



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Grunnskolelærerutdanning 1-7
Masteroppgave i norsk (MGL320M)

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Kristin Schøld Sæterdal

Veileder: Briten Russdal-Hamre

Tittel på masteroppgaven: «Nei, du har jo fått meg til å tenke mer på at man må tenke enda mer over lytting»

Engelsk tittel: «You have made me more aware of the fact that we need to think more about listening»

Emneord:
Lytting, lytteaspekter, lyttemarkører,
elevspørreundersøkelse, lærerintervju, skole,
6.trinn, læring,

Antall ord: 27 932

Antall vedlegg/annet: 7

Stavanger, 03.juni.2022
dato/år

«Nei, du har jo fått meg til å tenke mer på at man må tenke enda mer over lytting»

En studie om lytting i skolen

«Jeg tror ikke man har tenkt så mye over at det [lytting] er en så viktig ferdighet, eller man tenker, vet, at det er en viktig ferdighet, men man bare tenker at det skal de kunne. Og så er vi gjerne ikke så gode på hvordan vi skal veilede på det gjerne. Hvordan vi skal snakke om det, og hvordan man skal hjelpe dem...

...jeg tror ikke vi har, gjerne, nok opplæring i det».

Tittel og innledningsord er sitater fra norsklæreren som ble intervjuet i forbindelse med avhandlingen.

Sammendrag

Formålet med masteravhandlingen har vært å undersøke lytting sin posisjon i skolen gjennom å undersøke den todelte problemstillingen «Hvilken posisjon har lytting i kunnskapsløftet 2020 og i skolen?». For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt å bruke en metodetriangulering. Jeg undersøker hvordan lytting eksplisitt kommer frem i styringsdokumentene Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som var bakgrunnen for Kunnskapsløftet 2020, samt «*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*» og «*Læreplan i norsk*» (NOR1-06), da disse vil og skal ha innvirkning på hva som foregår i den norske skolen. For å få innblikk i hva som foregår i klasserommet, utformet jeg en spørreundersøkelse for elever på 6.trinn, samt gjennomførte et kvalitativt intervju med læreren til elevene som deltok i undersøkelsen

Hovedfunnene i denne avhandlingen er at det ikke blir arbeidet så mye med lytting i skolen. Dette fremgår både i lys av empirien samlet i studien, samt at det er lite satsing i skolen på nasjonalt nivå som har rettet seg mot lytting. I læreplanen kan man se at lyttingen sin posisjon i læreplanene er noe svekket, sammenlignet med posisjonen det hadde i LK06/2013. I lærerveiledningen til lærebøkene i norsk for 5. trinn fra Fagbokforlaget, Cappelen Damm og Gyldendal, gis det lite veiledning til læreren om hvordan elevenes lytteferdigheter kan videreutvikles. Hensikten med avhandlingen var å skape en bevissthet rundt lytting.

Sammendrag på engelsk

The purpose of the master's dissertation has been to examine the position of listening in the school by examining the two-part problem «What is the role of listening in «Kunnskapsløftet 2020» which is the curriculum for schools in Norway, and in the Norwegian school?» To be able to answer the problem, I have chosen to use method triangulation. I examine how listening is explicitly stated in the management documents *Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, which was the background for the Kunnskapsløftet 2020, as well as «*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*» and «*Læreplan i norsk*» (NOR1-06) as these will and shall have an impact on what goes on in the Norwegian school. In order to gain insight into what is going on in the classroom, I designed a questionnaire for students in 6th grade, as well as conducted a qualitative interview with the teacher of the students who participated in the survey

The main findings of this dissertation are that not much work is done with listening in school. This is evident both in light of the empirical data gathered in the study, and that there is little investment in schools at the national level that have focused on listening. In the curriculum, it can be seen that listening's position in the curricula is somewhat weakened, compared with the position it had in LK06 / 2013. In the teacher's guide to the textbooks in Norwegian for 5th grade from Fagbokforlaget, Cappelen Damm and Gyldendal, little guidance is given to the teacher on how the pupils' listening skills can be further developed. The purpose of the dissertation was to create an awareness around listening.

Forord

Å skrive en masteroppgave har ikke vært lett, og oppgaveskrivingen har føltes som et maraton, som har gått gjennom i ulendt og ukjent terreng. Når jeg nå skal si meg fra masteroppgaven, og tiden som student, kjenner jeg en stor takknemlighet ovenfor blitt kjent med og glad i, i løpet av 6 år på lærerskolen, samt alt jeg har lært.

Jeg vil takke familie, venner og kollegaer, som har vært støttende og engasjerte i studiene mine og masteroppgaven. At dere alltid har hatt troen på meg har jeg satt stor pris på. Jeg vil også takke studievenner fra NTNU, Universitetet i Agder og fra Universitetet i Stavanger, for faglige samtaler, latter, felles fortvilelse og delte gleder. Jeg vil spesielt takke min samboer, som har vist stor tålmodighet, forståelse og varme overfor meg i arbeidet med oppgaven. Jeg gleder meg til å kunne tilbringe mer tid sammen med deg og alle andre, i tiden fremover.

Min veileder, Briten Russdal-Hamre, har hjulpet meg til å finne tilbake til troen på prosjektet gang på gang. Jeg vil takke deg for samarbeidet, faglige samtaler, engasjement for oppgaven og dine konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke oppgavens informanter, både lærer og elever. Besvarelsene deres har vært avgjørende for avhandlingens resultater

Til sist vil jeg takke min kjære svigerfar, som ble syk og gikk bort i løpet av tiden denne masteren ble skrevet. Jeg savner deg, samtalene våre og de gode historiene dine, sårt.

Kristin Schøld Sæterdal

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
SAMMENDRAG PÅ ENGELSK	II
FORORD	III
INNHALDSFORTEGNELSE	IV
1 INNLEDNING	8
BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	8
HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	9
OPPGAVENS OPPBYGNING	10
2 MATERIALE OG METODE	12
2.1 SPØRREUNDERSØKELSE	14
2.2 INTERVJU OG INTERVJUGUIDE	17
2.3 STYRINGSOKUMENTENE	19
2.4 LÆRERVEILEDNINGENE	19
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING PÅ LYTTING	20
3.1 LYTTEBEGREPET	21
3.2 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ OG FORSTÅELSE AV LYTTING	23
3.3 LYTTING SOM FORSKNINGSFELT OG LYTTING I SKOLEN	24
3.4 Å VISE AT DU LYTTER	25
3.5 Å PROSESSERE INNDATA	27
4 LYTTING I STYRINGSOKUMENTENE	29
4.1 STORTINGSMELDING 28 (2015-2016), FAG – FORDYPNING – FORSTÅELSE: EN FORNYELSE AV KUNNSKAPSLØFTET	30
4.1.1 «LYTT» i MELD. ST. 28 (2015-2016)	31
4.2 LYTTING I KUNNSKAPSLØFTET 2020	32
4.2.1 LYTTING I «OVERORDNET DEL – VERDIER OG PRINSIPPER FOR GRUNNOPPLÆRINGEN»	32
4.2.2 LYTTING I LÆREPLAN I NORSK, (NOR1-06)	33
4.2.2.1 LYTTING I KJERNEELEMENTENE	34
4.2.2.2 LYTTING I MUNTlige FERDIHETER	34
4.2.2.3 LYTTING I KOMPETANSEMÅLENE I NORSKFAGET	36
5 LYTTING I LÆREBØKER	40
5.1 LÆREVERK OG LÆRERVEILEDNINGER	40
5.2 LYTTING I LÆRERVEILEDNINGER, FRA TRE ULIKE FORLAG	41
5.2.1 ORDRIKET, FRA FAGBOKFORLAGET	41
5.2.2 NORSK 5, FRA CAPPELEN DAMM	43
5.2.3 SALTO 5, FRA GYLDENDAL	44
6 LYTTING I KLASSEROMMET	46

6.1 EN GOD LYTTER	46
6.1.1. ELEVER, LÆRER OG LÆREBØKER SINE TANKER OM HVA EN GOD LYTTER ER	46
6.1.1.1 ELEVENS TANKER OM HVA EN GOD LYTTER ER	46
6.1.1.2 LÆRERENS TANKER OM HVA EN GOD LYTTER ER	48
6.1.1.3 MENINGER OM HVA EN GOD LYTTER ER, I NORSK 5	48
6.1.2 Å UTVIKLE LYTTEFERDIGHETER	50
6.1.2 KLASSEROMMET SOM RAMMEFAKTOR	53
6.1.3 PROFESJONSFELLESSKAPET	55
6.2 TEKNIKKER FOR Å HUSKE DET MAN HØRER	56
6.2.1 ELEVENE SINE TEKNIKKER OG LÆREREN SINE TANKER	57
6.3 SOSIAL LYTTING	60
6.3.1 «SI DIN MENING», I LÆREBØKENE	63
6.3.2 ELEVGRUPPEN SINE SVAR OM KONFLIKTLØSNING	65
6.3.3 TEKNIKKER FOR Å FINNE UT OM NOEN SNAKKER SANT	67
6.4 FORBEREDELSE TIL OG GJENNOMFØRING AV PRESENTASJONER	68
6.4.1 PUBLIKUMMETS OPPGAVER	70
6.4.2 MOTTAKERBEVISSTHET OG PUBLIKUMMETS ROLLE, I LÆREBØKENE	72
7 KONKLUSJON	74
7.1 HOVEDFUNN OG KONKLUSJON	74
7.2 MULIGE BEGRENSNINGER MED STUDIEN	76
7.3 VIDERE FORSKNING	77
REFERANSELISTE	78
VEDLEGG 1. FORSLAG TIL INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER OG DERES FORESATTE	82
VEDLEGG 2. GODKJENT VURDERING FRA NSD	83
VEDLEGG 3. SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRER	85
VEDLEGG 4. ELEVUNDERSØKELSE	88
VEDLEGG 5. INTERVJUGUIDE	98
VEDLEGG 6. SPØRREUNDERSØKELSE MED SVAR	101
VEDLEGG 7. FIGUROVERSIKT	113

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Det jeg håper oppgaven blant annet kan bidra til er at tiden man hver dag allerede avsetter til skole skal være nyttig, og her tror jeg bevissthet rundt og kunnskap om lytting kan komme mange elever, studenter og voksne til gode. Jeg tenker at denne bevisstgjøringen og veiledningen burde begynne i skolen, og det er det denne oppgaven har som mål å undersøke, i hvilken grad dette gjøres i dag.

Jeg var selv, spesielt som elev på barne- og ungdomsskolen, lite glad i å lese. Jeg opplevde at evnen min til å avkode kom til kort for hvor fort hodet ønsket å bevege seg videre, og det var en frustrerende prosess å snegle seg gjennom avsnitt på avsnitt, med et hode som var klar for den neste siden før forrige side i det hele tatt ble begynt på. Likevel var jeg svært glad i fortellinger og jeg fant en glede i å bli fortalt eventyr til av pappa, å bli lest til av mamma samt å lytte til lydbøker, fremfor å lese selv. Jeg hadde lydbøker på kassett, hvor jeg måtte snu kassetten for å høre siste halvdel av historien, CD-er lånt fra biblioteket og etter hvert digibøker.

På skolen fant jeg raskt ut at det beste jeg kunne gjøre for å spare meg for lesing, og da spesielt lesing for å pugge, var å følge med i timen. Tiden på skolen var en tid av dagen som uansett var satt av til å lære, og 14 år gamle meg anså det som bortkastet å ikke utnytte muligheten. Samtidig gjorde dette også skoletimene mye mer interessante, jeg likte godt å lære gjennom å høre læreren prate, stille spørsmål og snakke med medelever. Denne taktikken bar meg gjennom ungdomsskolen, og på videregående strakk den seg langt, men noen studieteknikker måtte tilføres, spesielt i visse fag. Da jeg kom på universitetet ble det tydelig at man måtte ta mye større ansvar for egen læring, og med det kom mye av kunnskapstilegnelse gjennom å lese pensum. Som man har blitt fortalt gjennom alle år er det mengdetrening som hjelper på lesehastighet, og lesing er noe jeg virkelig har begynt å sette pris på. Både skjønnlitteratur og faglitteratur. Likevel anerkjenner jeg hvor langt evnen min til å aktivt lytte har tatt meg, hvor mye jeg har lært, samt hvor viktig evnen min til å lytte har vært i de sosiale relasjonene jeg gjennom skolegangen har bygget.

1.2 Hensikt og problemstilling

Hensikten med oppgaven var å belyse hvilke signaler lærere får fra læreplan og lærebøker om hva lytting er, hvordan det kan veiledes, undervises i og vurderes. Jeg ønsket også å undersøke lyttingens stilling i klasserommet, samt elevers tanker om lytting. Det er en klasse på 6. trinn, og deres lærer, som er informanter i oppgaven.

Oppgavens problemstilling er «*Hvilken posisjon har lytting i Kunnskapsløftet 2020 og i skolen?*»

For å svare på problemstillingen har jeg videre formulert tre forskningsspørsmål, som på hver sin måte nærmer seg ulike aspekter ved fenomenet som undersøkes. De tre spørsmålene er; (1) «*Hvordan blir lytting eksplisitt omtalt i Meld. St. 28, og i Kunnskapsløftet 2020?*» (2) «*Hvordan tolker lærebøkene i norsk fra Fagbokforlaget, Cappelen Damm og Gyldendal for 5. trinn læreplanen, og hvordan kommer lytting eksplisitt frem her?*» og (3) «*Hvordan kan det ha seg at elever på 6. trinn må gå gjennom hva lytting er i plenum?*». De tre forskningsspørsmålene er grunnlaget for organiseringen av oppgaven.

For å svare på forskningsspørsmål 1 undersøkes først *Meld. st. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet*, ettersom man her kan se departementets vurderinger om utformingen av den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, på bakgrunn av forslag fra regjeringen. Valg av formuleringer, satsningsområder og avgrensninger i Kunnskapsløftet 2020, kan gjerne forklares på bakgrunn av bestemmelser i stortingsmeldingen. I undersøkelsen av lytting i Kunnskapsløftet 2020 er det «Overordnet del» og «Læreplanen i norsk» *NORI-06*, som studeres. Denne avgrensningen gjøres ettersom «Overordnet del» formidler verdigrunnlaget for opplæringen og gjerne omtaler mer sosiale og emosjonelle sider ved lytting enn hva læreplanen i norsk gjerne gjør, på bakgrunn av funn gjort i Meld. St. 28. Valget om å analysere læreplanen i norsk ble tatt da norsk er fordypningsområdet i mitt masterløp og med det masteroppgaven, i tillegg har norsk et særskilt ansvar for elevenes utvikling av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Forskningsspørsmål 2 ble formulert på bakgrunn av at undersøkelser av lærebøkene ville gi meg en utvidet forståelse for hvordan flere og ulike lærere tolker hvordan lytting blir fremstilt i «overordnet del» samt «Læreplan i norsk» NOR1-06, ettersom verkene er skrevet av forfattere som i forskjellige stillinger jobber innen utdanningssektoren.

Forskningsspørsmål 3 ble til på bakgrunn av funn gjort i studien. Da jeg pratet med læreren som gjennomførte spørreundersøkelsen med elevgruppen kom det frem at det var så mange spørsmål om hva som mentes med «lytte» i spørreundersøkelsen at hun bestemte seg for å gjennomgå det i plenum. Denne informasjonen ble vurdert som svært interessant, da den er et tydelig signal på at «lytting» ikke er veldig synlig i skolen. Spørsmålet blir forsøkt svart på gjennom analysen av spørreundersøkelsen hovedsakelig, med støtte i lærerintervjuet.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 beskrives de ulike metodene jeg har benyttet for å samle inn data. Jeg benyttet to ulike metoder for å samle data til studien; lærerintervju og elevundersøkelse. Utformingen av elevundersøkelsen og intervjuguiden har derfor påvirket hverandre gjensidig, da mulighetene og begrensningene for hva jeg kunne få svar på gjennom den ene metoden påvirket hva jeg kunne spørre om i den andre og omvendt. Elevundersøkelsen og lærerintervjuet følger derfor de samme temaene, som også har gitt grunnlag for organiseringen av drøftingen i kapittel 6. I kapittel 2 presenteres også Otnes (2016) sin metode for å undersøke lytting i læreplanen.

I kapittel 3 følger en gjennomgang av relevante teoretiske perspektiver innenfor lyttefeltet. I oppgaven er det en overvekt av skandinaviske forskere som danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Adelman (2012) skriver normen innen amerikansk lytteforskning har vært kvantitativ og psykologisk med søkelys på individet, mens normen innen skandinavisk lytteforskning har vært kvalitativ, med søkelys mot sosiokulturelle tilnæringsmåter og dialogisk læring (Adelman, 2012, s. 529). Avhandlingen legger seg dermed nærmere den skandinaviske normen, ved at den gjennom kvalitative forskningsmetoder forsker på den lyttende eleven i ulike kommunikasjonssituasjoner, og skandinavisk lytteforskning har dermed vist seg som mest relevant.

I kapittel 4 blir det undersøkt hvordan lytting eksplisitt kommer frem i Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* samt Kunnskapsløftet 2020. I undersøkelsen av Kunnskapsløftet 2020 er det «Overordnet del av læreplanen» og «Læreplan i norsk» NOR01-06 som blir vektlagt. I NOR01-06 er det rettet søkelys mot definisjonene som brukes om den grunnleggende ferdigheten «*Muntlige ferdigheter*» og kjerneelementet «*Muntlig kommunikasjon*».

I kapittel 5 undersøkes hvordan lytting eksplisitt kommer frem i tre ulike lærerveiledninger. Jeg vil her legge vekt på lærerveiledningenes første del, hvor forfatterne knytter læreboka til læreplanen. Jeg vil her undersøke hvordan forfatterne tolker læreplanens grunnleggende ferdighet «*Muntlige ferdigheter*», samt kjerneelementene «*Muntlig kommunikasjon*» og «*Kritisk tilnærming til tekst*». Jeg vil også se hvor læreboka uttrykker at kompetansemålet som eksplisitt omhandler lytting skal arbeides med i verket. Bøkene som analyseres er *Ordriket 5*, fra Fagbokforlaget, *NORSK 5*, fra Cappelen Damm og *Salto 5*, fra Gyldendal.

