet til, noe som kan føre til en mer muntlig deltakelse i undervisningen. Dette understrekes av Dysthe (1995: 192), og Burly-Allen (1982: 20). De mener at elevene som føler at de blir lyttet til, vil få et inntrykk av at det de sier er meningsfullt for andre.

Det vil derfor være av betydning at læreren først og fremst er bevisst på egen lyttekompetanse, før en kan overføre denne videre til elevene (Otnes, 1999: 159, Burly-Allen, 1982: 65, Otnes, 2007: 1). Min mening er at en ikke alltid vil ha tid til å tenke bevisst over hvordan en fremstår som «lyttende lærer», men det kan likevel være et aspekt som er viktig å reflektere over i arbeidet med å utvikle elevenes lyttekompetanse. Samtidig kommer det frem blant informantene at de ikke alltid reflekterer bevisst over lytteferdigheten i undervisningen.

Bevissthet rundt egen lyttekompetanse kan føre til at elevene forstår at medelevers utsagn er relevant for dem, noe som kan bidra til at flere elever lytter til hverandre, noe Dysthe (1995: 211) også peker på.

Det ser ikke ut til at lærerne ser betydningen av, eller er bevisste på relevansen av å undervise i lytting. Samtidig finnes det få eksplisitte lytteverktøy en kan bruke i undervisningen (Adelmann, 2009: 19) for å utvikle elevenes lyttekompetanse. Mangel på lytteverktøy kan gjøre det utfordrende å gjennomføre eksplisitt lytteundervisning. På en annen side kan lite forskning på lytting, særlig i forhold til den synlige lyttingen (Janusvik, 2007: 140), ha ført til at en ikke har et vidt nok begrepsapparat og en fastsatt lyttedefinisjon en kan ta utgangspunkt i. Dette kan bidra til at det er utfordrende å undervise i lytting (Janusvik, 2002: 5)

Lærerne forteller samtidig at de bruker å snakke med elevene om hvordan og hvorfor en skal lytte til andre, noe som kan være en del av bevisstgjørelsen av lytterollen (Adelmann, 2009: 19, Otnes, 1999: 159, Wolvin og Coakley, 2000: 144). Jeg tolker samtidig slike samtaler som at hensikten med lyttingen ofte henger sammen med kunnskapstilegnelse, og ikke hvorfor lytting er viktig i et videre samfunnsperspektiv. Det kan i tillegg tyde på at lærerne ikke alltid har samtaler om dette, men at de dukker tilfeldig opp der det vil være nødvendig. For at elevene skal bli bevisste på lytteferdigheten, bør slike samtaler legges til under flere av læreplanverkets hovedområder (White, 2006: 119).

Det er særlig betydningsfullt at elevene selv deltar i slike samtaler, for å skape en dypere forståelse av lytteferdigheten. Bond (2012: 62) tror i denne sammenhengen at elever ofte ikke forstår forskjellen på å høre og å lytte, noe som bidrar til at de heller ikke skaper forståelse for hva som er hensikten med lyttingen. Dette kan sees i sammenheng med at en av lærerne mener at en ofte tar for gitt at elevene kan lytte fra før, og at en ikke alltid tenker bevisst på at elevene har behov for en eksplisitt tilnærming til lytterollen. Adelmann (2002: 47) mener at det er viktig for elevene å forstå forskjellen på å lytte fordi en skal lære noe, og å lære seg å lytte, noe som kan bli glemt av mange.

5.4.2 Metalæring

Lærerne i undersøkelsen trekker frem elevenes hjemmemiljø som en faktor som kan påvirke elevenes forhold til lytteferdigheten. For at elevene skal forstå hensikten med lytting i et videre perspektiv har de behov for metalæring gjennom å utvikle literacy-kompetansen (OECD, 2005). Ziehe (2001) mener samtidig at klasserommet har blitt mer hverdagsorientert

enn tidligere, og derfor bedre tilpasset elevenes «komfortsone». Elevenes forhold til lytting, vil derfor være med på bestemme hvordan dette gjennomføres i undervisningen.