I kapittel 6 drøftes funn jeg fant på elevundersøkelsen og lærerintervjuet opp mot funn gjort i foregående kapitler i oppgaven. Kapitlet er organisert etter inndelingen i elevundersøkelsen og lærerintervjuet, men mye av tematikken som løftes frem overlapper ulike delkapitler. Inndelingen av kapittel 6 har i mange tilfeller mer til hensikt å organisere innholdet, fremfor å skille deler fra hverandre, og det oppfordres til å se hele drøftingen i en holistisk sammenheng. I drøftingen vil også læreverkene sine elevbøker bli evaluert, for å se hvordan arbeid med lytting kommer frem her. Det fokuseres mest på kapitlene i lærebøkene selv uttrykker at arbeidet med kompetansemålet som omhandler lytting skal arbeides med.

Kapittel 7 er konklusjonskapitlet, hvor hovedfunn, mulige begrensninger med oppgaven og forslag til videre forskning presenteres.

2 Materiale og metode

I oppgaven har jeg benyttet ulike metoder for å få svar på problemstillingen i oppgaven. Dette blir av Neteland & Aa (2020) kalt *metodetriangulering*. Utover å belyse flere sider ved fenomenet som undersøkes, økes i mange tilfeller også validiteten til studien, særlig om

funnene samstemmer (s. 17). I avhandlingen har jeg derfor (1) gjennomført en spørreundersøkelse i en elevgruppe på 6. trinn, samt (2) gjennomført et kvalitativt intervju med elevene sin lærer. Utover dette har jeg (3) undersøkt hvordan lytting fremgår i to av styringsdokumentene for skolen Meld. st. 28 (2015-2016) samt «*Overordnet del*» av LK20 og *NORI-06*. Den siste metoden som har blitt benyttet er (4), en undersøkelse av hvordan tre lærerveiledninger for 5. trinn i norskfaget tolker det som står i læreplanen angående lytting, og analyse av disse funnene. Det er spørreundersøkelsen og lærerintervjuet som står for størst del av datagrunnlaget i oppgaven, og drøftingen av funn som gjøres der har hovedvekt i oppgaven.

Jeg ønsket å forske på elever på mellomtrinnet ettersom elevene da har gode leseferdigheter, som gjør at de kan gjennomføre elevundersøkelser av en viss vanskelighetsgrad og lengde. Etter 7.årstrinn skal elevene kunne «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), som i dette tilfellet vil være å nærlese spørsmålene, slik at de kan forstå hva det blir spurt om. I tillegg skal elevene, kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), som jeg tenkte kunne komme godt med når de skulle sette ord på egne tanker og meninger i spørreundersøkelsen. Utvalget av respondenter til spørreundersøkelsen og læreren som deltok i intervjuet, kom til gjennom en bekjent lærer. Han sa seg villig til å spørre kollegaene sine på mellomtrinnet, som underviste i norsk, om en av dem kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet. Utvalget av deltakere var dermed vilkårlig i den grad at den eneste bestemmende faktoren for læreren som ble spurt var at han eller hun underviste i norsk på mellomtrinnet, på den gitte skolen. De bestemmende faktorene for elevene som var respondenter var at de gikk på mellomtrinnet på den gitte skolen, og hadde en lærer som sa ja til å delta i forskningsprosjektet.

Det er alltid viktig at deltakelsen i forskningen er frivillig, og at det i undersøkelser hvor barn skal delta blir gitt samtykke både fra barnet og foresatte (Stjernholm, 2020, s. 74). På Norsk senter for forskningsdata, sine nettsider, NSD, kan man lese at «I mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitive data, vil ungdom over 15 år ofte kunne samtykke selv» (NSD, u.å.), og ettersom barna som deltok i undersøkelsen var under 15 år, måtte elevene sine foresatte gi samtykke til deltakelse. «De foresatte som samtykker på vegne av barna må få informasjon om hvilke opplysninger som innhentes, om metodene som benyttes og om den praktiske gjennomføringen» (NSD, u.å.). Jeg sendte derfor læreren et forslag til informasjonsskriv som

hun kunne dele med elever og foresatte (vedlegg 1), slik at barna og deres foresatte kunne ta et informert valg angående barnets deltakelse i studien. Elevene og deres foresatte sitt samtykke om deltakelse, ble samlet inn av elevenes lærer, og på den måten fikk jeg personlig aldri tilgang på personidentifiserende opplysninger om elevene. Det var én elev som ikke ønsket å delta, og denne eleven deltok derfor ikke i undersøkelsen og fikk da et alternativt opplegg han eller hun kunne gjennomføre mens de andre elevene gjennomførte undersøkelsen.

Under intervjuet med læreren ønsket jeg å benytte en stemmeopptaker, slik at jeg i etterkant av intervjuet kunne transkribere det som ble sagt. For å kunne gjøre dette måtte jeg utforme en søknad til NSD. I søknaden ble det redegjort for hvordan lydopptaket fra intervjuet skulle behandles og oppbevares frem til prosjektets slutt, ettersom en person sin stemme er en personidentifiserbar opplysning. NSD godkjente søknaden, med forbehold om at jeg gjennomførte studien i tråd med det jeg oppga i søknaden. NSD sin vurdering kan leses i vedlegg 2. Da jeg søkte hadde masteroppgaven en annen problemstilling enn hva oppgaven har nå. Jeg planla da å gjennomføre et forskningsprosjekt som dreide seg om podcastproduksjon på mellomtrinnet, men ved at jeg ikke fant informanter ble oppgavens problemstilling endret. Ettersom det var den samme type personidentifiserbare data som skulle innhentes og behandles i begge prosjektene, var det ikke nødvendig å formulere en ny søknad til den nye problemstillingen. I forkant av intervjuet sendte jeg lærer et samtykkeskjema, utformet etter NSD sin mal, se vedlegg 3.

2.1 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelser er en god metode for å samle inn data om mange mennesker, og på den måten få overblikk over en situasjon (Stjernholm, 2020, s. 69). Denne forskningsmetoden passet derfor godt for å gi meg innblikk i eleven sine tanker om lytting og deres vurderinger om egne lytteferdigheter både på individ og gruppenivå. Spørreundersøkelsen gav meg viktig data for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Spørreundersøkelsen ble utformet i samråd med veileder, blant annet med tanke på utforming av undersøkelsen, blant annet om tematikk og lengde, samt setningsformuleringer. Ved at spørreundersøkelsen hadde relativt få respondenter, 16 stykker,

I arbeidet med å avgrense og utforme elevundersøkelsen, var kapittel 6 «Med fokus på muntlige ferdigheter» og kapittel 2 «Muntlige fremføringer i to klasser på ungdomstrinnet» i boken *Muntlige tekster i klasserommet* av Penne, Hertzberg & Solem (2020) viktige for å bestemme den tematiske inndelingen av spørreundersøkelsen. I kapittel 6 ble lytteferdigheten delt inn i tre ulike aspekter; «å lytte etter informasjon», «å lytte kritisk» og «å lytte empatisk» (s. 80-81). Denne tredelingen opplevde jeg som dekkende for store deler av lyttebegrepet, og de formene for lytting det kan tenkes at elevene har bruk for i hverdagen, både på skolen og hjemme. I undersøkelsen og intervjuet har de to aspektene, «å lytte etter informasjon» og «å lytte empatisk» fått størst vekt. Denne avgjørelsen ble gjort fordi jeg opplevde det som vanskeligere å formulere spørsmål som jeg var sikker på at elevene skulle forstå i undersøkelsen, om det å lytte kritisk. Det er derfor bare noen få spørsmål som eksplisitt søker å kartlegge elevens kritiske lytteferdigheter, og supplerende signaler kommer også tidvis implisitt frem i svar på øvrige spørsmål.

Spørreundersøkelsen var delt inn i flere deler, som hadde til formål å avdekke ulike sider av elevenes vurdering av egne lytteferdigheter. Hoveddelene bestod av områdene; «En god lytter», «Teknikker for å huske det du hører», «Sosial lytting» og «Forberedelser til og gjennomførelse av presentasjoner». I den første hoveddelen «En god lytter», skulle elevene definere hva de mener en god lytter er, og vurdere egen lytteevne. De skulle også svare på når de opplever at det er lett/vanskelig å være en god lytter, og hva de tror de selv, samt skolen, kunne gjort annerledes for å gjøre det lettere å lytte. Undersøkelsens andre del, «Teknikker for å huske det du hører» handlet om teknikker for å huske det elevene hører. Det ble her spurt om elevene bruker teknikker for å huske hva som blir sagt, og i så fall hvilke. Om de ikke bruker teknikker blir det spurt om hva som er grunnen til dette. Undersøkelsens tredje del valgte jeg å kalle, «Sosial lytting», og gjennom spørsmålene ble det forsøkt å nærme meg elevenes empatiske lytteferdigheter og konfliktløsningsteknikker. Den fjerde delen, «Forberedelser til og gjennomførelse av presentasjoner», handlet om forberedelse og gjennomførelser av elevpresentasjoner, og eleven som publikum. Denne delen valgte jeg å inkludere for å undersøke i hvilken grad forberedelser til, og gjennomførelse av, muntlige presentasjoner retter seg mot publikum, altså tekstenes mottaker.

Undersøkelsen ble avsluttet med tre frittstående spørsmål hvor det første dreide seg om i hvor stor grad elevene opplever at klasserommet er tilrettelagt for lytting. Dette spørsmålet valgte jeg å stille på bakgrunn av artikkelen til Yri & Hustvedt (2021). Denne artikkelen dreide seg

om hvordan lyd miljøet i klasserom påvirker elevens læring, og forstyrrende faktorer kan være bakgrunnsstøy og etterklang (Yri & Hustvedt, 2021). Jeg prøvde gjennom eksempler å få frem at det her dreier seg om rommets egne faktorer, som bakgrunnsstøy fra vifter, nærgående veier, elever som leker utenfor, eller rommets akustiske forhold, som etterklang. Til sist fikk elevene mulighet til å stille spørsmål eller legge til kommentarer til besvarelsen, samt vurdere sin egen innsats i undersøkelsen.

Undersøkelsen ble utformet i Microsoft Forms, og lenken til undersøkelsen ble sendt til elevenes lærer som videre distribuerte lenken til elevene. Forms hadde en funksjon som anslo at undersøkelsen skulle ta 14 minutter å gjennomføre, og jeg tenkte da at de fleste elevene ville gjennomføre i løpet av 30 minutter. Gjennomsnittstidsbruken til elevene endte med å være 23 minutter og 33 sekunder. Forms gjør det mulig å se enkeltelevers svar, og på den måten kunne jeg som forsker se sammenhenger mellom elevens svar på tvers av besvarelsen. I avhandlingen vil ikke enkeltelevers svar bli presentert i sin helhet, og elevenes deltakernummer i datasettet blir heller aldri nevnt. Dette er gjort for å redusere muligheten for gjenkjennelse av enkeltelever. I avhandlingen presenteres derfor kun statistikken fra gruppens besvarelser i sin helhet, samt enkeltsitater fra elever uten henvisning til deltakernummer.

Undersøkelsen bestod av både åpne og lukkede oppgaver. Lukkede oppgaver er oppgaver hvor respondenten må velge mellom svar definert av forskeren i forkant av studien (Stjernholm, 2020, s. 78). Jeg passet likevel på at de lukkede oppgavene, hvor det passet, gav eleven mulighet til å velge svaralternativet «annet», som gav elevene mulighet til å oppgi et supplerende alternativ. På den måten kunne jeg sørge for at elevene på de aller fleste oppgavene kunne svare noe som passet dem, og med det kunne jeg unngå at respondentene bare valgte et svar for å komme videre, som Stjernholm anbefaler om man bruker lukkede oppgaver (s. 79). Flere oppgaver var grad-spørsmål eller skalerings-spørsmål. Her skulle elevene huke av alternativet på en skala fra «i svært liten grad» til «i stor grad», og «aldri» til «alltid eller «hver dag» På de åpne oppgavene kunne elevene skrive så mye de ønsket, men de fleste svarte med et par ord eller en kort setning, en emoji eller punktum. Det var en forgrening i undersøkelsen på spørsmål 13, «Når du lytter, pleier du å bruke teknikker for å huske det som ble sagt». De som svarte «ja» ble da bedt om å beskrive hvilke teknikker de bruker og hvor ofte de bruker dem. De som svarte «nei» ble spurt om hvorfor de ikke bruker teknikker. Alle oppgavene i spørreundersøkelsen var obligatoriske å svare på, men jeg ser at to elever har klart å levere undersøkelsen uten at alle spørsmålene er besvart. Jeg er usikker på

hvordan og hvorfor dette har skjedd. Dette gjelder spørsmål 11 og 12. Jeg ser også at undersøkelsen ikke oppfatter emoji'er som tellende svar, disse besvarelsene telles derfor ikke i sammendraget. I spørsmål 9 og 12 er det derfor en mindre besvarelse grunnet emoji-svar. Se hele spørreundersøkelsen, uten svar, i vedlegg 4.

Selv om Stjernholm (2020) karakteriserer spørreundersøkelse som en forskningsmetode som gir kvantitative data (s. 70), opplever jeg at spørreundersøkelsen jeg utformet, ved at den bestod av mange åpne oppgaver, også gav kvalitative data som ikke fullt ut kunne telles eller representeres med tall. «Ved å stille åpne spørsmål får undersøkelsen et mer kvalitativt preg» (Stjernholm 2020, s 84). Stjernholm problematiserer likevel at man i undersøkelser med åpne spørsmål kan miste oversikten over dataen ved at man ikke klarer å håndtere og tolke den, noe som kan føre til at dataen mister verdien (s.84). Undersøkelsen ble gjennomført i en uke hvor svært mange elever var hjemme grunnet Covid –19. Det var derfor kun 16 av de 26 elevene som samtykket til deltakelse, responderte på undersøkelsen. De resterende elevene gjennomførte ikke undersøkelsen på et senere tidspunkt. Dette var et bevisst valg, da det ikke var ønskelig at besvarelsene fra de resterende elevene skulle bli påvirket av medelevene som hadde gjennomført spørreundersøkelsen sine meninger og tanker om innholdet i undersøkelsen, samt innstilling til form og lengde av undersøkelsen. Alle respondentene hadde derfor det samme utgangspunktet til informasjon og de samme rammefaktorene, som vurderes som positivt for validiteten til besvarelsene. Det mottatte datasettet gode muligheter til å få oversikt over enkeltelever sine besvarelser, samt se deres besvarelser i lys av gruppen sine besvarelser. Ved at utvalget til å begynne med var lite ved at undersøkelsen bare ble gjennomført i én klasse ved én skole, ville ikke de resterende 10 besvarelsene hatt stor påvirkning på muligheten til å generalisere funnene. Det svar fra 10 resterende elevene kunne tilført studien var et større datasett, og med det mer sammenligningsgrunnlag innad i gruppen.

2.2 Intervju og intervjuguide

Intervju som metode gir forskere mulighet til å samle inn respondentens erfaringer, refleksjoner og kunnskap, gjennom samtale (Neteland, 2020, s. 51). Intervju var derfor en av metodene som ble valgt i avhandlingen, ettersom jeg tenkte at den ville gi meg data som kunne hjelpe meg å svare på oppgavens problemstilling. Intervjuet med læreren kunne også gi en utvidet forståelse av elevene sine svar på spørreundersøkelsen, som jeg anså som positivt blant annet fordi jeg da også kunne få klarhet i noen av elevenes besvarelser på

spørreundersøkelsen. Intervjuet ble derfor avholdt i etterkant av spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen til elevene og intervjuet med læreren komplimenterer altså hverandre. Intervjuet som ble gjennomført i denne studien vil anses som et kvalitativt intervju da det «legger vekt på å finne mening, på å tolke og forstå hva personen mener med det hen sier» (Kvale & Brinkmann, 2015, i Neteland, 2020, s. 52).

I forkant av intervjuet ble det laget en intervjuguide (vedlegg 5), med spørsmål som ble utformet på bakgrunn av avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, samtidig som det under intervjuet var åpning for å ta sidesprang eller stoppe opp ved temaer som oppstod spontant og opplevdes som interessante for studien. Spørsmålene i intervjuguiden fulgte temaene som elevene ble spurt om i elevundersøkelsen, i tillegg var det spørsmål som rettet seg mot skolen og lærerens praksis. På denne måten fikk jeg mulighet til å se elevenes og lærerens besvarelse opp imot hverandre. Neteland (2020) understreker viktigheten av å stille reelle spørsmål, som oppfordrer informanten til å snakke mest mulig. Hun anbefaler derfor at forskeren stiller informanten åpne spørsmål (s. 60). I intervjuguiden min var de aller fleste spørsmålene åpne, men jeg hadde også noen lukkede spørsmål. Dette var et bevisst valg, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hva som faktisk ble gjort på skolen, eller i klasserommet. For eksempel spurte jeg om informanten eksplisitt pleide å gi elevene opplæring i lytting. Her kunne svaret være enten ja eller nei, og det ble i forkant derfor utformet oppfølgingsspørsmål til hvert av disse svaralternativene, slik at jeg kunne få tilgang til lærerens begrunnelser eller refleksjoner om temaet. Selve intervjuet varte i 43 minutter. Neteland (2020) skriver at et intervju er *strukturert* dersom man stiller de forberedte spørsmålene i intervjuguiden, i en bestemt rekkefølge (Neteland, 2020, s. 60-61). Intervjuet som ble gjennomført i sammenheng med denne oppgaven var dermed et strukturert intervju, ved at jeg stilte spørsmålene i en på forhånd planlagt rekkefølge.

Intervjuet hadde delvis et tosidig siktemål. For det første ønsket jeg å få innsikt i lærerens refleksjoner og praksis på individnivå, og for det andre ønsket jeg å få et innblikk i arbeid og refleksjoner om tematikken på skolenivå. Dette todelte fokuset ble valgt ettersom det gjerne ville tilføre et utvidet datagrunnlag, ettersom skolen representerer og består av flere individer, gjerne med ulike verdier og praksiser, samtidig som skolen som en helhet verdsetter og arbeider etter en gitt praksis og verdisett. For å få innsikt i skole-aspektet ble det forsøkt å formulere spørsmål som rettet seg mot skolens praksis, ikke bare lærerens. I spørsmål hvor siktemålet var å få innblikk i lærerens praksis var spørsmålene rettet mer mot læreren selv. Jeg

er klar over at datagrunnlaget er for lite til å generalisere funnene, men ettersom alle skoler inngår i profesjonsfelleskap og er tilknyttet et nettverk med andre skoler kan man argumentere for at enkeltskolen ikke kan bli sett på som en isolert enhet. Funn fra en enkelt skole kan gjerne derfor ses på som en representasjon av en større enhet. Jeg vil likevel være varsom med å gjøre slutninger kun på bakgrunn av mine funn, men heller sette dem opp imot funn andre forskere har gjort.

Etter intervjuet var gjennomført spurte jeg læreren om hun kunne tenke seg å se elevenes besvarelser og kommentere dem. På denne måten fikk jeg også hennes reaksjon på elevenes besvarelser, som jeg tenker gjør elevenes besvarelser mer valide da læreren flere ganger uttrykket at hun kjente igjen elevgruppen i besvarelsene. Her fikk ikke lærer mulighet til å se hva enkeltelevne svarte, men hun fikk se sammendraget. Hun hadde mulighet til å klikke seg inn for å se svarene til elevene i åpne oppgaver, men her ble ikke kandidatnummerne viet oppmerksomhet. Lærer hadde med stor sannsynlighet for lite tid til å trekke slutninger om hvem elevene var, på bakgrunn av eventuelle gjenkjennbare stavemåter i svar eller lignende. For læreren var derfor elevundersøkelsen også anonymisert. Denne andre delen av intervjuet varte i 25 minutter.

Ettersom jeg var interessert i *innholdet* i hva som ble sagt i intervjuet, og ikke talemålet til informant, oversatte jeg det muntlige språket til bokmål i transkripsjonen. Dette kan gjøres uten å miste meningsinnholdet i det som ble sagt, i tråd med Neteland (2020, s. 62). Jeg skrev lærerens ord ned i den rekkefølgen de kom i, slik at syntaksen var lik syntaksen i talerens muntlige språk. Dersom det var ord på min eller lærerens dialekt som ble sagt som det ikke fantes en god oversettelse for på bokmål skrev jeg ordet på dialekt i transkripsjonen. I intervjuets andre del, hvor lærer kommenterte elevenes besvarelser, laget jeg en tabell hvor hvert spørsmål i undersøkelsen hadde egen rad, og det læreren så var i den ene kolonnen, og det læreren sa var i den andre kolonnen. På denne måten ble det oversiktlig hva læreren pratet om i den delen av det transkriberte intervjuet som omhandlet undersøkelsen. Jeg benyttet bokstaven K for meg, Kristin, og bokstav L for lærer i transkripsjonen. Det er ingenting i intervjuet som kan kobles til hverken lærer eller skole.

2.3 Styringsdokumentene

Jeg vil benytte samme fremgangsmåte som Otnes (2016) brukte da hun undersøkte lytting i læreplanene til ulike fag, i Kunnskapsløftet 2006/2013, i delen av avhandlingen hvor styringsdokumenter skal undersøkes. Otnes (2016) søkte i sin empiri på roten «lytt» i LK06/2013, i 7 ulike fag, for å kartlegge lytting som grunnleggende ferdighet og undersøke «i hvilken grad lytting nevnes, hva slags lytting og med hvilket formål» (Otnes, 2016, s. 75). Jeg velger i mine undersøkelser derfor også å søke på roten «lytt» i *Meld. St. 28 (2015-2016)*, «Overordnet del av læreplanen» og «Læreplanen i norsk» (NOR1-06), fra Kunnskapsløftet 2020, for å undersøke hvordan dokumentene eksplisitt omtaler lytting. Undersøkelsen vil også rette søkelys mot hvem som omtales som den lyttende parten og hvilken type lytting det legges opp til. Ved at jeg benytter samme fremgangsmåte som Otnes kan jeg sammenligne funnene hun gjorde i læreplan LK06 og LK06/2013 med funnene mine i LK20.

2.4 Lærerveiledningene

I oppgaven undersøkes det hvordan lytting eksplisitt kommer frem i lærerveiledningene i norskfaget for 5. trinn, fra forlagene Cappelen Damm, Gyldendal og Fagbokforlaget. Lærerveiledningene er en del av læreverkene fra forlagene, og er forfatterne av verkene sine tolkninger av læreplanen og deres ideer om hvordan kompetansemål kan arbeides med gjennom et år med norskundervisning. Det er båndet mellom læreverket og læreplanen som gjør at skoler er interessert i å investere i å kjøpe verket, som gjør at verk som ikke er knyttet til læreplanen sannsynligvis hatt fått vansker med å bli kjøpt av skolene. Alle de tre lærerveiledningene som skal analyseres i oppgaven knytter seg derfor til Kunnskapsløftet 2020. Området som undersøkes i lærerveiledningene er derfor svært snevert, og ordlyden «undersøkelse av lærerveiledninger» blir derfor valgt, fremfor «analyse av lærerveiledninger» da avhandlingen ikke *analyserer* lærerveiledningene men *undersøker* den eksplisitte bruken og omtalelsen av lytting, for så å *analysere* disse funnene. I undersøkelsen av lærerveiledningene benyttes den samme fremgangsmåten som presentert i 2.3, om lytting i styringsdokumentene, fra Otnes (2016).

Fremgangen i undersøkelsen i denne oppgaven har vært å se på om lærerveiledningene sier noe om den grunnleggende ferdigheten «muntlige ferdigheter», om læreboka sier noe om kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon» og kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst». Grunnen at «Kritisk tilnærming til tekst» også blir undersøkt er at formuleringer i læreplanen

åpnet for at muntlige tekster kunne leses inn i formuleringen, og jeg vil undersøke om lærebøkene griper denne muligheten. Jeg har også sett på hvor og hvordan læreboka ønsker at arbeidet med kompetansemålet «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8) skal foregå.

I oppgavens 6. kapittel, hvor jeg undersøker læreverkene i en klasseromssammenheng, ser jeg mer på elevene sine lesebøker. Jeg har her bladd gjennom bøkene for å lete etter roten «lytt» eller oppgaver som omtaler lytting. Ettersom to av bøkene er analoge og boken jeg har tilgang til digitalt mangler en funksjonell søkefunksjon, kan jeg ikke søke på «lytt», som jeg gjorde i analysen av styringsdokumentene. Det er derfor mulig at jeg har oversett noen treff. Jeg har også bemerket meg hvilke formuleringer lærebøkene benytter i oppgaver som dreier seg om opplesning og fremlegg, og kommenterer dette hvor det er relevant. Målet med lærebokundersøkelsen i denne oppgaven er å se på i hvilken grad lærebøkene veileder elevene til å bli bedre lyttere og i hvilken grad de gir lærere verktøy til å hjelpe elever å videreutvikle seg som lyttere. Dersom lærebøkene i liten grad gjør dette vil det ikke være så mye å analysere, og tilstedeværelsen av lærebøkene, vil være begrenset.

3 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning på lytting

Det er vanskelig å snakke om den deduktive siden ved muntlighet; lytting, uten å komme innpå om den produktive siden; prating. Når man inngår i samtaler vil det være nødvendig å både kunne lytte for å forstå hva som blir sagt, leve seg inn og til slutt å svare på en måte som både viser at du forstår budskapet til andre siden og kan bygge videre på det på en passende måte som bærer samtalen videre, eller avslutter den, ut ifra hva man ønsker. Man kan her se kompleksiteten både i resepsjonen og produksjonen. Det er ikke lett å trå rett i samtalslandskapet, og hva som er passende svar og hva som egentlig menes med det som blir uttrykket vil avhenge av flere faktorer. Halliday (1975, i Aksnes, 2016) har lagt frem tre variabler som alltid vil være til stede i samtalsituasjoner, nemlig; språket, aktiviteten (emnet) og relasjonen mellom deltakerne, hvor relasjonen mellom deltakerne også er preget av kontekst og maktforhold (s.25). I denne oppgaven skal jeg sette søkelys på den deduktive siden, nemlig lyttingen. For å ikke havne inn i «samtalen» har jeg derfor valgt å undersøke hvor lytting eksplisitt blir nevnt i forskningen, læreplan, læreverk samt brukt i skolen.

3.1 Lyttebegrepet

Det finnes mange måter å lytte på, og om man søker på «lytte» i ordbøkene får man mange ulike forklaringer på hva ordet kan bety i ulike sammenhenger. Disse betydningsnyansene presenterer Otnes (2007) i en tabell, hvor hun lister opp de 6 ulike måtene ordbøker oppgir at det går an å lytte på (Otnes, 2007, i Otnes, 2016, s. 72). Disse vil bli presentert i det følgende avsnittet.

Otnes (2007, i Otnes 2016) støtter funnene på teori fra Kent Adelman, fra 2000. Otnes peker i analysen på hvilken ulik betydning lytting kan ha, og forholdet mellom den lyttende og det eller den som det lyttes til. De to første kategoriene, *lyddiskriminering* og *smughøring*, mener Otnes har en betydning som er mer fysiologisk, hvor det for den lyttende dreier seg om å skjerpe sansene og skille lyder og andre signaler fra hverandre, åpent eller skjult (s. 72-73). De to neste betydningsnyansene, *lydighet* og *lydhørhet*, beskriver Otnes at har en mer asymmetrisk betydning, «der formålet er å rette seg etter - henholdsvis instruksjoner og gode råd» (Otnes, 2007, i Otnes, 2016, s. 73). I de to siste definisjonene, *lydopplevelse (påhør)* og *kommunikasjon*, kan man se at ordet *konsentrert* er representert i begge sammenfatningene av flere ordbokdefinisjoner. Otnes skriver at «de to siste definisjonene i tabellen spiller mer på at man går inn for å få med seg innholdet, leve seg inn i og forstå.» (Otnes, 2007, i Otnes, 2016, s. 73). Otnes (2016) uttrykker videre at hun er noe uenig med Adelman sitt valg om å kategorisere *lydopplevelse (påhør)* som sosial lytting. Otnes hevder at *lydopplevelse (påhør)* er betydelig mer monologisk og at den lyttende er mottaker i situasjonen hvor den talende formidler noe, enn i *kommunikasjon*, som er mer dialogisk og den lyttende er deltaker (Otnes 2007, i Otnes, 2016, s. 73). Det er de to siste betydningsnyansene som anses som mest relevante for oppgaven, og det er disse som vil bli diskutert videre i oppgaven.

Det har i forskningen lenge vært forsøkt å utforme en definisjon som presiserer og avgrensner hva lytting er. I Kent Adelman sin doktorgradsavhandling (2002) gjør han en gjennomgang av historiske og nyere lytdefinisjoner (s. 72). Adelman hevder at lyttemodeller baserer seg på hypotetiske konstruksjoner, ettersom lytting er en «stum» prosess, som ikke kan observeres (Adelman, 2002, s. 72). Mange modeller og definisjoner beskrives delprosesser som faller inn under en felles tredeling av lyttebegrepet, som kaller han for som han mener kan kalles «før», «under» og «etter» den skjulte delen av lytteprosessen (Adelman, 2002, s. 71).

Tredelingen består av hovedområdene «perception», «integration» og «reaction», og disse begrepene er hentet fra lyttedefinisjonen til Clark & Grunstein (2000, i Adelman, 2002, s. 72). «Persepsjon er sanseintrykk eller sanseoppfatninger og den påfølgende tolkningen av disse» (Teigen & Svartdal, 2022), og Adelman (2002) mener at lytteprosessen begynner med persepsjon av lyd og synsinntrykk (Adelman 2002, s. 73). Integrasjonen blir i tabell 6 i Adelman 2002, s. 72, omtalt av tidligere forskere som «tolkning og hukommelse» fra Glenn 1989, «konstruere mening fra» fra ILA 1996, «tilegne mening» fra Wolvil & Coakley 1996 og «forståelse, hukommelse, tolking og evaluering» fra Brownell 1996 (avlest fra tabell 6 i Adelman, 2002, s. 72) (oversatt av meg). I lyttefremstillinger avsluttes lytteprosessen med respons, da respons er avgjørende for å kunne gi en konstruktiv og bekreftende tilbakemelding til den man prater med. Responsen kan være både stum og uttalt (Adelman 2002, s. 76).

I doktorgraden laget Adelman en egen definisjon på lytting, på bakgrunn av funn i tidligere forskning. Den lyder som følger:

«Att lyssna är en process som inkluderar förmågan att rikta uppmärksamheten i tid och rum och där individen i den sociala interaktionen använder främst hörselsinnet för att integrera och respondera i sitt språkande och görande (Adelman, 2002, s. 105)

Man kan i Adelman sin definisjon se at det sosiale samspillet blir løftet frem, og at han ved å skrive «främst hörselsinnet» åpner for at synsinntrykk også kan være med å prege situasjonen. Over ble det vist til at Adelman mener at lytteprosessen begynner med persepsjon av både lyd og synsinntrykk (Adelman 2002, s. 73). Otnes (2016) har en litt annen måte å definere lytting på, selv om mange av aspektene er gjenkjennelig fra Adelman og tidligere forskning. Hun skriver at «Når vi *lytter*, går vi inn for å høre nyansene, forstå og skape mening» og «*Høre* er mer allment, mens *lytte* er en mer spesifikk, konsentrert form for persepsjon». Otnes viser til sin tidligere forskning hvor hun har argumentert for at man også kan bruke lyttebegrepet om kommunikasjon som ikke er muntlig, som tegnspråk og chatting (Otnes 2007 og Otnes 2009a, i Otnes, 2016, s. 73).

3.2 Ulike perspektiver på og forståelse av lytting

Skov (2018), som for øyeblikket arbeider med å skrive en doktorgradsavhandling om muntlige ferdigheter, med særlig vekt på lytting i morsmålsfaget dansk, presenterer ulike perspektiver på lytting, blant annet det dialogiske (Skov 2018, s. 65). Skov begrunner dette med at lytting ikke bare er en individuell kognitiv handling, men en kompetanse som utvikles sammen og i samspill med andre, i sosiale sammenhenger (Skov, 2018, s. 65). Skov bygger i artikkelen videre på Otnes definisjoner om at lytting kan anses som tekstproduksjon, i lys av et utvidet tekstbegrep. Dette begrunnes med at den lyttende aktivt produserer mening i den verbale samhandlingen (Skov, 2018, s. 66). I et slikt perspektiv blir mening skapt i det sosiale samspillet mellom den som formidler og den lyttende.

I forskningen finner man ofte to ulike perspektiv på lytting, nemlig intrapersonelt og interpersonelt perspektiv (Skov, 2018 s. 65). Det intrapersonelle perspektivet blir av Skov beskrevet som en «proces foregår inde i lytterens hoved, det er altså en kognitiv og dermed usynlig proces» (Skov, 2018, s. 66). Ifølge Otnes (2016) går de intrapersonelle handlinger igjen i ulike lytedefinisjoner og lyttemodeller, og er «persepsjon, tolking/forståelse og hukommelse» (Otnes, 2016, s. 74). Dette kan man se samstemmer med Adelman (2002) sine funn innenfor lyttemodeller, presentert ovenfor. Skov (2018) skriver at «Den interpersonelle lyttesituation foregår mellem kommunikationspartnerne og indbefatter dermed både sociale og sproglige processer og handlinger» (Skov, 2018, s. 66). Otnes skriver at de interpersonelle komponentene gjerne mest blir studert i sammenheng med dialogiske interaksjoner, og kjennetegnes særlig av oppmerksomhet og respons (Otnes, 2016, s. 74). Skov (2018) mener at det ikke alltid er fruktbart å skille de to perspektivene fra hverandre i forskningen, men heller se dem i en helhet, og med det ha et mer holistisk syn på lytting. Adelman (2002) skriver at man i en vid lytteforståelse anser lytting som en kompleks prosess som inkluderer både intrapersonelle og interpersonelle aktiviteter (Adelman, 2002, s. 70) Det er dette perspektivet på lytting oppgaven legger til grunn, og i avhandlingen studeres, både intrapersonelle og interpersonelle perspektiver ved elevenes lytting gjennom spørreundersøkelsen og intervjuet.

Penne et al. (2020) presenterer tre lyttemoduser, (1) å lytte etter informasjon, (2) å lytte kritisk og (3) å lytte empatisk (s. 81). Disse blir presentert som ulike moduser elevene kan lytte i, eller gjennom. Dersom man *lytter etter informasjon* er nøkkelen å få med seg hovedmomentene med det som blir sagt. Det gjør man ved å høre etter og fange opp

fragmenter av det som blir sagt, og for så å vurdere hva som er relevant å huske, og som styrker hovedtema, og hva som ikke er relevant eller viktig, og kan glemmes (Penne et al., 2020, s. 80). *Å lytte kritisk* er å lytte samtidig som man vurderer det som blir sagt. Penne et al. (2020) skriver at en som lytter kritisk «evaluerer og utfordrer det hun hører i forhold til egne forventninger, overbevisninger, følelsesmessige relasjoner og lignende» (Penne et al. 2020, s. 80). *Å lytte empatisk* er å lytte åpent og velvillig. Forfatterne beskriver videre at denne velvilligheten kan være mot selve taleren, innholdet i det som blir sagt, eller begge. Den talende vil ha lett for å avdekke velviljen og åpenheten til den lyttende (Penne et al. 2020, s. 81).

3.3 Lytting som forskningsfelt og lytting i skolen

Lytting er en sentral del av menneskers kommunikasjon, læring, demokratiske deltakelse og mye mer. I forskningen kan man se at det blir uttalt at ferdigheten får lite oppmerksomhet i opplæringen og forskningen, blant annet i Otnes (2016). Otnes (2016) skriver «Lytting har blant annet blitt betegnet som «the forgotten skill» (Bury-Allen 1995), «the orphan of education» (Wolff et al. 1983) eller «the stepchild of communication» (Janusik 2010), og har blitt omtalt i ordelag som «neglect» (Gardner 2001) og «et hvitt felt» (Barthes 1991)» (Otnes, 2016, s. 71). Otnes (2016) skriver videre at forskning viser at fordelingen av de ulike språkferdighetene, som er tale, lytting, skriving og lesing, i kommunikasjonssituasjoner i skolen og i samfunnsliv ellers, er diametralt motsatt av hvilken oppmerksomhet de fire språkferdighetene har fått i forskningen og undervisningen (Otnes, 2016, s. 71). I skolen foregår svært mye av kommunikasjonen muntlig. Både mellom lærer og elev, samt mellom elev og medelever. Adelman (2012) skriver at lytting er nødvendig i følgende aktiviteter i elevers skolehverdag, «følge beskjeder, snakke i interaksjoner, gjenfortelle historier (som har blitt hørt), litterære samtaler, stille spørsmål, presentere, argumentere og ta notater (Adelman, 2012, a. 514) (oversatt av meg). Elevers evne til å lytte vil derfor ha stor innvirkning på deres skolehverdag, både faglig og sosialt.