Lærerne mener også at elevenes forhold til lytting, avhenger av om de har blitt lyttet til hjemme. Dersom de ikke er vant til å lytte eller bli lyttet til hjemme, kan lytting være en utfordring for mange i skolen (Burly-Allen, 1982: 20, Wolvin og Coakley, 1996: 52). Elevenes ferdigheter blir dermed overført fra primærdiskursen til sekundærdiskursen (Penne, 2010: 29), og slik kan begge diskursene bli sett på som to like arenaer for elevene. Det oppstår derfor ikke et skille mellom skolens premisser og hjemmets premisser. Samtidig er skolen til for at en skal videreutvikle ferdigheter fra primærdiskursen, noe som krever et markant større mellom primærdiskursen og sekundærdiskursen.

Det er derfor ikke nok å snakke med elevene om lytting, men en bør også tilrettelegge for lytting i undervisningen gjennom tydelige kodeskifter og et tilrettelagt lyttemiljø (Gee, 1990: 145, Ziehe, 2001, Adelman, 2009: 86). Det er ingen av lærerne som sier noe om at de fysisk omorganiserer klasserommet når de for eksempel gjennomfører presentasjoner, noe som kan tyde på at elevene ikke får den eksplisitte bevisstgjøringen de har behov for. Samtidig tolker jeg lærernes fortellinger slik at elevene sitter i grupper med ansiktene mot hverandre under diskusjoner og samtaler, noe Adelman (2009: 86) peker på som viktig.

Det er bare én lærer som forteller at klassen bruker å gjennomføre rollespill med utgangspunkt i hverdagslige og sosiale situasjoner, som kan tydeliggjøre elevenes roller i forhold til andre. Min tolkning er at dette er en god måte å bevisstgjøre elevene på interpersonelle handlinger, men likevel er det ikke sikkert at elevene bevisstgjøres på lytterrollen, med mindre de blir fortalt at de skal fokusere på den. Otnes (2016: 80) underbygger at undervisning i lytting bør ta utgangspunkt i hverdagslige situasjoner, for å bevisstgjøre elevene på deres lytterrolle i ulike sammenhenger. Dette krever samtidig stram regi og faste regler (Penne og Hertzberg, 2008: 136).

Ingen av lærerne forteller at de bevisst går inn for å sette av tid til å øve på lytteferdigheten, eller arbeider systematisk med lytting. Det er heller ingen lærere som forteller noe om bruk av lytte-regler i klasserommet for å bevisstgjøre elevene på lytterrollen. De sier samtidig ikke noe om å bruke kriterier spesielt utviklet for lytterrollen, og publikum, utenom kriterier for «den gode presentasjonen». Likevel sier de at kriterier til lytteren kan være muntlige og sporadiske, som ofte handler om at elevene skal huske på å være stille og lytte etter noe.

Det at ingen lærere utvikler konsekvente regler eller kriterier for lytteren, mener jeg er et interessant moment. Dersom en ikke har slike faste rammer, kan det gi en antydning om at lytting ikke er like viktig å øve på som andre ferdigheter. Samtidig kan synlige regler og kriterier bidra til en eksplisitt tilnærming til lytting, slik at de forstår hvordan og hvorfor de skal lytte, særlig dersom disse blir fremstilt skriftlig og visuelt for elevene. Det er i tillegg med på å gi elevene retningslinjer å forholde seg til, som videre kan skape en nødvendig forutsigbarhet og trygghet for mange av elevene (Hoel, 1999: 37). Det kan samtidig bli enklere for elevene å bruke lytting aktivt i forhold til hverandre når de har retningslinjer å følge.

Det er verdt å merke seg at elevene sjeldent får være med på å utforme kriteriene, da dette kan bidra til å skape refleksjoner rundt elevenes lytteroller. En kan i denne sammenhengen vise til Svenkerud et.al. (2012: 40) som fant at kriterier ofte var lite diskutert på forhånd, noe som gjorde at elevene ikke var særlig bevisste på hensikten med kriteriene. Hoel (1999: 37) hevder at for å kunne utøve en aktiv og bevisst lytterrolle, har en behov for slike kriterier, men at det krever struktur og retningslinjer.

5.4.3 Vurdering av lytting

Informantene snakker lite om vurdering av lytterrollen, men to av lærerne gir likevel uttrykk for at de anser lytting som en liten del av muntligkarakteren, og at den tildeles større plass dersom taleferdigheten er svak. Dette er motsatt av det Hertzberg (2003: 139) fant, der lærerne ikke vurderte publikum i det hele tatt, noe som kan tyde på at vurdering av lytteren er fremtredende i skolen. Om alle elevene får lik vurdering av lytteferdigheten er samtidig utfordrende å si noe om. De blir ofte vurdert etter om de har fått med seg innholdet og om det ser ut som de lytter. Jeg tolker dette som utfordrende da det er vanskelig å se om noen lytter, særlig ettersom ingen av lærerne bruker lyttekriterier, og at elevene derfor vurderes etter skjønn. Det er samtidig ingen av lærerne som sier noe om at elevene vurderer hverandres lytting, selv om det kunne vært med på å bevisstgjøre elevene på lytterrollen.