Man kan også få signaler på lytting og muntlighet sin stilling i skolen ved at det i Norge finnes 11 senter som på hvert sitt område har spesielt ansvar for å utvikle kvaliteten på opplæringen (<https://nasjonalesenter.no/om/>). Blant disse finnes det sentre som retter seg mot de grunnleggende ferdighetene, å lese, skrive og regne, nemlig Lesesenteret, Skrivesenteret og

Matematikkssenteret. Det var også et senter som rettet seg mot den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter» Senter for IKT i utdanningen.- Dette senteret ble i 2019 fusjonert med Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den resterende grunnleggende ferdigheten, «muntlige ferdigheter» har ikke et senter som har spesielt ansvar for å utvikle kvaliteten på opplæringen i muntlige ferdigheter. Utover dette kan man også i Meld. St. 28 (2015-2016) lese om de største nasjonale satsingene som er gjennomført i skolen, på ulike trinn, men ingen av disse dreide seg tilsynelatende om videreutvikling av elevene sine muntlige ferdigheter (Meld. St. 28 (2015-2016), s.8). Av dette kan man se at arbeid med elevens muntlige ferdigheter i liten grad har blitt prioritert i utviklingsarbeidet på nasjonalt nivå.

3.4 Å vise at du lytter

Otnes (2007) mener at lyttemarkering, altså måter å gi tilbakemeldinger til den talende, samt å vise at man lytter, kan deles inn i 4 kategorier. Otnes har organisert kategoriene i en tabell hvor «Vokale lyttemarkører» og «Non-vokale lyttemarkører» danner y-aksen, og «Non-verbale lyttemarkører» og «Verbale lyttemarkører» danner x-aksen (Otnes 2007, s. 106) (Figur 1).

	Non-verbale lyttemarkører	Verbale lyttemarkører
Vokale lyttemarkører	Stemmebruk, volum, tempo, trykk, tonelag, intonasjon, sukk, skrik etc.	Talte ord
Non-vokale lyttemarkører	Gester, bevegelser, ansiktsuttrykk, blikk, kroppsspråk, positur, etc.	Skrevne ord/tegn

Figur 1: Tabell hentet fra Otnes (2007) s. 106. Non-verbale og verbale lyttemarkører

Disse markørene kan ha både positiv og negativ innvirkning på den som taler (Otnes, 2007, s. 106). Eksempelvis vil det oppleves forskjellig å snakke med noen som ser på deg og smiler, enn en som ser på klokka eller himler med øynene. Oppbakking er en form for lyttemarkører, og er støttende tale som ytres, gjerne samtidig, som den andre prater, og kan være både verbal og non-verbale. Eksempler på oppbakking er markører som «hmmm» «jaså?» og latter (Otnes, 2007, s. 109-110). Otnes viser til Linell og Gustavsson (1997), som kom frem til at oppbakkinger har følgende kjennetegn: «1) De markerer at man har hørt og/eller akseptert hva

den andre har sagt, 2) De signaliserer at samtalepartneren kan fortsette å snakke og 3) De har ikke noen funksjon utover oppbakkingsfunksjonen» (Otnes, 2007, s. 110). Oppbakkinger henger ikke nødvendigvis sammen med forståelse, da man gjennom å bruke oppbakkinger gir *inntrykk* av man har hørt forstått og akseptert, men man *dokumenterer* det ikke (Otnes, 2007, s. 111). Lyttemarkørene kan dermed brukes uten at den som lytter hører etter, og det gjelder spesielt non-verbale lyttemarkører og visse former for verbale markører, blant annet «oppbakkinger» (Otnes 2007, s. 105-106). «Behind that appearance of interest, however, something entirely different is going on, because pseudolisteners use a polite facade to mask thoughts that have nothing to do with what the speaker is saying» (Adler & Rodman, 2003, sitert i Otnes, 2007, s. 110). Pseudo-lytteren skjuler dermed manglende lytting bak en fasade av lyttemarkører.

Penne (et al., 2020) hevder at «det å være en lytter er noe vi gjør med hele kroppen» (Penne et al., 2020, s. 77). Man signaliserer til den som taler at man forholder seg aktivt til det han eller hun sier ved å vende kroppen og blikket mot den talende, og gjerne nikker, smiler eller sier oppmuntrende småord. Penne et al. (2020) kaller dette å «uttrykke lytting med hele kroppen», og ved å gjøre dette signaliserer man at det som blir sagt er relevant, interessant og man bekrefter den som taler. Penne et al. (2020) argumenterer her for at lytting er en gjensidig, relasjonell og dialogisk handling (s.78). I et forskningsprosjekt etter innførelsen av læreplanen L97, hvor forskerne skulle evaluere muntlige fremføringer i klasserommet ble det tydelig det var et gjentakende problem at medelever ikke lyttet til medelevers fremføringer. Dette er et alvorlig problem og leder Penne et al. (2020) til å stille spørsmålet «For hva er egentlig «skole», om det er noe man kan velge å vende ryggen til?» (Penne et al., 2020, s. 76).

«Tror vi på «skole», må «lytting» kreves i situasjoner der det skal lyttes i klasserommet. Synlige markeringer av mangel på lytting er et dramatisk tegn for den det skal lyttes til, og som i skolesammenheng er institusjonelt forpliktet til å tale i kraft av sin rolle (lærer) eller pålagte oppgave (elev)» (Penne et al., 2020, s. 76-77)

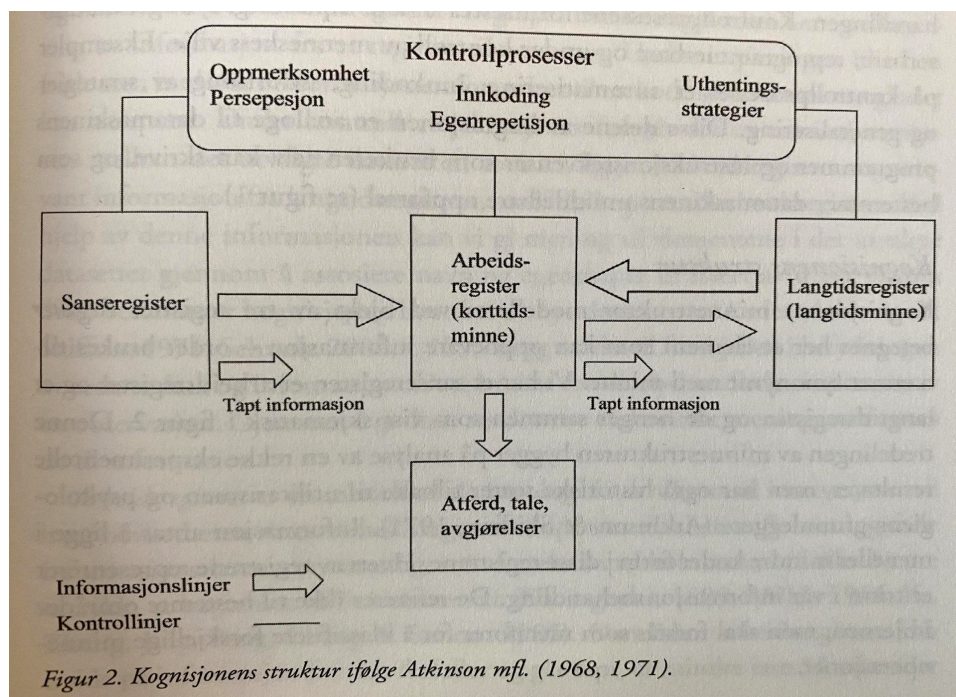
Manglende lytting vil ha negative konsekvenser både for den som velger å ikke lytte og de som snakker og opplever at tilhøreren ikke lytter. Kent Adelman (2009) problematiserer også enkelte menneskers valg om å ikke lytte. Han skriver at dersom lytting er et selvklart og uomstøttelig felles verdigrunnlag i skolen, vil det være et brudd med verdigrunnlaget å ikke lytte, og å velge å ikke lytte til «verdens røster» er helt enkelt udemokratisk (Adelman, 2009, s. 7).

I overordnet del av læreplanen kan man lese at «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» samt «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Med dette underbygges viktigheten av å *kreve* lytting, som Penne et al. (2020) skriver, som en del av skolens dannelsesansvar.

3.5 Å prosessere inndata

Selv om elevene gjerne ikke er bevisst på det, er det mange prosesser som foregår inne i kognisjonen som muliggjør forståelse og læring. I delen av oppgaven hvor jeg undersøker elevenes memoreringsprosesser vil jeg benytte informasjonsprosesserings teorien, her hentet fra Karlsdottir & Stefansson (2013), som et teoretisk grunnlag i drøftingen, da perspektiver innenfor teorien på mange områder sammenfaller med intrapersonelle perspektiver i lytteforskningen. Jeg vil i oppgaven ikke gjennomgå alle aspekter ved teorien, men belyse det som anses som mest relevant for avhandlingen, samt elevenes svar på undersøkelsen.

Karlsdottir & Stefansson presenterer at informasjonsprosesserings teorien benyttes datamaskiner, som et eksempel på informasjonsprosesserende teknologi, som en metafor for å gi et bilde på flytprosesser i menneskets kognisjon i informasjonsbehandling og problemløsning. Informasjonsprosesserings teorien består ikke av én bestemt teori, men er en samling av teorier som alle har utgangspunkt i informasjonsteknologien (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 183-185). I figur 2 kan man se kognisjonens strukturer, ifølge Atkinson et al., presentert i Karlsdottir & Stefansson (2013), s. 189. Man kan her se hvordan kognisjonen blir delt inn i ulike register som hver har spesifiserte arbeidsoppgaver og kontrollprosesser.



Figur 2: Kognisjonens struktur i følge Atkinson mfl. (1968, 1971) presentert i Karlsdottir & Stefansson (2013), s. 189.

Menneskers kognitive aktivitet er begrenset, og det gjelder både mengden informasjon man kan rette oppmerksomheten mot på ethvert tidspunkt, samt hastigheten vi kan prosessere informasjonen med (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 183-185). Samtidig er kapasiteten til sanseregisteret svært stort, og det tar inn mer data enn hva kognisjonen er i stand til å prosessere (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 91). Dataen det tar inn kommer fra omgivelsene (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 91). Hva som blir vektlagt, og med det blir innkodet til arbeidsregisteret, bestemmes av oppmerksomheten. Når dataen kommer inn i arbeidsregisteret begynner man å arbeide med å gi dataen en bestemt mening, og med det omforme dataen til informasjon. Det foregår da en assosiasjonsprosess mellom datasettet som har kommet inn til arbeidsregisteret, og informasjon fra langtidsregisteret, hvor relevant informasjon fra langtidsregisteret blir «kopiert» til arbeidsregisteret, og integreres i informasjonen der. Arbeidsregisteret kan bare holde på informasjon i 30 sekunder, før informasjonen går tapt, og karakteriseres også derfor som «korttidsminne» (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 191). Tapet kan komme av overbelastning eller ny inndata. Man trenger derfor et annet og mer varig «lager» for informasjon, og til dette har vi langtidsregisteret. Her kan informasjon lagres i alt fra minutter til livstid (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 191-192). Informasjonen blir innkodet fra arbeidsregisteret til langtidsregisteret, og forskning tyder på at størstedelen av informasjonen blir kodet i semantiske koder, «som tar utgangspunkt i den meningen som

tilskrives informasjonen» (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 192). Langtidsregisteret brukes for eksempel for å lagre kunnskapselementer knyttet til blant annet objekter, situasjoner, problemløsningsstrategier, samt «strategier for kopiering av informasjon til og fra arbeidsregisteret, og søkestrategier for informasjon i langtidsregisteret» (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 193). I tillegg har langtidsregisteret egne separate registre for hver av de ulike sansene, samt et temporalt register (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 193). Informasjon fra verbale eller muntlige tekster vil lagres som en fonologisk kode i langtidsregisteret (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 192).

«Undervisning er å legge til rette for et hensiktsmessig sett med inndata og å styre elevenes oppmerksomhet mot dette datasettet» (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 185). Menneskers evne til *selv* å rette oppmerksomheten mot det som er mest vesentlig, og med det utelukke det irrelevante utvikler seg med alderen (s. 198), og på bakgrunn av dette vil veiledning av elevers oppmerksomhet være spesielt viktig på de lavere trinnene. Innen informasjonsprosesserings teorien blir læring ansett som «en vekselvirkning mellom inndata fra omgivelsene (det vil si informasjonen som skal læres) og den informasjonen som ligger i kognisjonen, som behandler eller transformerer den nye informasjonen» (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 185).

4 Lytting i styringsdokumentene

Dette kapittelet omhandler hvordan lytting kom frem i stortingsmeldingen som var bakgrunnen for LK20, Meld. St. 28 (2015-2016), og inkluderer en undersøkelse av hvordan lytting kommer frem i LK20. Otnes (2016) gjennomførte en analyse av lyttingen i LK06 og den reviderte utgaven av læreplanen, LK06/2013 og undersøkelsen i denne delen av avhandlingen vil gjøres på samme måte. Dette vil gjøre det mulig å analysere funnene i undersøkelsen opp mot Otnes sine funn i tidligere læreplaner. Ut ifra å ha sett på hvordan lytting ble omtalt i Meld. St 28 (2015-2016) får man noen indikatorer på hva man sannsynligvis vil finne i læreplanen, LK20.

Grunnen til at jeg opplever det som vesentlig å kartlegge hvordan lytting blir løftet frem i læreplanen er at LK20 «er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Hva som blir skrevet her skal og vil ha innvirkning på praksisen i norske klasserom. Undersøkelsen av læreplanen vil derfor gi meg

innblikk i hvilke signaler lærere mottar fra styringsdokumentet om hva som skal vektlegges i undervisningen.

4.1 Stortingsmelding 28 (2015-2016), Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet

Det å innføre en ny læreplan har stor og inngripende påvirkning på skolen, lærere og elever. Forslagene som regjeringen la frem i stortingsmeldinger, og departementets vurderinger i Meld. St. 28 (2015-2016), sier mye om retningen regjeringen ønsket å bevege den norske skolen i, ved å innføre fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020.

I innledningen til Meld. St. 28 (2015-2016) kan man lese at regjeringen har høye ambisjoner for kunnskapsnasjonen Norge, og regjeringen ønsker at barn og unge i barnehage og skole inngår i inkluderende kunnskapssamfunn, hvor deres evner, uavhengig av faktorer som bakgrunn og forholdene hjemme, kan utvikles. Utdanningen vil på den måten være det viktigste virkemiddelet for sosial utjevning (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 5).

Utdanningssystemet er det viktigste virkemiddelet for å forme kunnskapskapitalen til Norge, og den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs da den er en viktig konkurransekraft (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 5) Forslagene til fornyelsen av innholdet i opplæringen regjeringen legger frem, har som mål at «barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskap og holdninger som har stor betydning i deres liv – både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv» (s. 5-6). Meld. St. 28 (2015-2016) omtaler prinsippene som skal ligge til grunn for fagfornyelsen, og omtaler derfor ikke enkelttema eller enkeltspørsmål (s. 7).

I Meld. St. 28 (2015-2016) kan man lese at fagfornyelsen skal videreføre og fornye læreplanverket fra Kunnskapsløftet, som det har vært bred politisk enighet rundt. Det er flere grunner til at en fornyelse av læreplanen er nødvendig. Blant annet ser man store teknologiske endringer og nyvinninger i samfunnet, som vil stille nye krav til omstillingsdyktig arbeidsstyrker. Økt globalisering vil også være med på å påvirke Norge i fremtiden, da det fører med seg mangfold og nye kommunikasjonsformer, som gjør land mer avhengig av hverandre både politisk og økonomisk. Man ser også at de ulike delene av den tidligere læreplanen ble utviklet til ulike tider og en større grad av sammenheng mellom læreplanens

del, samt mellom fag, vil være fordelaktig. For å gjøre dette er det et ønske å i større grad finne frem til det viktigste elevene skal lære i hvert fag, og arbeide med grunnleggende ferdigheter. Hvert enkelt fag sine kjerneelementer skal gjøre det lettere for elevene å tilegne seg varig kunnskap og det legges til rette for dybdelæring (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 6-7).

4.1.1 «Lytt» i Meld. St.28 (2015-2016)

Dersom man søker på roten «lytt» i Meld. St. 28 (2015-2016) får man 4 treff, men to av disse benevningene er irrelevante for oppgaven da én av dem handler om lytting i musikkfaget og én om departementets ønske om å «lytte til lærere, skoleledere, skoleeiere og andre som uttrykker at kravene til lokalt arbeid i dag er for omfattende og tidkrevende» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 44). Det gjenstår da to anvendelser av roten «lytt» i stortingsmeldingen som er relevante for oppgaven, og disse skal jeg nå se nærmere på.

«Lytt» opptrer som en del av ulike kompetanser elever skal utvikle gjennom opplæringen ((Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). I stortingsmeldingen blir en ny definisjon på «kompetanse» presentert, som kan benyttes på tvers av fag og aldre. «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Man kan her se sammenhengen mellom kompetanse, og kunnskaper og ferdigheter. I fortsettelsen av dette kan man lese at skolen også skal hjelpe elevene til å utvikle kompetanser på andre områder enn i fagene, blant annet evnen til etisk vurdering, formidle følelser og utvikle sosial kompetanse, og med det bygge en bred kompetanse. I Meld St. 28 kan man derfor lese at det i norskfaget finnes et kompetansemål som dreier seg om at elevene skal kunne *lytte til* og vise åpenhet for andre sin argumentasjon (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29) (min utheving). Departementet uttrykker likevel i meldingen at de ikke ønsker å tilføre flere kompetansemål i fagene som retter seg mot ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel utholdenhet, samarbeidsevne, nysgjerrighet og evne til å jobbe målrettet og håndtere motgang. De begrunner dette med at kompetansemålene i fagene skal rette seg mot elevens faglige kompetanse, og det er denne som skal ligge til grunn når elevens måloppnåelse i fagene skal vurderes. Skolens ansvar for å hjelpe elever å utvikle kompetanse utover det faglige, som sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger for læring, skal fremgå i læreplanens

grunnleggende del og vil læres og utvikles i arbeid med fagene (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29).

Departementet sin vurdering er at de ønsker å videreføre de fem grunnleggende ferdighetene fra Kunnskapsløftet som regjeringen foreslo, da ferdighetene fremdeles er svært viktige for allmenndannelse, faglig læring og aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. De grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i fagenes kompetansemål, hvor det vurderes faglig relevant (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 30-31). Muntlige ferdigheter blir her definert som «å kunne skape mening gjennom å *lytte*, tale og samtale, og består av ferdighetsområdene forstå og vurdere, utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 31) (min utheving). Man kan her se den andre gangen roten «lytt» blir brukt i Meld. St. 28 (2015-2016). I fagfornyelsen ønskes det i større grad å se på hvordan lesing, skriving og muntlige ferdigheter kan ta opp i seg kommunikasjon og samhandling, enn hva det ble gjort i tidligere læreplan, som anbefalt av Ludvigsenutvalget (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 31). Departementets vurdering er at det skal komme tydeligere frem hvordan de tre ferdighetene virker sammen i fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 31).

4.2 Lytting i *Kunnskapsløftet 2020*

I denne delen av oppgaven skal jeg undersøke hvordan lytting kommer frem i deler av Kunnskapsløftet 2020. «Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, u. å.), og i avhandlingen er det Overordnet del og læreplanen i norsk, *NORI-06* det rettes søkelys mot.

4.2.1 Lytting i «*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*»

I den overordnede delen av læreplanen står roten «lytt» tre ganger. Den første gangen «lytt» blir nevnt står det under overskriften «1.6 Demokrati og medvirkning», som er en underoverskrift av «1. opplæringens verdigrunnlag» I avsnittet kan man lese at «Elevene skal erfare at de blir *lyttet til* i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) (min utheving). I denne formuleringen ser man at det ikke handler om at elevene selv skal lytte, men at lærerne og skolen skal lytte til elevene. Dette skal foregå på en måte som gjør at elevene sitter igjen med en subjektiv opplevelse av å bli hørt. Her belyser læreplanen viktigheten av å erfare å bli lyttet til.

De to neste funnene opptrer i samme avsnitt under underoverskriften «2.1 Sosial læring og utvikling» under «Prinsipper for læring, utvikling og dannings». Man kan her lese at «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en *lyttende dialog* for å takle motstand.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) (min utheving). Ordlyden «lyttende dialog» blir benyttet uten videre forklaring om hva som legges i begrepet utover hva man vet de to ordene betyr hver for seg. Sammensatt kan ordlyden gjerne ha til hensikt å tydeliggjøre viktigheten av at lytting er en sentral del av en dialog for å takle motstand. Igjen handler ikke lytting her om at eleven skal lytte, men heller om at skolen skal formidle viktigheten av lytting. Formuleringen som benyttes synes jeg likevel fremmer et syn om lytting som kommunikasjon.

Den tredje gangen roten «lytt» blir benyttet står det at «Å lære å *lytte til andre* og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) (min utheving). Dette er første gangen eleven eksplisitt omtales som den lyttende parten i kommunikasjonen, i Overordnet del. Alt i alt oppleves det som at formuleringen omhandler respekt, både for den som det lyttes til, men også å ha respekt for egne meninger, og å kunne ytre disse. Ved at formuleringen setter et «og» mellom de to verbalene opplever jeg at formuleringen oppfordrer til et empatisk lyttemodus i lyttesituasjonen, ved at den lyttende skal være åpen for den andre sine argumenter. Samtidig fordrer den resterende formuleringen at den lyttende inntar et kritisk lyttemodus, ved at han eller hun vurderer den andre sine argumenter, slik at den talende og den lyttende sammen kan komme frem til løsninger begge er fornøyde med, og med det håndtere uenigheter og konflikter.

4.2.2 Lytting i *Læreplan i norsk, (NOR1-06)*

I LK20 benyttes ordet *samtale* mye, men det er uklart i hvilken grad lytting vektlegges i kompetansemål hvor samtale benyttes. I definisjonen for muntlige ferdigheter i norskfaget kan man lese at «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Ettersom de to ordene *lytte* og *samtale* her skilles, er det uklart om dette er for å tydeliggjøre viktigheten av lytting som en del av muntlige ferdigheter, eller om planen mener at de to er separate språkhandlinger. Lytting er en grunnleggende forutsetning for at en samtale skal kunne finne sted og med dette vil lytting implisitt bli arbeidet med gjennom samtaler i klasserommet. Jeg vil likevel si at

ordet «samtale» kanskje ikke gir signaler til lærer om at lytting skal undervises i eksplisitt, eller at det er tenkt som et siktemål i arbeid med samtaler. Jeg velger derfor i avhandlingen å i stor grad se bort fra formuleringer og kompetansemål som dreier seg om samtaler, da jeg ønsker å undersøke hvordan lytting *eksplisitt* kommer frem i deler av læreplanen LK20.

4.2.2.1 Lytting i kjerneelementene

Norskfaget har følgende 6 kjerneelementer som uttrykker hva som er det viktigste elevene skal lære i faget; «Tekst i kontekst», «Kritisk tilnærming til tekst», «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig tekstskaping», «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Roten «Lytt» opptrer i kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon», og man kan lese at elevene «skal *lytte til* og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) (min utheving). Man ser her at fokuset ligger på å delta i faglige samtaler, og grunnen til dette kan sannsynligvis spores tilbake til Meld. St. 28 (2015-2016), hvor det stod at elevenes kompetanse i faget skulle dreie seg om faglige ferdigheter, og ikke om sosiale eller emosjonelle ferdigheter. Man kan også gjenkjenne momenter av formuleringen i den siste nevningen av roten «lytt» i Overordnet del, (underoverskrift 4.2.1). Formuleringen har en dialogisk vinkling, ved at den sier noe om at den lyttende er deltakende i kommunikasjonen, ved at han eller hun skal bygge på andres innspill. Ved at samtalepartnerna igjen gjør det samme, lytter og bygger videre, vil det gjerne utvikle seg til en dialog.

Selv om lytting ikke blir eksplisitt nevnt i kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst», vil jeg si at teksten kan tolkes dithen at man med et utvidet tekstbegrep også kan lese lytting inn i formuleringen. Her er to eksempler: «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» og «De skal ... opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Tekst kan i et utvidet tekstbegrep også være muntlig tekst, og man kan da se at ferdighetene kjerneelementet fordrer av elevene kan knyttes til Penne et al. (2020) sitt lyttemodus, å lytte kritisk.

4.2.2.2 Lytting i muntlige ferdigheter

Norskfaget har et særskilt ansvar for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter, og man kan lese at «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte,

fortelle og samtale.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Otnes skriver at man i norskplanen (2013) så en todeling i ferdigheten, nemlig å lytte for å kommunisere og å lytte for å lære (Otnes, 2016, s. 79). Denne todelingen klarer jeg ikke se i LK20, da jeg opplever at lytting kun blir omtalt i en samhandlingssammenheng. For å forsikre meg om at det ikke bare var jeg som ikke klarte å lese «å lytte for å lære» inn i formuleringer av muntlige ferdigheter i LK20, NOR1-06, ville jeg undersøke formuleringene i LK06/2013, *NORI- 05*. Ved å studere de to formuleringene ser jeg likhetstrekk, samt flere ulikheter i de to definisjonene. Se figur 3.

<i>LK06/2013 (NORI-05)</i>	<i>LK20 (NORI-06)</i>
<p>Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å <i>lytte</i>, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse <i>lytte-</i> og <i>talesituasjoner</i>. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å <i>lytte aktivt</i> og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.</p> <p>(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5)</p>	<p>Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å <i>lytte</i>, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.</p> <p>(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)</p>

Fig 3: Beskrivelse av «Muntlige ferdigheter» i LK06/2013 og LK20. Uthevinger tilført av meg.

I formuleringen fra *NORI-05* kan man se en betydelig større vektlegging av lytting som en del av muntlige ferdigheter (se figur 3). I formuleringen blir lytting nevnt tre ganger, og jeg kan tydelig se hva Otnes (2016) mener når hun skriver at formuleringen er todelt, ved at den løfter frem *å lytte for å samhandle* samt *å lytte for å lære*. Formuleringen sier også noe om hvordan ferdighetene skal utvikles, som man ikke finner i *NORI-06*. I formuleringen for muntlige ferdigheter i *NORI-06* ser man at lytting bare er nevnt én gang (Figur 3), og at lyttingen her blir satt i en samhandlingssammenheng, som nevnt over. Jeg opplever at lytting i *NORI-05* i mindre grad enn i *NORI-06* er likestilt med den produktive siden ved muntlige ferdigheter. Lytting blir i *NORI-06* ikke eksplisitt omtalt som et verktøy i elevens læring, og med tanke på hvor mye av tiden lærere i skoledagen setter av til at elevene skal lytte nettopp for å lære, er dette noe merkelig. Det finnes nok flere grunner til at dette aspektet av lytting, som en del av muntlige ferdigheter, ekskluderes. Kanskje kommer det av at det er så grunnleggende at elevene lærer gjennom å lytte, at Kunnskapsdepartementet valgte å ekskludere det fra formuleringen?

4.2.2.3 Lytting i kompetansemålene i norskfaget

Otnes (2016) fremstilte funnene av kompetansemålene i læreplanen i norsk som inneholdt ordet «lytt» i en tabell (Otnes, 2016, s. 79). Jeg har tilført kompetansemål fra LK20 i tabellen, som man finner i fjerde kolonne. I Meld. St. 28 (2015-2016) kan man lese at LK06 ble revidert slik at de grunnleggende ferdighetene skulle komme tydeligere frem i kompetansemålene i fagene norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og engelsk (Meld. St. (2015-2016), s. 30). I tabellen kan man se at den reviderte LK06/2013 definitivt har flere kompetansemål som omhandler lytting, og de opptrer i kompetansemålene etter samtlige trinn. I LK20 er det en reduksjon i antall kompetansemål som eksplisitt omhandler lytting, spesielt på de høyeste trinnene. Blant annet kan man se at det ikke er kompetansemål som omhandler lytting etter VG2 og VG3 i LK20 (Figur 4).

	LK06 Elevene skal kunne ...	LK06/2013 Elevene skal kunne ...	LK20 Elevene skal kunne ...
Etter 2.trinn	1a) lytte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesning	2a) lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler 2b) lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem c)lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon	3a) lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk 3b) leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord

			3c) lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler
Etter 4. trinn		2d) lytte etter, gjentelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster	3d) lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven
Etter 7.trinn	1b) lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres	2e) lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta	3e) lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler
Etter 10.trinn		2f) lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster 2g) lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk	3f) lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk
Etter VG1		2h) lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner	3g) lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner
Etter VG2		i) lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner	
Etter VG3		j) lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet k) lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål	

Fig 4: Kompetansemål som inneholder roten «lytt» i LK06, LK06/2013 og LK20. Tabell hentet fra Otnes (2016 s. 79), og kompetansemål for LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-15), samt tallene i hver kolonne, er tilført av meg.

I kompetansemålene i LK20 kan man se at det legges opp til ulike måter å lytte på. Kompetansemål 3c), 3e) og 3g) i Figur 4 bærer mange fellestrekk, og ordlydene som benyttes kan man kjenne igjen fra både kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon» og den grunnleggende ferdigheten «Muntlige ferdigheter». Lytteaspektet kompetansemålet fordrer er «kommunikasjon» elevene går inn for å få med seg det som blir sagt og er aktive i dialogen. Lytteaspektet i kompetansemålene 3a), 3d) og 3f) i Figur 4 vurderer jeg til å falle under Otnes sin kategori «lydopplevelse» eller «påhør» ettersom eleven på mange måter er en mer passiv mottaker av sanseintrykkene. Kompetansemålene 3a) og 3d) i Figur 4 avsluttes med at elevene skal samtale om tekstene de har lyttet eller lest til. På denne måten rommer kompetansemålene også kommunikasjon. Kompetansemål 3b) i Figur 4 skiller seg fra resten ved at lyttingen mer blir omtalt som et verktøy i eleven sin språktilegnelse. Denne måten å lytte på kan gjerne falle inn under kategorien «lyddiskriminering», ved at eleven anspenner seg for å oppfatte lydnyanser.

I sammenligningen i figur 4, mellom læreplan LK06/13 og LK20, kan man se at noen kompetansemål er videreført, noen er forandret og noen er fjernet i fagfornyelsen. 2d og 3d i figur 4, etter 4.trinn omhandler møter med tekster. I 2d er dette begrenset til *muntlige tekster*, mens det i 3d benyttes verbalene «lese og lytte til» før det ramses opp tekster som kan være både muntlige og verbale. I 2d skal elevene gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet, mens de i 3d skal samtale om hva teksten betyr for eleven. I 3d oppfordres elevene eksplisitt til å gjøre seg opp en mening om teksten, i lys av elevenes egen forståelseshorisont, og uttrykke denne i en samtale. Kompetansemålet kan dermed gjerne dreie seg mot å trene elevens ferdigheter i å lytte empatisk, ved at man er åpen for å lytte til fortellingens stemmer. I 2d oppfordrer verbalene gjerne mer til å lytte etter informasjon, slik at man i etterkant kan gjenfortelle, forklare og reflektere om innholdet. Kompetansemålene etter 2.trinn dreier seg blant annet om å få en innføring i skolens normer, for eksempel hvordan man opptrer i strukturerte samtaler (2a og 3c), figur 4. 2b og 3a i figur 4 omhandler møte med tekster på bokmål og nynorsk. 2c i figur 4, retter deg gjerne også mot definisjonen av «muntlige ferdigheter» «Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å *lytte aktivt*» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). 3b i figur 4, dreier seg som omtalt over om lyddiskriminerende lytting, men også lek med rim og rytme.

Kompetansemål 2f i Figur 4 har gjerne til hensikt å arbeide mot definisjonen «Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å *lytte aktivt*» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5), i «muntlige

ferdigheter» Kompetansemålet er kanskje derfor fjernet i *NORI-06*, ettersom denne definisjonen er fjernet i «muntlige ferdigheter» i LK20. 2g og 3f, figur 4, omhandler samme tematikk, nabospråk, men forskjellen er at man i 2g skal forstå og gjengi, og i 3f skal gjøre rede for innhold og språklige trekk. Å lytte ut de språklige trekkene i svensk og dansk krever en annen form for lytting, nemlig lyddiskriminering, som nevnt ovenfor, mens de andre verbalene fordrer at man lytter etter informasjon. 2e og 3e, i figur 4, omhandler også samme tematikk, nemlig det å lytte til og videreutvikle innspill fra andre, men videre divergerer kompetansemålene. I 2e skal eleven skille meninger fra fakta, som setter søkelys på det å gjøre seg opp en mening mens man lytter, og kompetansemålet legger opp til å arbeide med og samtale om, det å lytte kritisk. I 3e ser man at eleven skal begrunne standpunkter i samtale, som i større grad retter seg mot den produktive siden med samtalen.

Både 2h og 3g på VG1 i figur 4, omhandler argumentasjon. Hvor man i 2h skal bruke relevante og saklige argumenter, skal man i 3g bruke retoriske appellformer (se figur 4). *Retorikk* kan betegne ulike fenomener, og blir blant annet brukt om en måte å bruke språket på, som har til hensikt å endre andre menneskers måte å tenke og handle på (Bakken, 2020, s. 17). I kompetansemålet vises det til de retoriske appellformene, som i Store norske leksikon blir definert som etos patos og logos (Grue, 2021). Etos er bevismiddelet som angår taleren, logos er bevismiddelet som angår saken og patos er bevismaterialene som angår tilhørerens følelser. «Dette betyr at retorisk overbevisning avhenger av hvordan taleren fremstiller seg overfor publikum, hvordan han eller hun utnytter sakens fakta, og hvordan publikums følelser blir påvirket og anvendt» (Grue, 2021). Man kan med dette se at kompetansemålet har blitt utvidet, blant annet ved at mottakerbevisstheten i kompetansemålet er styrket, og nå ligger til grunn for hvordan innholdet skal legges frem og hva som skal velges å bli sagt i argumentasjoner.

Etter VG3 og VG2, kan man i figur 4 se at kompetansemålene som var i LK06/2013 er fjernet i LK20. Dette vil da si at elevene sin lyttekompetanse ut fra kompetansemålene, ikke skal vurderes etter VG1. Kompetansemålene som er fjernet på VG3 dreier seg om møter med muntlige tekster. Kompetansemålene til VG2 omhandler hvordan eleven skal vurdere og gi tilbakemelding på andre sine muntlige presentasjoner, og er det første og eneste kompetansemål i LK06/2013 som dreier seg om dette. I LK20 kan man se at det å gi tilbakemeldinger på andres tekster er et kompetansemål allerede etter 7.trinn, men det blir ikke her eksplisitt uttrykt at eleven skal *lytte* og at tekstene skal være *muntlige*. Elevene skal

kunne «gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I dagens læreplan LK20, er det ingen av kompetansemålene fra VG2 og VG3 som ligger nær, eller erstatter 2i, 2j og 2k (Figur 4).

5 Lytting i lærebøker

5.1 Læreverk og lærerveiledninger

I skolen blir mange ulike læremidler benyttet i opplæringen. I § 17-1 i forskriften til opplæringsloven kan man lese at et *læremiddel* blir definert som følgende «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei ... dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I denne oppgaven skal jeg sette søkelys på fysiske lærebøker, med hovedvekt på verkens lærerveiledninger. Dette utvalget vil gi et begrenset innblikk i hva som faktisk foregår i skolen, ettersom læreboka bare er et av mange læremiddel lærerne som har den fysiske læreboka, gjerne benytter. Utvalget vil likevel gi meg et innblikk i hvordan ulike lærebokforlag har tenkt at ett år med norskundervisning, i tråd med gjeldende læreplan, kan se ut.

Forfatterne av de ulike læreverkene som undersøkes er på ulike måter tilknyttet skolesystemet. Noen er lektorer, andre første lektorer, noen er lærere i skolen og en er lærerspesialist. Læreverkene kan derfor anses som en gruppe lærere sin tolkning av læreplanen, og undersøkelsen av verkene kan dermed gi oppgaven også et større innblikk i hvordan flere og ulike lærere leser læreplanen. Av de 12 oppgitte forfatterne er det kun en som eksplisitt oppgir at hans spesialfelt er muntlighet og retorikk.

Lærerveiledningene består av ulike deler. I første del av boka knyttes gjerne elevenes lærebok opp til læreplanen gjennom at forfatterne skriver hvordan og hvor det vil legges opp til arbeid med de grunnleggende ferdighetene, tverrfaglige temaer, fagenes kjerneelementer og kompetansemål til det gjeldende trinnet, i elevenes bok. Bøkenes andre del gir innsyn i hvordan oppslagene i elevenes bok er tenkt brukt, og det kan være supplerende aktiviteter, alternative differensieringer, vurderingskriterier og relevante kompetansemål. Man kan med

dette se at forfatterne benytter lærerveiledningen som et verktøy for å formidle hvordan boka knyttes til læreplanen, samt kommunisere til lærer hvordan elevens bok er tenkt brukt.