Lyttekriterier kan være et bidrag i å få til en vurdering av lytteren, selv om det kan være utfordrende. Det kreves samtidig kunnskap om hvordan en vurderer lytteferdigheten på en effektiv måte (Wolvin og Coakley, 2000: 144). Lite kunnskap rundt hvordan en skal vurdere lytteren, kan være en av grunnene til at denne type vurdering sjeldent gjennomføres. I tillegg har ikke de dialogiske lytteferdighetene blitt viet nok plass i læreplanverket, særlig i forhold til de «studietekniske» ferdighetene (Otnes, 2016: 75) og intrapersonelle handlingene (Linell,

2009: 78), som kompetansemålene med lytting beskriver. Læreplanverket gir føringer om at elevene skal være tilhørere og mottaker, men ikke like mye lyttende deltakere. Dermed blir formålet med lyttingen ofte å lytte for å lære (Otnes, 2016: 73), noe skolen skal bidra til. Samtidig skal skolen i tillegg utvikle dannelsesperspektivet, og mennesket som helhet. Otnes (2016: 75) mener at læreplanverket gir få beskrivelser av den relasjonelle og sosiale atferden. Læreplanverkets fremstilling av lytting bidrar derfor til at vurdering av lytting foregår på bakgrunn av om elevene kan gjengi og oppsummere innhold.

Min mening er at vurdering av lytteferdigheten i dialog kan bidra til å bevisstgjøre elevene på lytterollen. For å kunne vurdere, men også evaluere lytting i en dialog, vil en samtidig være avhengig av film eller lydopptak (Otnes, 2016: 80). Slik kan en visualisere hva som skjer når en lytter. I tillegg kan visualisering av lytterollen føre til at elevene skaper bevissthet rundt og forstår hvordan en kan lytte aktivt i en dialog. Vurdering og evaluering av lytteren kan samtidig bidra til at elevene utvikler literacy-kompetansen de har behov for. I tillegg kan det være et bidrag i utviklingen av den såkalte nøkkelkompetansen som innebærer å kommunisere i samspill med andre (OECD, 2005).

Avslutning

Hovedmålet med undersøkelsen var å få innsikt i hva norsklærere på ungdomstrinnet forstår med lytting i norskfaget, og få vite om hvordan de legger opp undervisningen for å utvikle elevenes lyttekompetanse.

Lytting har naturlig nok kommet mer i søkelyset etter blant annet Rankin (1928: 623) og Wilt (1950: 628) sine undersøkelser om asymmetrien mellom menneskers bevissthet om lytting, hvor ofte en lytter i skole og samfunn, og lyttingens relevans. En ser likevel at lytting fortsatt blir betraktet som «stebarnet» i skolen, og at lytting ofte blir en usynlig aktivitet som følger med talen i undervisningen. Samtidig blir lytting og å høre ofte sammenlignet, noe som bidrar til en antakelse om at alle barn kan lytte.

Undersøkelsen viser antydninger til at det er forskjell på det lærerne forstår som et viktig lytteformål i samfunnet, og det de forstår som lytteformål i norskfaget. I samfunnet virker det som at lærerne ønsker at elevene skal kunne vurdere hvilke lyttemoduser de skal bruke til ulike lytteformål. De skal derfor i hovedsak kunne kommunisere i samspill med andre gjennom interpersonelle handlinger som å kunne respondere, vurdere og vise empati (Linell, 2009: 78). I skolen ser det derimot ut til at læreplanverket og lærere forstår lytting som at elevene skal lytte for å lære gjennom intrapersonelle handlinger (Linell, 2009: 78). Det kan derfor tyde på at det er en kontrast mellom hva lytting forstås som i skolen, og det som forventes i samfunnet.