5.2 Lytting i lærerveiledninger, fra tre ulike forlag

Jeg har valgt å undersøke nye læreverk, som er utformet i tråd med den nye læreplanen, LK20, og grunnen til dette er at læreverkene i teorien da skal gjenspeile verdier og kompetansemål i læreplanen, som jeg løftet frem i delen av oppgaven hvor jeg så på lytting i læreplanen. Jeg har valgt å se på *Ordriket* fra fagbokforlaget, *Salto* fra Gyldendal og *NORSK* fra Cappelen Damm. Jeg har valgt å se på de fysiske lærebøkene til forlagene, da disse i større grad er statiske og ikke like lett kan videreutvikles eller endres etter at de er publisert, slik en nettside kan. Fagbokforlaget sine lærebøker for 6. og 7. trinn har ikke kommet ut enda, og jeg har derfor valgt å se på lærebøkene for 5. trinn fra de tre forlagene, slik at lærebøkernes mottakere er like gamle. Elevene som deltok i elevundersøkelsen går på 6. trinn, og man kan dermed se på det som man finner i lærebøkene som noe elevene i teorien skulle kunne mestre ut ifra alderen. Lærebøkene gir med det noe innsyn i elevens antatte forkunnskaper i norskfaget når de nå går på 6. trinn.

I denne delen av undersøkelsen (underkapittel 5.2.1 - 5.2.3) av lytting i lærebøkene, vil jeg undersøke lærerveiledningenes første del, hvor begrunnelser for utvalg og forklaring av hvordan boken skal brukes legges frem. Jeg vil her legge særlig vekt på hvordan lærebokforfatterne omtaler kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon» og den grunnleggende ferdigheten «Muntlige ferdigheter» med ekstra vekt på lytting. Jeg vil i oppgavens tredje drøftingsdel (Kapittel 6), hvor jeg undersøker lytting i klasserommet, studere oppslagene i elevbøkene, da det er disse elevene møter i sin skolehverdag.

5.2.1 *Ordriket*, fra fagbokforlaget

Fagbokforlaget kommer ut med et nytt sett lærebøker, i tråd med den nye læreplanen, LK20. Inntil videre er det som tidligere beskrevet bare læreboken i norsk for 5. trinn som er utgitt, og lærebøkene for 6. og 7. trinn vil ifølge forlaget komme ut i løpet av 2022.

Under kjerneelementet «Tekst i kontekst» kan man se at elever både skal lese og lytte til ulike tekster, og reflektere over hvordan tekstene kommuniserer og påvirker. Forfatterne skriver så at «det er viktig å understreke at dette gjelder alle tekster» (Bjerke et al., 2022a, s. 6), som jeg

tolker til at betyr at forfatterne ønsker å formidle et at de opererer med et utvidet tekstbegrep i boka. Under kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon» blir ikke lytting nevnt eksplisitt, da det legges vekt på produksjonssiden ved muntlighet; tale. Det løftes frem at elevene skal delta i samtaler, diskusjoner og andre situasjoner hvor de bruker det muntlige språket enten alene eller med andre uttrykksformer (Bjerke et al., 2022a, s. 6). Disse verbalene forutsetter at elevene må lytte, da samtale og diskusjoner er vanskelig å få til uten at partene som kommuniserer lytter til hverandre. Lytting blir midlertidig ikke nevnt eksplisitt. I avsnittet blir også det at elevene skal utforme og gjennomføre presentasjoner lagt vekt på, men her fokuseres det også på produsentsiden og ikke på mottakeren (Bjerke et al., 2022a, s. 6).

De grunnleggende ferdighetene som norskfaget har særlig ansvar for, nemlig det å kunne skrive, å kunne lese og muntlige ferdigheter, er rammen for hvordan læreboka sine kapitler er organisert. Bjerke et al. har delt hvert av kapitlene inn i avsnitt som heter Leseriket, Skriveriket og Taleriket, i tillegg Språkeriket hvor elevene kan arbeide med rettskriving og språkkunnskap (Bjerke et al., 2022a, s. 11-15). I hvert kapittel er det satt opp mål for riket og disse er knyttet til konkrete kompetansemål i læreplanen, et eksempel for Taleriket i kapittel 1, kan ses på side 32 (Bjerke et al., 2022a). Etter hvert kapittel er det en oversikt over hvordan kompetanse i hvert av rikene kan vurderes, og hva som kjennetegner god måloppnåelse, eksempel på dette kan ses på side 36 (Bjerke et al., 2022a).

Ordriket sin valgte organiseringsmåte, hvor de ulike muntlige ferdighetene blir adskilt, tror jeg på en side kan bidra til å tydeliggjøre arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget. Ved at det i hvert tema er ett avsatt *Talerike*, og med det får arbeid med denne ferdigheten gjerne en mer organisert plass i opplæringen. Det skal sies at det var betydelig færre sider i Taleriket enn i, blant annet, Leseriket, og i lærerveiledningen var instruksjonene til temaet som regel én side, og i elevenes bok er det kun ett oppslag. Samtidig kan denne tydelige markerte oppdelingen av de ulike rikene gjerne bidra til å skape unødvendig store skiller mellom språkferdighetene, som strider imot departementets vurdering om at det i den nye læreplanen skal bli tydeligere hvordan skriving, lesing og muntlige ferdigheter virker sammen, presentert over (underoverskrift 4.1.1) i Meld. St. 28 (2015-2016).

Videre i læreboken blir det presentert hva hovedoppgaven til riket er, og målet med oppgavene og kapitlene. I lærerveiledningen blir instruksjonene til lærer om temaet og arbeidsoppgavene for temaet gitt. I lærerveiledningens siste del finner man kopiorganaler til

læreboka. Lærerveiledningen har ikke bilder av elevbøkene sine oppslag, og man må derfor ha elevbøkene foran seg for å se lærerveiledningens kommentarer opp imot hva elevene ser i sine bøker. I referanselisten og løpende i teksten, viser jeg derfor til de tre ulike bøkene som er *Ordriket: Lærerveiledning 5 (2022a)*, *Ordriket: Elevboka 5A (2021)* og *Ordriket: Elevboka 5B (2022b)*.

5.2.2 NORSK 5, fra Cappelen Damm

Under kjerneelementet muntlig kommunikasjon ser man at lærerveiledningen sidestiller den produktive og deduktive siden av muntlighet i større grad enn hva læreplanen i norsk gjør. Man kan lese at muntlige ferdigheter kan tilegnes gjennom aktiv lytting og at man «gjennom å arbeide systematisk med lyttekompetanse setter vi elevene i stand til å betrakte muntlige ferdigheter som redskaper de kan bruke i samhandling og for å delta i samfunnet» (Anly et al., 2020, s. 7). Man kan her se at forfatterne omtaler lytting som et verktøy for å lære, i dette tilfellet muntlige ferdigheter. Ifølge forfatterne legger verket opp til at elevene skal arbeide med muntlige ferdigheter gjennom ulike aktiviteter, blant annet gjennom å trene på å samtale, lytte aktivt, diskutere og gi tilbakemeldinger. Det er et kapittel i boka hvor arbeid med elevenes muntlige ferdigheter er spesielt vektlagt, men forfatterne presiserer at «muntlig aktivitet er en naturlig del av alle kapitlene» (Anly et al., 2020, s. 7).

I lærerveiledningen kan man under kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» se at læreverket opererer med et noe snevert tekstbegrep. Anly et al. skriver om tekster som skal *leses* og eleven om som *leser* (Anly et al., 2020, s. 7), og avgrensner med det andre muligheter å persipere tekster på, som å lytte til muntlige tekster eller å se visuelle tekster. Denne avgrensningen står i kontrast til tekstbegrepet de uttrykte at verket skulle ha i avsnittet om «Tekst i kontekst». Forfatterne skriver her at norskfagets tekster inngår i det «såkalte utvidede tekstbegrepet», og ramser opp ulike former for tekster man kan møte; både verbale, muntlige, digitale og analoge (Anly et al., 2020, s. 7).

Lærebokens avsnitt om den grunnleggende ferdigheten «muntlige ferdigheter» består av to sitater fra avsnittet om grunnleggende ferdigheter i læreplanen i norsk. Den ene setningen er setningen som definerer hva muntlige ferdigheter i norskfaget er, og den andre om hvordan ferdigheten utvikles og den ønskede progresjonen til elevens muntlige ferdigheter. Videre peker lærerveiledningen på progresjonen i læreverket fra 1-7 trinn, og viser til det samme kapitlet i *NORSK 5* som de gjorde i avsnittet om kjerneelementet «muntlig

kommunikasjon», hvor muntlige ferdigheter skal få ekstra oppmerksomhet. Alt i alt får man lite innsyn i hvordan lærerveiledningen ønsker at den grunnleggende ferdigheten er tenkt arbeidet med, gjennomgående i arbeidet med læreverket.

Videre i den grunnleggende delen av lærerveiledningen gjennomgås ulike lesestrategier og ulike skrivehandlinger. Midt i gjennomgangen av «Grundig skriveopplæring» vises det til fire erfaringer mange lærer har, og som også er anerkjent innen forskningen, hvor den første erfaringen er «Lesing, skriving og muntlige aktiviteter kan ikke sees som løsevne eller konkurrerende deler av undervisningen» (Anly et al., 2020, s. 14) . Denne informasjonsbolken fremstår som noe tilfeldig plassert, i hvert fall med tanke på muntlige ferdigheter, men i det følgende presenteres sirkelen for undervisning og læring, som de sier er utarbeidet av Skrivsesenteret i 2020, hvor en del av arbeidsprosessen skal idémyldre og diskutere emnet de skal skrive om (s. 15). Lærerveiledningen sender med dette signaler på at lesing, skriving og muntlige ferdigheter ønskelig skal sees i sammenheng i verket, noe som er i tråd med departementets vurdering i Meld. St. 28 (2015—2016).

På hver side i lærerveiledningens andre del er det bilder av oppslaget i elevenes bok, samt kommentarer om blant annet didaktiske tilpasninger og spørsmål som kan stilles, relevante teoretiske perspektiver, aktualiteter i samfunnet og supplerende oppgaver til temaet på oppslaget. Hva som står, varierer naturlig nok fra oppslag til oppslag. Etersom oppslagene i elevene sin bok vises i lærerveiledningen, velger jeg å kun vise til lærerveiledningen i løpende tekst og i referanselisten.

5.2.3 *Salto 5*, fra Gyldendal

Salto 5, fra Gyldendal, er annerledes organisert enn de ovenforpresenterte lærerveiledningene ved at den ikke i like stor grad knytter læreverket og læreplanen sammen. Lærerveiledningen omtaler blant annet hverken norskfagets kjerneelementer eller de grunnleggende ferdighetene i norskfaget. I læreverkets forslag til halvårsplan, knyttes de ulike kompetansemålene etter 7. trinn sammen med kapitlene i læreboka. Man kan se at kompetansemålet «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), ikke er på halvårsplanen i frem til jul (Aslam et al., 2020, s. VIII-XI), og kompetansemålet opptrer ikke før i kapittel 13 (Aslam et al., 2021, s. X). Forfatterne forklarer likevel at hvert kapittel starter med et myldrebilde som fremmer muntlige ferdigheter, ved at man gjennom samtaler om oppslaget vekker elevenes

forkunnskaper, og dette skal ifølge forfatterne skape en bro til tidligere kunnskap (Aslam et al., 2021, s. IV). Utover dette blir ikke muntlige ferdigheter løfte frem i bokas første del.

På det innledende oppslaget til kapittelet «Si din mening» hvor kompetansemålet om lytting blir arbeidet med, henvises det hverken til den grunnleggende muntlige ferdigheten, eller kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» (Aslam et al., 2021 s. 122), og det ble med dette tydelig at uttalelser om grunnleggende ferdigheter og kjerneelementer var plassert hvor det var aktuelt med tanke på hvilke ferdigheter det skulle arbeides med i elevenes bok, som gjorde det vanskelig for meg å finne. I oppslaget som dreide seg om argumentasjon i elevenes bok, ble kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» trukket frem i lærerveiledningen. Perspektivet forfatterne av læreverket tar er at elever må bli bevisst hvordan tekster kan påvirke, gjenkjenne ulike former for argumentasjon og bli bevisst hvordan de selv kan argumentere både muntlig og skriftlig (Aslam et al., 2021 s. 126). Utover dette fant jeg ingen nevning av den grunnleggende ferdigheten «Muntlige ferdigheter» eller kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon» i kapittelet hvor kompetansemålet som omhandlet lytting ble arbeidet med.

Kapitlene i *Salto 5* følger en uniform struktur. Hvert kapittel er delt i de fire følgende delene, i (1) «Inn i temaet» som inneholder fagstoff, eksempeltekster og underveisoppgaver, (2) «Språkverksted» om språklige emner, grammatikk og rettskriving, (3) «Les og forstå» med varierte tekster og tilhørende oppgaver og (4) «Skriveskolen» med eksempeltekster, skriverammer og kameratvurdering (Aslam et al., 2021, s. IV). I lærerveiledningen ser man bilder av oppslagene i elevenes bok, og lærerveiledningen tilfører eksta veiledning og utvidelse av tematikken for lærer, på samme måte som man ser i *NORSK 5* fra Gyldendal. Ettersom oppslagene i elevenes bok vises i lærerveiledningen, og sidetallene stemmer overens på tvers av bøkene, velger jeg å kun vise til lærerveiledningen i løpende tekst og i referanselisten. Både lærerveiledningen og elevenes bøker, består av a- og b-bok.

6 Lytting i klasserommet

I det følgende skal jeg hovedsakelig drøfte elevenes svar i spørreundersøkelsen og lærerens intervju. Drøftingen vil presentere enkeltelevers svar på oppgaver, men deltakernummeret blir ikke presentert. På den måten vil ikke leser av avhandlingen kunne se enkeltelevers fulle besvarelser. Det fulle sammendraget av elevgruppens besvarelser kan leses i vedlegg 6. I

drøftingen vil også *Salto 5*, *Ordriket 5* og *NORSK 5* sine elevbøker bli undersøkt, for å se hvordan arbeid med lytting kommer frem her. Funn i bøkene vil følge tematikken i drøftingen.

Elevene som går i 6. trinn i skoleåret 2021/2022 har gjennom skoleløpet fått opplæring både i tråd med LK06/2013 og LK20. Etter 2. trinn skulle elevene kunne «lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler», «lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem» og «lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6), og etter 4. årstrinn skulle elevene kunne «lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Fra elevene begynte på 5. trinn har de fått opplæring i tråd med LK20, og *NOR01-06*. Elevene arbeider da i norskfaget innenfor lytting, mot kompetansemål «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Med dette får vi et lite innblikk i hva elevene kommer fra, og hvor elevene skal, innenfor kompetansemål som eksplisitt dreier seg om lytting.

Skolen elevene går på har de siste to årene, som andre skoler i Norge, blitt preget av Koronapandemien. Dette aspektet vil ikke få mye oppmerksomhet i oppgaven, utover der hvor det blir nevnt av informant.

6.1 En god lytter

6.1.1. Elever, lærer og lærebøker sine tanker om hva en god lytter er

I den innledende delen av spørreundersøkelsen ble elevene spurt om hva de mener en god lytter er, og det samme spørsmålet ble stilt til læreren i intervjuet. I det videre vil jeg analysere deres besvarelser på dette spørsmålet, samt se om noen av lærebøkene forteller noe om hva en god lytter er.

6.1.1.1 Elevens tanker om hva en god lytter er

Jeg ønsket å begynne undersøkelsen med at elevene skulle skrive hva de mente en god lytter er, slik at jeg kunne få innblikk i deres forståelse av begrepet. I elevenes svar kan man se at det er stor konsensus i gruppen om hva en god lytter er, og elevene løfter på tvers av gruppa ulike sider ved begrepet. Flere av elevene setter lytting sammen med verbet «å høre», og det å «høre etter» Noen av besvarelsene beskriver også at lytting handler om den lyttende sin

oppmerksomhet, for eksempel skriver en elev at en god lytter er «en som ikke avbryter og viser at du er interessert» og en annen skriver at en god lytter er «en som lytter på deg og ikke ser rundt deg og bare sier mm ja mm». Her tolker jeg lyttemarkørene eleven skriver; «mm ja mm», som ikke-støttende, ut ifra hva som står ellers i setningen, og at «mm ja mm» er noe eleven opplever at noen som ikke lytter eller er interessert i hva en som snakker, sier. Her viser eleven hvordan verbale lyttemarkører kan brukes i situasjoner hvor mottakeren ikke lytter. Kroppsspråk og det å signalisere lytting med kroppen, som Otnes (2012) betegner som non-verbale og non-vokale lyttemarkører, er viktig, og det er noe elever også gjenkjenner i besvarelsen på spørsmålet om hva en god lytter er. Flere løfter også frem aspektet om å ikke prate selv, for eksempel skriver en elev «Høre etter. Ikke alltid fortelle noe enda kulere eller bedre». Eleven viser her at han forstår det dialogiske aspektet med lytting, som blant annet dreier seg om turtaking. Man veksler mellom å være den som prater og den som lytter (Penne et al. 2020, s. 43). Flere setter også det å være en god lytter i sammenheng med vennskap, «lytte godt høre på hva de sier vise at du bryr deg være en god venn og høre godt etter» 2 elever løfter også frem at en god lytter hører godt etter på hva læreren sier.

Da jeg besøkte skolen for å intervju elevenes lærer, ble jeg bevisst at det ikke var hun som gjennomførte elevundersøkelsen med elevene, men en annen lærer. Jeg ba da om å få prate litt med denne læreren, og det fikk jeg. Hun oppga at elevene uttrykket at det var mange vanskelige spørsmål i undersøkelsen og at de flere ganger spurte «Hva mener de med det?» og «Hva betyr «lytte»?» Læreren bestemte seg derfor for å gjennomgå hva lytting er, i plenum. Dette gjør at elevenes svar på hva en god lytter er gjerne ikke er deres egen forståelse av hva en lytter er, noe som påvirker validiteten til svarene på spørsmålet. Samtidig gjør det at et annet spørsmål blir svært aktuelt i studien min, som jeg også har satt som et av tre forskningsspørsmål oppgaven skulle forsøke å svare på; «Hvordan kan det ha seg at elever på 6.trinn må gå gjennom hva lytting betyr i plenum?» Hva sier dette om lytteundervisningen i den norske skolen? Her skal det sies at det kan være ulike grunner til at elevene spurte læreren om oppklaringer om ordet «lytte». Kanskje er de ikke vant med å møte begrepet såpass hyppig, og spørsmålene var gjerne mer for å oppklare at elevens forståelse for begrepet var rett, slik at de var sikre på at de svarte undersøkelsen med riktig forståelse av begrepet. For det andre kan det være at elevene ble usikre på hva som skiller *lytting* og *høring*, og at spørsmålene deres dreide seg om å få en begrepsavklaring om dette. Kanskje var det også uvant å reflektere over egne lytteferdigheter, og spørsmålene dreide seg om det faktisk var dette undersøkelsen var ute etter. Jeg tviler på at elevene etter 6 år i skole, og kanskje noen år i

barnehage før det, ikke har hørt om eller har noen forståelse for ordet «lytte», men jeg synes det er bemerkelsesverdig at begrepsavklaringen måtte gjennomgås i plenum. Selv om elevens svar på dette spørsmålet gjerne var preget av lærerens forklaringer, er det også positive sider ved en slik gjennomgang. Gjennomgangen gjorde gjerne at noen elever fikk en utvidet forståelse for begrepet, og kunne kanskje med det i større grad enn før gjennomgangen, forstå spørsmålene. Dette tenker jeg er positivt for validiteten til elevenes svar.

6.1.1.2 Lærerens tanker om hva en god lytter er

I intervjuet med lærer kom det frem at hun mente at det å være en god lytter, og det å *vis*e at du lytter ikke nødvendigvis henger sammen. Hun mente at det å være en god lytter kunne komme til syne gjennom om han eller hun var bevisste på det at han eller hun trenger noe å fikle med, for å kunne konsentrere seg om å lytte. Gjerne kommer dette av at dersom elevene bruker hendene til noe, og retter øynene mot dette, og dette samtidig ikke tar for mye oppmerksomhet eller gir for stor stimulus, kan oppmerksomheten fremdeles være rettet mot å få auditive inndata, og med det få med seg det som blir sagt. Dette gjør gjerne også at andre forstyrrende faktorer, som sanseregisteret kunne plukket opp, som å møte blikket til medelever, se andre elever leke på utsiden av klasserommet, reduseres. Dersom eleven blir i overkant aktivert av aktiviteten vil det gjerne gjøre at oppmerksomheten rettes mot dette, og eleven vil gjerne ikke lengre få med seg det som blir sagt. En god lytter gjenkjenner gjerne om han eller hun trenger denne ekstra aktiviteten og avslutter den og han eller hun blir bevisst at aktiviteten tar for mye oppmerksomhet og legger den bort. Læreren fortalte videre at ulike elever holdt på med ulike aktiviteter mens hun presenterte ting, blant annet det å tegne eller fingerhekle. Hun uttalte at hun opplevde dette som spesielt nyttig for elever som var urolige i kroppen.

6.1.1.3 Meninger om hva en god lytter er, i NORSK 5

I Cappelen Damm sin lærebok, *NORSK 5*, kan man på side 82 og 83 i elevenes lesebok, sm vises på side 94-95 i lærerveiledningen (Anly et al., 2020) se et oppslag med tittelen «Vær en god lytter». Under overskriften finner man to avsnitt, hvor det første handler om samtale «Ordet *samtale* er et sammensatt ord som består av *sam* og *tale* - altså motsatt av *enetale*» (Anly et al., 2020, s.94). Læreboken løfter deretter frem lyttingens rolle og viktighet i samtale. «For å få til en god samtale må alle som deltar, få mulighet til både å lytte og å snakke selv» (Anly et al., 2020, s. 94). Man ser her at læreboken er tydelige på forholdet, eller rettere sagt

innholdet, av lytting i samtale, som jeg tidligere nevnte at jeg savnet i læreplanen. Videre løfter teksten frem hvordan man kan signalisere med kroppen at man lytter, og hvordan dette påvirker den som prater. Etterfulgt finner man oppgaver som dreier seg om at elevene skal dramatisere signalisering av lytting, og i en oppgave skal den ene parten vise manglende signalisering og i den andre overdreven signalisering. Etter hver oppgave oppfordres det til reflekterende samtale om hvordan det opplevdes både å fortelle og å lytte (s. 94). På oppslaget andre side er det et stort bilde av barn som sitter i et bibliotek eller klasserom og signaliserer at de lytter til noen ved at man ser at de retter kroppen og blikket mot samme sted, som er utenfor bildet.

I lærerveiledningen får man innblikk i hva forfatterne av verket har tenkt er målet med arbeidet med oppslaget. Som veiledning til bruken av oppslaget er det skrevet inn ulike spørsmål læreren kan stille eleven i arbeid med verbalteksten og bildeteksten på oppslaget, for eksempel «Hvordan tror du det er å være den som har ordet her?» (Anly et al., 2020, s. 95). Utover dette kan man se at lærerveiledningen uttrykker hva målet med arbeidet til oppslaget er. Overskriften til teksten er «Vær en god lytter», som i elevenes bok, og temasetningen i det følgende avsnittet er «Her skal vi sette ord på hva en god samtale er, og øve på å få det til» (Anly et al., 2020, s. 94) Videre handler avsnittet om at ordet «samtaler» for elevene gjerne ikke bare er muntlige samtaler, men samtaler på nett. Forfatterne oppfordrer her lærer til å være i forkant med arbeidet om å gi elevene innsikt i hvordan man er greie med hverandre på nett, og ikke overser eller stenger noen ute fra samtaler der. Om det er å være i forkant å prate om hvordan man behandler andre på nett i 5. trinn kan diskuteres, men det er utenfor scopet til denne avhandlingen. Under den andre overskriften «Ideer til aktiviteter» i lærerveiledningen, står det at «Å lytte til andre er en ferdighet mange elever trenger å trene på», og videre gis det forslag til ulike lytteaktiviteter forfatterne råder læreren til å starte hver undervisningsøkt med (Anly, et al., 2020, s. 95).

Selv om oppslaget (Anly et al., 2020, s. 94-95) har mange gode momenter, er det noen perspektiver jeg skulle ønske også ble inkludert. Blant annet savner jeg at det sies noe om hva den som lytter kan få utav å lytte. Gjerne kommer dette frem i de reflekterende samtale i klasserommet, men jeg tenker at teksten, i enten lærerveiledningen eller elevenes lesebok, med fordel kunne sagt noe om det. Teksten sier heller ikke noe om at eleven som lytter skal gjøre seg opp en mening om det som det lyttes til, og at det skal danne grunnlaget for hvilke signaler man sender den man lytter til. Gjerne kunne det vært formulert omtrent slik «Du kan

vise at du er enig i det personen sier ved å nikke eller si lavt mhm...», hvor læreboka skriver at «Det er ganske vanlig å vise at man følger med og lytter når andre snakker, ved å ha blikkontakt, nikke og lage smålyder som for eksempel hmmm eller ja» (Anly et al., 2020, s. 95). På denne måten blir det tydelig hva som er bakgrunnen for lyttemarkørene, og at det ikke bare er noe man sier upåvirket av hva den som prater sier. Et slikt perspektiv ville også kanskje gitt åpning for å prate om det å lytte kritisk. På oppslaget i elevenes lesebok var det svært lite verbaltekst, og jeg har forståelse for at det er begrensninger for hva som kan bli inkludert i teksten. Jeg tenker likevel at noen få omformuleringer kanskje kunne lært elevene enda litt mer om lytterollen, og åpnet for andre samtaler og refleksjoner enn hva oppslaget nå gjør. Disse formuleringene og følgende spørsmål kunne også kommet frem i lærerveiledningen.

6.1.2 Å utvikle lytteferdigheter

Det er vanskelig å kartlegge lytteferdigheter, og gjerne blir det derfor også vanskelig å veilede elevene til å utvikle lytteferdigheter. I andre språkhandlinger har man også gjerne et større repertoar av aktiviteter man vet kan forbedre elevens ferdigheter, blant annet kan man bli bedre til å lese ved å lese mer, samt gi elevene opplæring i ulike måter å tilpasse lesestrategien til formålet med lesingen. Ut ifra teorien jeg har gjennomgått i sammenheng med oppgaven har jeg funnet få instrumentelle strategier for videreutvikling av elevenes lytteferdigheter.

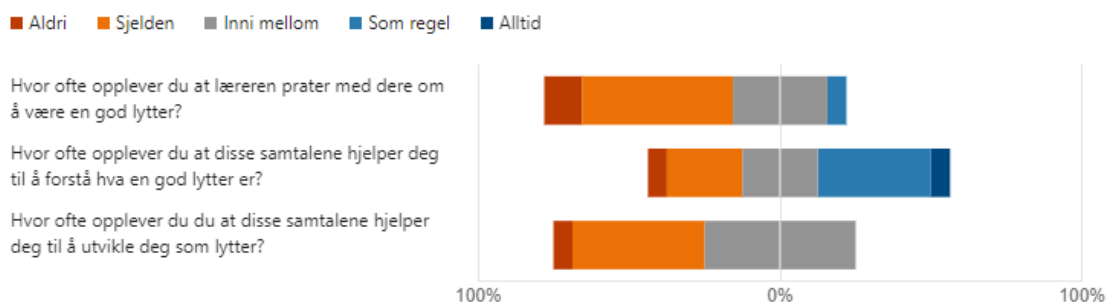
I undersøkelsen ønsket jeg derfor å spørre elevene hva de *selv* tenkte om videreutvikling av lytteferdigheter. Visste de hva de kunne gjøre for å bli bedre til å lytte? 2 elever svarte at de *i betydelig grad* visste hva de kunne gjøre for å forbedre seg som lyttere, 4 svarte *til en viss grad*, 4 *i liten grad* og 2 *i svært liten grad*. Ingen av de 14 (2 elever svarte ikke på denne oppgaven) elevene svarte at de i stor grad visste hva de kunne gjøre for å forbedre seg som lytter. En av de to elevene som svarte at de i betydelig grad visste hvordan de kunne forbedre seg, utdypet dette med å skrive at det han eller hun kunne gjøre bedre var «og høre på hva folk sier og ikke bry meg om hva de andre gjør.» Man kan her se at elevens begrunnelse på mange måter handler om å rette oppmerksomheten mot det som er viktig. Den andre av de 2 elevene som svarte at de i betydelig grad visste hvordan de kunne forbedre seg, skriver «ha det stille og noe nyttig å lytte etter». Her kan man se at faktorene den andre eleven legger frem som hva han eller hun tror hun kan gjøre for å bli bedre til å lytte på mange måter ligger utenfor eleven selv. Eleven har på mange måter ikke kontroll over uroen i klasserommet, og det er læreren som på mange måter har ansvar for hva som undervises. Hva hver enkelt elev

opplever som interessant og nyttig er vanskelig for læreren å ha oversikt over, og gjerne å inkludere i undervisningen. Av 14 besvarelser kunne 6 begrunnelser tolkes til å dreie seg om konsentrasjon. Dette er på mange måter forståelig, for ifølge Adelman (2002) sin lyttedefinisjon kreves det tilstedeværelse i både tid og rom for å kunne lytte, og er med mange måter et minimumskrav for at selve lytteprosessen kan finne sted, og teori fra informasjonsprosesserings teorien bekrefter også dette. Oppmerksomheten må være rettet mot det vesentlige for å få vesentlig inndata.

Elevens svar på spørsmålet om hva som kunne gjort det lettere å konsentrere seg om å lytte når medelever eller lærer presenterer noe, har mange likhetstrekk med svarene de gir på hvordan de kunne utviklet seg som lyttere. 4 kommenterer at ro i klasserommet er viktig for dem, mens 3 kommenterer at det hjelper at innholdet er nyttig eller spennende. Én skriver at det hadde hjulpet å ha mer energi, én at det hadde hjulpet at det ikke var flaut, her er det litt uklart hva som er flaut. Kanskje innholdet i undervisningen? Én skriver også at det er viktig at de som presenterer bruker ord som er lette å forstå. Én skulle ønske de som presenterer kunne gjøre det på en mer kul måte, og en annen ønsker at de ikke trengte å sitte så mye, men fikk mer tid til å snakke med elever og lærere. På det foregående spørsmålet spurte jeg elevene hva som er de viktigste grunnene til at de ikke klarer å konsentrere seg, og da var de grunnene flest krysset av på «Det er vanskelig å forstå det som blir sagt/forklart» (6 av 16), «Jeg er trett» (5 av 16), «Jeg tenker på ting som skjer utenfor klasserommet» (5 av 16). Elevene er samstemte i at det sjelden prates om det å være en god lytter, og at disse samtalenene i liten grad hjelper elevene til å utvikle seg som lytter, se figur 5.

3. Ranger svaret ditt på en skala, som går fra aldri til alltid

[More Details](#)



Figur 5: hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 3.

Læreren svarer at en måte de kunne arbeidet med å videreutvikle elevenes lytteferdigheter på var å ikke anta at elevene skal klare å lytte til lange tekster sammenhengende, men heller bryte det opp i mindre og håndterbare biter. Læreren uttaler også at «Det er jo et veldig hopp, for eksempel, fra 4. til 5. [klasse] i forhold til fag og hvor mye tyngde det er» Dette fenomenet kalles «bøygen på femte trinn» oversatt fra begrepet «the fourt year slump» fra Chall, 1983, presentert i Golden 2021 (s. 200). «Bøygen» kommer av at fagkunnskapen blir viktigere på mellomtrinnet og med det stilles det høyere krav til elevenes språklige ferdigheter. Elevene går på mellomtrinnet fra «å lære å lese til å lese for å lære (Golden, 2021, s. 200). Gjerne kunne kortere gjennomganger åpnet for at man kunne brukt mer tid på fagbegrepene eller generelt det elevene opplever at er vanskelig å forstå, og på den måten hjulpet elevene som opplever at det er en vanlig grunn til at de ikke klarer å konsentrere seg kommer av at de ikke forstår det som blir sagt. Gjerne kunne også kortere gjennomganger også gjort det lettere å være oppmerksom på det som ble gjennomgått fremfor å bli distrahert. Som man ser i informasjonsprosesseringsteorien vil oppmerksomheten styre hvilken inndata man får, og med det ha stor påvirkning på hva man har mulighet til å lære. Læreren påpeker også at hun ser at elevene synes det er kjekkere om de opplever at det som blir gjennomgått er relevant og spennende, men at det ikke alltid er lett å få til når man har rundt 30 elever i klasserommet. Med dette kan man kanskje se at elevene er noe selektive i hva de velger å lytte til, og at det påvirkes at hva som oppleves som personlig relevant, som er spennende. Gjerne, når eleven blir eldre, vil hva som er relevant i skolesammenheng også være en motivasjonsfaktor for å rette oppmerksomheten mot det som blir sagt.

6.1.2 Klasserommet som rammefaktor

Det meste av undervisningen som gjennomføres foregår i klasserommet, og rom av ulik form og størrelse, samt organiseringen av dem, har påvirkning på elevens forutsetning og mulighet til å lytte og å lære. I artikkelen til Yri og Hustvedt (2021) problematiseres det at det i forskningen har kommet frem at lytteforholdene i klasserom er avgjørende for elevenes læring, samtidig ser man en økning i arbeidsmetoder som for eksempel gruppearbeid, som gir større grad av støy i klasserom (Yri og Hustvedt, 2021).

På Statped sine nettsider kan man lese om hvordan man kan skape godt lyttemiljø i skole og barnehage (Statped, 2021). Man kan her lese at «Evnen til å oppfatte hva som sies, reduseres med 5 % på én meter og opptil 40 % ved åtte meter.» (Statped, 2021). Ut ifra denne informasjonen kan man konkludere med at det i ethvert klasserom, med mindre det er montert

høytalere i klasserommet, vil være ulike forutsetninger for elever til å høre hva som blir sagt i klasserommet. Lærere kompenserer gjerne for denne avstanden med å prate høyere, slik at elevene på bakerste rad kan høre hva som blir sagt. «Avhengig av alder har barn behov for et signalsstøyforhold på 15-20 dB» (Statped, 2021). Dette betyr at den som prater må snakke 15-20 dB høyere enn bakgrunnsstøy. Det blir videre løftet frem at det vil være behov for en ytterligere økning dersom det i klassen er elever med hørselsproblemer eller elever som har norsk som andrespråk, for å tilrettelegge for at de skal kunne høre det som blir sagt (Statped, 2021). For å sette dette i perspektiv vil en økning på 3 desibel tilsvare en fordobling av lydeffekten (Arbeidstilsynet, u. å), og en økning av stemmevolum på 15-20 dB vil da tilsvare en 5 - nesten 7 dobling av lydeffekt. I masteroppgaven til den tidligere spesialpedagogstudenten Anne Katrine Moe Urbach, hvor stemmetretthet blant lærere ble undersøkt, kom det frem at hver tredje lærer i undersøkelsen hun gjennomførte oppga at han eller hun føler seg sliten i stemmen til daglig, og at kvinner hadde større problemer enn menn (Urbach, 2008, s. 3). Man kan med dette se at klasserommets rammefaktorer også påvirker lærerens formidling og helse.

Klasserommet til elevene som deltok i undersøkelsen er formet som er et rektangel på cirka 10 x 7,6 meter, hvor «tavlen» er plassert omtrent midt på den lengste veggen. I klasserommet sitter 15 av elevene i rekker på fem midt på gulvet, og de resterende 12 elevene sitter mot veggen langs klasserommets tre resterende vegger. Elevene som sitter langs veggene, sitter i grupper på 4-2 personer og et par elever sitter én og én. Lærer kommenterer at elever som sitter langs veggen får sitte på pulten når elevene skal lytte til noen som presenterer noe. Begrunnelsen for organiseringen er ifølge læreren todelt, for det første ønsker hun å gi hver elev forutsetninger for å klare å konsentrere seg, og for noen vil da det beste være å sitte alene, samt å redusere uro i klasserommet. Eleven som sitter lengst fra tavla vil da omtrent sitte 6 meter fra taleren. Denne eleven vil da ha 60 % evne til å oppfatte det som blir sagt, og i tillegg sitter han eller hun gjerne nærmere forstyrrende lydskilder som vindu eller vegg til tilhørende klasserom, som kan gjøre oppfattelseevnen enda mer redusert. I undersøkelsen ba jeg elevene rangere hvor godt klasserommet deres er å lytte i grunnet faktorer som knytter seg til rommet eller skolebygget, på en skala fra 1-5. Eksempler på faktorer som forverrer lytteforholdene, som også ble løftet frem i artikkelen til Yri og Hustvedt (2021), er etterklang, støy fra ventilasjonsanlegg, trafikk og støy fra elever utenfor klasserommet. Elevenes samlede score ble da 2.94/5. I intervjuet kom det frem at det læreren opplevde at faktorene som forverret lytteforholdene i klasserommet mest var støy fra andre elever på skolen, når de laget

lyd i klasserommet sitt, gikk ut i gangen eller var ute i skolegården. Under intervjuet kunne jeg flere ganger høre denne støyen, og den var av betydelig styrke. I tillegg opplevde hun at elevene ble visuelt forstyrret i arbeidet av å se andre elever ute. Utover dette mente hun at det var få andre støykilder som påvirket lytteforholdene i rommet, utover at projektoren kunne lage litt lyd når den ble startet opp, men det sa hun ingen av elevene noen gang hadde kommentert.