Selv om elevene skal lytte for å lære, har de samtidig behov for å vite hva lytting innebærer i et videre perspektiv, gjennom å utvikle en literacy-kompetanse (OECD; 2005). Det er ikke alle barn som har med seg lytteferdighetens koder fra hjemmemiljøet, og mange har behov for å lære seg å lytte eksplisitt i samspill med andre. Derfor vil det ikke være tilstrekkelig at elevene skal lytte for å tilegne seg kunnskap, gjennom blant annet presentasjoner og høytlesning. Undersøkelsen viser at skolen kan bli bedre på å gi elevene en literacy-kompetanse gjennom eksplisitt lytteundervisning. Det krever samtidig tydelige rammer, rutiner og regler, slik at lyttingen blir forutsigbar for elevene.

Lærerne i undersøkelsen fortalte at samtalen rundt lytteferdigheten i skolen kan bidra til økt bevissthet, noe som tyder på at slike samtaler ikke gjennomføres ofte. I tillegg mente de at intervjuene gjorde de mer bevisste på temaet og skolens lyttepraksis. Intervjuene skapte samtidig refleksjoner rundt hva en kan gjøre for å utvikle elevenes lyttekompetanse i samspill

med andre. Adelman (2002: 47) understreker at en må involvere hele skolen, og foreldre i arbeidet med lytting for å skape bevissthet og en dypere forståelse rundt ferdigheten. Dette kan bidra til at lytteferdigheten får en høyere status enn tidligere, og at ferdigheten blir løftet opp og frem.

Samtidig vil en dypere beskrivelse i læreplanverket av hvordan en kan lytte i samspill med andre være av betydning i fremtiden (Otnes, 2016: 75). Det har seg slik at for å kunne delta aktivt i et fellesskap i samfunnet, skal elevene utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter i skolen (Meld. St. 28, 2015-2016). Elevene skal bli rustet til å kommunisere i samspill med andre, og for å kunne kommunisere på en god måte er det viktig å kunne lytte aktivt. Lytting handler derfor ikke bare om å høre, men «*Det handler om å se og bli sett hele livet*».

Litteraturliste

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. (Doktoravhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola. Hentet 05.04.16, fra <http://www.mah.se/pages/47332/attlyssnatillroster.pdf>
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Aukrust, V.G, Hagtvet, B.E, Hertzberg, F., og K, Klette (red.) (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet/Norges forskningsråd. Hentet 06.01.16, fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1
- Bakhtin, M. og Holquist, C. (red.). (1981). *The Dialogic Imagination*. (C. Emerson, M. Holquist, oversetter). Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M., Emerson, C. og Holquist, M. (red.). (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. (V. W McGee, oversetter). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission*. New York: Routledge. (3.utgave).
- Bond, C.D. (2012). An Overview of Best Practices to Teach Listening skills. *The International Journal of Listening*. 26:2, 61-63. Hentet 19.04.16 fra, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10904018.2012.677660>
- Brownell, J. (1996). *Listening. Attitudes, principles and skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burley-Allen, M. (1982). *Listening. The forgotten skill*. New York: John Wiley & Sons.
- Børresen, B., Grimnes, L. og Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T.O og Kulbrandstad, L.A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: GyldendalNorsk Forlag AS. (2. utgave).
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourse*. London: Routledge.
- Hertzberg, F. og Roe, A. (red.) (1999). *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I: K. Klette (red.). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet/Norges forskningsråd. Hentet: 11.04.16, fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1
- Hoel, T.L. (1999). Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I: A. Roe og F. Hertzberg (red.). *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Janusvik, L.A. (2002). Teaching Listening: What Do We Do? What Should We Do? *International Journal Of Listening. International Journal of Listening*, 16:1, 5-39. Hentet:19.04.16, fra <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2002.10499047>
- Janusvik, L.A. (2007). Building Listening Theory: The Validation of the Conversational Listening Span. *Communication Studies*, 58:2, 139-156. Hentet 19.04.16, fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10510970701341089>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (2. utgave).
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories og human sense-making*. Charlotte, N.C: Information Age Publishing Inc.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Organisation for Economic Co-operation And Development (OECD). (2005). *The definition and selection of key competencies*. Hentet 07.05.16 fra, <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Otnes, H. (1999). Lytting – en av de ”fire store” i norskfaget. I: A. Roe og F. Hertzberg (red.). *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. (Doktoravhandling). Institutt for språk-og kommunikasjonsstudier. NTNU, Trondheim. Hentet 26.01.16 fra: <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:122409/FULLTEXT01.pdf>
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I: Kverndokken, K. (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntligdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Penne, S. og Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (2. utgave).
- Rankin, P.T. (1928). The Importance of Listening Ability. *The English Journal*, vol. 17 (8). Hentet 15.02.16, fra: http://www.jstor.org/stable/803100?seq=1#page_scan_tab_contents
- Smidt, J., Tønnesen, E.S og Aamotsbakken, B. (2011). *Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter*. I: Smidt, J., Tønnesen, E.S. og Aamotsbakken, B. (red). *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

- Svenkerud, S. Hertzberg, F. og Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, 1.
https://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter?
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. (3.utgave).
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Muntlige ferdigheter*. Hentet 15.04.16, fra
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet. Læreplanen i norsk etter 10. trinn*. Hentet 08.02.16, fra <http://www.udir.no>
- Vandergrift, L. (2010). Researching Listening. I: Paltridge, B. Og Aek Phakiti (red.). *Contium Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. London: Contium
- White, G. (2006). Teaching listening: Time for a change in methodology. I: E, Usó-Juan og A, Martinez-Flor (red.) *Current Trends in the Development and teaching of the four Language skills*. Berlin: De Gruyter.
- Wilt, M.E. (1950). A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education. *The Journal of Educational Research*, vol. 43 (8). Hentet 08.02.16, fra:
<http://www.jstor.org/stable/pdf/27529196.pdf?acceptTC=true>
- Wolvin, A.D og Coakley, C.G. (1996). *Listening*. Boston: Times Mirror Higher Education Group, Inc.
- Wolvin, A.D og Coakley, C.G. (2000) Listening Education in the 21st century. *The International Journal of Listening*. 14:1, 143-152. Hentet 17.03.16 fra:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10904018.2000.10499040>
- Ziehe, T. (2001). Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse*, 10.
Hentet 01-02.16, fra: <http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm?menuid=4515>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning – før intervjuet

Presentasjon (og småprat)

- **Presentasjon av meg selv**
- Informasjon om prosjektet: muntlige ferdigheter, og lærernes planlegging av muntlige ferdigheter og lytteferdigheter.
- Ønsker deres forståelse av lytteferdigheter
- Intervjuet: Utgangspunkt i årsplan: Muntlige ferdigheter og lytting
- *Hva forstår norsklærere med lytting i norskfaget, og hvordan legger de opp arbeidet med å utvikle elevenes lyttekompetanse?*

Generell informasjon

- Frivillig deltakelse
- Informant kan trekke seg når som helst
- Lydopptak – Lagres sikkert – slettes ved prosjektslutt
- Anonymitet
- Ikke gjenkjennbart
- Resultater presenteres på en konferanse

Bakgrunnsinformasjon

- Alder
- Kjønn
- Distrikt/by
- Erfaring
- Norsk fordypning
- Årstrinn

Intervjuguide

(15. min.) Muntlige ferdigheter

Planlegging

- **Årsplan: Hvordan planlegger du?**

Begrepet

- **Hva tenker du muntlige ferdigheter innebærer?**

I undervisning

- **Hvilke aktiviteter?**
 - Fremføring/presentasjon
 - Samtaler
 - Diskusjon/Argumentasjon
 - Svare på spørsmål fra lærer. Åpne/lukket
- **Hvordan organisere?**
 - Omorganiserer fysisk
 - Individuelt
 - Gruppe
 - Plenum
 - «Sceneskifte»
 - Retorikk
 - Vurdering av seg selv og andre, respons
 - Før-prosesser - Tenkeskrive – prate

Forventinger

- **Hva mener du er viktig å øve på innenfor muntlige ferdigheter?**
- **Hva krever du av elevene i arbeid med muntlige ferdigheter?**
 - Å kunne si noe
 - Lytte
 - Argumentere
 - Gi respons/vurdere
- **Prioriterer du innhold eller form under muntlige aktiviteter?**
 - **Kan du utdype?**
- **De tause elevene**
 - **Hvorfor tror du noen ikke tør å uttrykke seg?**
 - **Hvordan få de tause elevene til å si noe?**

(30 min.) Lytting

Begrepet

- **Lyttings posisjon i forhold til andre ferdigheter?**
 - Egen ferdighet eller følger den med talen?
 - Støtte?
- **Bruk av lytteferdigheten generelt i samfunnet og arbeidslivet?**

- **Hva tenker du lytting innebærer?**
 - **Lytting – aktiv handling – Tanker?**
 - **Oppfatte, tolke og vurdere – tanker?**

(LK-06 → eksplisitt antydning til lytting)

Planlegging

- **Planlegging ut fra komp. mål?**
 - Eksplisitte delmål?
 - Lytting i resten av målene?
- **Underviser du om lytting i klassen?**
 - Hvordan?
 - Regler, diskutere, oppgaver?
 - Hvis ikke – tanker rundt det?
 - Lyttemarkeringer?

I undervisning

- **Med tanke på aktivitetene du nevnte tidligere: På hvilke måter bruker du lytting i undervisningen? Hvordan?**
 - **Lytte til undervisning**
 - Notater
 - Spørsmål/svar
 - Oppsummering
 - **Lytte til presentasjoner**
 - Vurdere andre/gi respons
 - Egenvurdering
 - Krav/kriterier – utdype?
 - **Lytte til medelever**

- Samtale/diskutere
 - Argumentere
 - Skape kunnskap
 - Krav/kriterier- utdype?
 - Respons
 - Kritisk til egne og andres utsagn
 - **Respons på form eller innhold- Utdyp?**
- **Får de oppgaver? Hva tenker du er lytterens oppgave?**

Bevissthet

- **På hvilken måte tror du elevene er bevisste på lytterollen?**
- Vet de hva de skal gjøre i lytterollen?
 - Hvorfor og hvordan de skal lytte?
 - På hvilken måte?
- **Hvordan bevisstgjøre elevene på lytterollen?**
- Være bevisst selv
 - Kriterier/krav/gi de arbeidsoppgaver
 - Strategier
 - Klasseromskultur
- **Hvordan kan en vite at elevene faktisk lytter?**
- Skaper forståelse?

Forventinger/Utfordringer

- **Lærerens forventninger til de som lytter?**

- **Utfordring?**
- **Hva tenker du kan være årsaken til at elevene har ulike forhold til lytting?** Hvilke elever kan være utfordrende? Hva kan gjøres?
 - **Vansker med å ta imot respons – utdyp?**

(to spørsmål igjen)

Lytteren

- **Hva er gode lytteferdigheter?**
 - Ulike situasjoner krever ulik lytting
- **Hvilke lytteferdigheter tenker du elevene skal gå ut med etter 10.?**
- **Hva tenker du kan gjøres for å heve fokuset på lytting?**

(5-10. min.) Kommentarer/spørsmål?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lytting”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitet i Tromsø. Våren 2016 skal jeg skrive en masteroppgave i norskdidaktikk der temaet vil være lytting. Formålet med studien er å ta utgangspunkt i skolens årsplan, og undersøke hvordan norsklærere planlegger undervisningen innenfor muntlig kompetanse, særlig med vekt på arbeidet med elevenes lyttekompetanse. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilken forståelse lærerne har om lytting som ferdighet. Foreløpig forskningsspørsmål: *Hva forstår norsklærere med lytting i norskfaget, og hvordan legger de opp arbeidet med å utvikle elevenes lyttekompetanse?*

Det har blitt foretatt et tilfeldig utvalg på ulike ungdomsskoler, og informantene har blitt valgt ut på grunn av informantens bakgrunn som norsklærer på ungdomstrinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer et intervju ved prosjektstart, der spørsmålene blir formulert ut fra overordnede temaer. Spørsmålene vil omhandle muntlig kompetanse og lytting som ferdighet i norskfaget. I starten ønsker jeg at vi tar utgangspunkt i årsplanen. Intervjuet vil ikke vare mer enn 60 min. Datamaterialet vil bli registrert gjennom lydopptak og notater. I tillegg ønsker jeg å innhente bakgrunnsinformasjon som omhandler kjønn, alder, norskfaglig kompetanse, ansatt ved byskole eller distriktskole, og hvilket årstrinn informanten underviser i.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysninger er masterstudent Marit Linaker Berglund og veileder Kari-Anne Sæther. Personopplysninger lagres på koblingsnøkkel og holdes atskilt fra datamaterialet i låsbare

skap. Datamaterialet vil anonymiseres i publikasjonen, og informanten vil ikke kunne gjenkjennes under noen omstendigheter.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.16. Da vil koblingsnøkkel makuleres og all data som indirekte eller direkte kan identifisere personer vil bli slettet. Dette gjelder også lydopptaket.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Marit Linaker Berglund mob.: 91 51 94 21, mail: mbe060@post.uit.no eller veileder som kan nås på: 776 60463.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