Selv om denne oppgaven handler om lytting kan det også være naturlig å si noe om plasseringen av elevene i forhold til tavle, interaktiv tavle, White Board eller smart Board. Grunnen til dette er at mange tekster i klasserommet er multimodale, ved at det benyttes visuelle modaliteter, som bilder og videoer. Elevenes mulighet til å se det som vises vil påvirke deres evne til å få med seg hele teksten, og det kan derfor svekke læringsmuligheten. I Uninett (2017) anbefales det at maksimal betraktningvinkel mellom personen som ser på noe som skal se noe fremvist på visningsflater, og visningsflaten sitt midtpunkt er 55° (Uninett, 2017, s. 15) Denne anbefalingen vil da bety at det vil være mest plassbesparende å plassere tavle på kortveggen slik at områdene hvor det er vanskelig for elevene å se tavla blir redusert, men dette vil da medføre en økt avstand fra bakerste rekke til tavlen. Dersom tavlen plasseres på langsiden av klasserommet vil flere elever sitte nærmere lydkilden, men gjerne sitter flere da dårlig til i forhold til tavlen. Man kan med dette se at det i mange tilfeller vil være motsetninger mellom romorganisering som fremmer gode og rettferdig forutsetninger for å se den visuelle modaliteten, og hva som gir gode og rettferdige forhold for å kunne lytte til det som blir sagt i klasserommet.

I flere klasserom, gjerne spesielt på de lavere trinnene, kan man se at lærere organiserer elevene i en halvsirkel rundt «tavla» ofte kalt «lyttekrok» om de skal gjennomgå eller presentere noe. Elevene sitter da i en avstand fra den talende som i større grad gir elevene lik forutsetning for å evne å høre det som blir sagt, se hva som vises på «tavla» i tillegg til at det gjerne er mindre belastende for lærerens stemme. Å samles i lyttekroken gir gjerne elevene signaler om at «nå skal jeg lytte», eller at «nå skal jeg ikke jobbe, for nå skal jeg inngå i et læringsfellesskap», som hjelper eleven til å konsentrere seg om å lytte, samtidig er det mange distraksjoner som kan oppstå når elevene sitter tett. Det finnes altså ikke én organiseringsform som løser alle problemer, da det er ulike rammefaktorer i ulike klasserom, men bevissthet rundt hva avstand til tavlen og vinkelen fra tavlen kan ha å si for elevenes mulighet til å få

med seg den multimodale teksten i undervisningen, kan kanskje gjøre at man som lærer tenker litt ekstra over hvordan klasserommet organiseres.

6.1.3 Profesjonsfellesskapet

Gjennom intervjuet forsøkte jeg å få innblikk i skolens praksiser, og det kom da frem at det var lite arbeid på skolenivå som rettet seg mot lytting. Dette kom frem i spørsmål som dreide seg om det på trinnet, teamet eller i kollegiet noen gang ble diskutert hvordan lytteferdigheter kan vurderes. På dette var svaret nei. På oppfølgingsspørsmålet om hvorfor hun tror lytting ikke vurderes, svarer læreren det som er det innledende sitatet i oppgaven «Jeg tror ikke man har tenkt så mye over at der er en så viktig ferdighet, eller man tenker, vet, at det er en viktig ferdighet, men man bare tenker at det skal de kunne. Og så er vi gjerne ikke så gode på hvordan vi skal veilede på det gjerne. Hvordan vi skal snakke om det, og hvordan man skal hjelpe dem» og i fortsettelsen av dette «Jeg tror ikke vi har gjerne nok opplæring i... i hvert fall for min egen del» Det gis også ytterligere signaler på at det gjerne er en kollektiv manglende bevissthet og/eller kompetanse rundt muntlige ferdigheter på skolen, da det på spørsmålet om det diskuteres hvordan elevenes muntlige ferdigheter svares «nei, vi har ikke diskutert det spesifikt annet enn at man mener det kommer inn under alle fag og at man må utvikle det i alle fag»

I avslutningen av intervjuet sa læreren at intervjuet hadde fått henne til å tenke mer over lytting, og jeg spurte da hva hun tror hun kunne gjøre med denne åpenbaringen, for å spre budskapet. Hun foreslo da at de kunne begynne med å snakke mer om lytting på trinnet, og at de gjerne senere kunne ha om lytting i en fellestid på skolen. Lærerens økte bevissthet kunne med dette vært en stor ressurs i kunnskapsutviklingen i hele kollegiet. I overordnet del av læreplanen står det at «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Kompetanseutviklingen i kollegiet kan foregå på mange måter. Samlet sett sitter kollegiet med en enorm kunnskapsbase om lytting, som er tilegnet gjennom profesjonsutøvelsen, samt erfaringer utenfor jobb . Ved at man begynner å ta opp lytting som tema i samtaler med kollegaer, kan bevissthet rundt fenomenet og erfaringer deles. Den økte bevisstheten blant lærerne, samt kunnskaps- og erfaringsdeling dem imellom, kan spre seg til elevene, for eksempel ved at lærerne er med bevisst på å bruke ordet «lytting» aktivt i undervisningen, samt diskutere strategier og ulike måter å lytte på med elevene. Elevene sitter også med mye

lyttekompetanse, som er tilegnet helt fra de lå i deres mors mage, til nå, og å gjøre denne kompetansen mer synlig kan være en stor ressurs både for eleven selv og medelevene.

Et videre bidrag til forskningen innen lyttefeltet kunne gjerne vært å utforme et opplegg som kunne blitt gjennomført i en fellestid, med et team eller i en lærergruppe, og i etterkant undersøkt på hvilken måte opplegget eventuelt påvirket lærerne og deres praksis. På den måten kunne man fått en utvidet innsikt i hvordan kunnskapsformidling gjennom dette «talerøret» i skolen fungerer, samt undersøkt hvordan et eksplisitt og didaktisk rettet opplegg kunne påvirket skolens og lærernes praksiser. Oppgaven og opplegget ville også, tror jeg, utover å være et bidrag til forskningen, vært et godt bidrag til skoleutvikling på tvers av landet.

6.2 Teknikker for å huske det man hører

Muntlige tekster er flyktige, særlig om de ikke er innspilt. Som tilhører har man blant annet ikke mulighet til å gå tilbake og «lese teksten» bruddvis eller i sin helhet, på ny, som man kan med skriftlige tekster. Man har ofte heller ikke mulighet til å styre tempoet på teksten. Man kan ikke, som ved lesing, stoppe opp og tenke over hva man leser, lese uklare passasjer gjentatte ganger eller ta seg tid til å forstå en del før man beveger seg videre til neste. Gjerne prater den som prater utydelig, noe som gjør at man ikke får med seg hva som blir sagt, eller man bruker mye av konsentrasjonen i lyttesituasjonen på å diskriminere ut lyder. Muntlige tekster stiller med dette helt andre forutsetninger til hvordan man som mottaker av teksten kan, og må, arbeide med teksten. De muntlige tekstene stiller med dette også andre krav til lagring av informasjonen, ettersom man ikke kan gå tilbake til kilden etter at teksten er levert.

I elevundersøkelsen valgte jeg derfor å spørre elevene om de hadde noen teknikker de brukte for å huske ting som blir sagt. Jeg har i litteratursøket rundt denne oppgaven ikke kommet over litteratur som omtaler memoreringsteknikker, eller arbeid med hvordan man kan huske hva man hører, og jeg var derfor nysgjerrig på å høre hva elevene selv tenkte. Grunnen til at jeg vurderte dette tematiske området som interessant for oppgaven, er at det kanskje er en noe mer konkret måte å tilnærme seg arbeid med lytting på. Kanskje kan man gjennom dette utvikle et ordforråd, som muligens kan gjøre det lettere å prate om lytting og å drive lytteferdighetsutvikling i undervisningen. I lesedidaktikken undervises det eksplisitt om at man kan og skal lese tekster på ulike måter ut ifra hva formålet med lesingen er, og kanskje

kan noe av dette ha overføringsverdi til lytting av muntlige tekster. Eksempler på ulike måter å lese på er skumlesing og nærlesing. I tillegg har man innen lesedidaktikken ulike modeller for lesing, blant annet BISON, og begreper som «førlesingsfasen», «underlesingsfasen» og «etterlesingsfasen». Ut ifra hva jeg har klart å finne, er det et betydelig mindre arsenal av modeller, strategier og begreper som omhandler lytting, og ulike måter å lytte på.

Jeg ser i etterkant at denne delen av oppgaven undersøker to ulike aspekter. For det første, om elevene anvender strategier for å *forstå* muntlige tekster, og for det andre, om de bruker teknikker for å *huske* det som ble sagt. Jeg opplevde det som vanskelig å formulere spørsmål som tydelig avdekket hvordan elevene arbeidet med å «lese» muntlige tekster, altså teknikker for å *forstå* tekstene, men det er data i undersøkelsen som gir meg noen indikasjoner. I undersøkelsen rettet spørsmålene seg mer mot elevene sine teknikker for å *huske* tekstene de hører. Selv om 11 elever svarer at de ikke bruker teknikker for å huske det som blir sagt, vil ikke det nødvendigvis si at de ikke gjør det, men kanskje heller at de ikke er bevisste på at de gjør det. Det kan også være at formuleringen i oppgaven gjør at de ikke ser sammenhengen med det de gjør, og spørsmålet.

6.2.1 Elevene sine teknikker og læreren sine tanker

I denne sekvensen i elevundersøkelsen ble det forsøkt å avdekke om elevene bruker teknikker for å memorere ting som blir sagt, og om de gjør det – hvilke, og om de ikke gjør det – hvorfor ikke. Det innledende spørsmålet i sekvensen er «Når du lytter, pleier du å bruke teknikker for å huske det som blir sagt?». På dette spørsmålet svarte 5 av 16 elever *ja*, og 11 av 16 elever *nei*. Begrunnelsen til de 11 som svarte *nei* var stort sett todelt, ved at de enten oppga at de ikke føler det er nødvendig å bruke teknikker for å huske, eller at de ikke vet hvordan teknikker kan brukes eller hva det er.

Elevene som valgte *ja* på spørsmålet om de bruker teknikker for å huske, oppgir at de bruker flere ulike teknikker. Spørsmålet var et skalerings spørsmål, hvor det ble oppgitt alternative teknikker, og de skulle føre inn hyppigheten av bruk, som strakk seg fra *hver dag* til *aldri*. Det var stort sett få teknikker som ble brukt hyppig, forutenom teknikken «Setter det som blir sagt inn i det jeg allerede forstår», som to elever svarte at de brukte hver dag. Det er et kjent fenomen innenfor læringsteorier at det er viktig å aktivere forkunnskaper i læringssituasjoner. I kognitiv læringsteori, omtales viktigheten av forholdet mellom internalisert og ny kunnskap for å kunne lære noe, gjennom kognitive strukturer i «skjemaer» (Åsvoll, 2013, s. 232-233).

Man finner også vektleggingen av avstanden mellom *internalisert kunnskap* i «det aktuelle utviklingsnivået» og *ny kunnskap* i «den nærmeste utviklingssonen» i sosiokulturell læringsteori (Moen, 2013, s. 257-258). I informasjonsprosesseringssteorien blir også den lærende sine forkunnskaper løftet frem som viktig i tilegnelsen av ny informasjon. I følge teorien foregår det en assosiasjonsprosess mellom datasettet som har kommet inn til arbeidsregisteret, og informasjon som er kopiert fra langtidsregisteret (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 192). Gjennomgående i teoriene ligger forkunnskapene til grunn både for å forstå, lære og lagre ny kunnskap.

Gjerne kunne en mer eksplisitt samtale om hvorfor forkunnskaper er viktige for å lære, samt å gi elevene tid til å finne frem til forkunnskaper, vært en måte å arbeide med teknikker for å både forstå, lære og å huske. Dette arbeidet er gjerne spesielt viktig ettersom muntlige tekster er flyktige, og elevene vil i gjerne mindre grad ha mulighet til å hente frem underliggende forkunnskaper underveis i lyttingen. Innen informasjonsprosesseringssteorien hevdes det at kvantitativ utvikling av kunnskap, fører til et større nettverk av gammel kunnskap som ny kunnskap kan assosieres med, som igjen fører til en dypere tolking av den nye kunnskapen (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 202). Økningen av kunnskap fører også ofte til en effektivisert uthenting, gjennom reorganisering av kunnskapen (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 202). Man kan med dette se den positive sirkelen kvantitativ utvikling av kunnskap har for tilegnelsen av ny kunnskap, og omvendt. Viktigheten av å hjelpe elever til å lære nye ting har derfor en viktig effekt utover det å øke kunnskapen, da den nye lærdommen kan forsterke evnene elevene har til å opphente gammel kunnskap, samt styrke ny kunnskap.

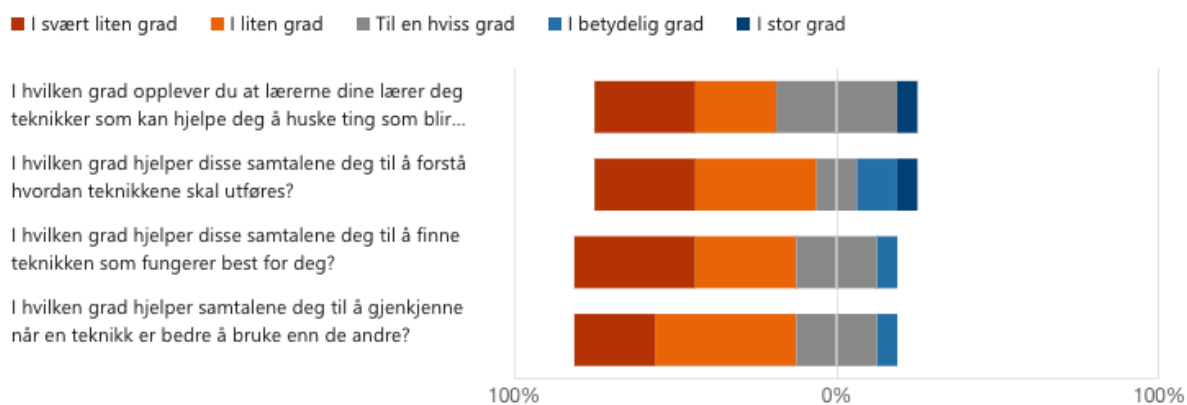
En av elevene skrev at teknikken han eller hun brukte var å «Si de i hodet mitt bittelitt». Dette tolker jeg til å bety at eleven repeterer det hun hører «inni hodet» etter at den muntlige teksten er fortalt. Dette kalles innenfor informasjonsprosesseringssteorien for egenrepetisjon, ved at man gjentar en begrenset mengde informasjon gjentatte ganger for oss selv, enten høyt eller stille (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 194). Dette gjør at informasjonen i lengre tid kan «oppbevares» i arbeidsregisteret og med det styrkes minnesporet til informasjonen som blir innkodet til langtidsregisteret, ved at informasjonen som repeteres «kontinuerlig knyttes til informasjon fra langtidsregisteret, og på den måten bygges det ut ut detaljer i informasjonen i arbeidsregisteret» (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 194). Når egenrepetisjonen har til hensikt å skape en forsterket innkodning kalles det for *forsterkingsrepetisjon*, og dersom hensikten er å holde informasjonen i arbeidsregisteret i lengre tid kalles det

vedlikeholdsrepetisjon(s. 194). På bakgrunn av dette burde man gjerne forsøkt å legge opp til aktiviteter som fremmer egenrepetisjon, for eksempel at man går en liten runde rundt skolen etter at man har hørt på noe viktig, tid til å skrive ned det viktigste de hørte eller på andre måter gir elevene mulighet til å repetere deler av det de har hørt. Å fortelle eleven om egenrepetisjon, og hvordan det kan hjelpe dem til å huske ting, vil også være viktig i arbeidet med å hjelpe elever til å utvikle teknikker for å huske og derav gi dem en større kunnskapsbank

Det var stor enighet i elevgruppen om at de i liten grad får undervisning i teknikker for å huske ting som blir sagt. I figur 6 kan man se det samlede resultatet fra spørreundersøkelsen på spørsmålene som omhandlet opplæring i teknikker som hjelper elevene å huske muntlig tekst. Man ser her at typesvarene på spørsmålene stort sett er at det *i svært liten grad* eller *i liten grad* oppleves at det gis opplæring i memoreringsteknikker og at eventuell opplæring i liten grad hjelper dem til å finne teknikker som fungerer for dem. Da læreren så elevenes besvarelser uttalte hun at hun ikke var overrasket over elevenes svar på spørsmålene, ettersom de ikke har hatt noe fokus på det i undervisningen. Man kan med dette se at det på dette teamet er stor grad av samstemthet mellom svarene til elevene og læreren.

17. Ranger svarene på en skala som går fra "i svært liten grad" til "i stor grad"

[Flere detaljer](#)



Figur 6: Graf hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 17. Det fullstendige spørsmålet er «I hvilken grad opplever du at lærerne dine lærer deg teknikker som kan hjelpe deg å huske ting som blir sagt? For eksempel å notere, skrive stikkord, osv. ...»

6.3 Sosial lytting

Gjennom livet inngår man i svært mange ulike sosiale konstellasjoner og hva som er forventet og ønsket oppførsel i de ulike situasjonene er svært ulikt. Skolen er en av de viktigste sosiale arenaene i barns liv, og svært mange sosiale erfaringer gjøres her og sosiale ferdigheter utvikles her. Det ble derfor vurdert som vesentlig å i oppgaven å kartlegge hvordan elevene vurderer sine egne ferdigheter i sosiale settinger, samt undersøke hva litteratur, lærebøker og læreplaner skriver om dette. Skolen sitt samfunnsmandat er å gi elevene ferdigheter, kunnskaper og kompetanser slik at de i fremtiden skal kunne forsørge seg selv, ta del i demokratiet og utvikle gode holdninger og verdier (Stray, 2019). Evnen til å mestre sosiale interaksjoner og bygge relasjoner gjennom muntlig kommunikasjon, og herunder lytting, vil være avgjørende for at elevene skal kunne oppleve tilhørighet i skolen og videre i livet.

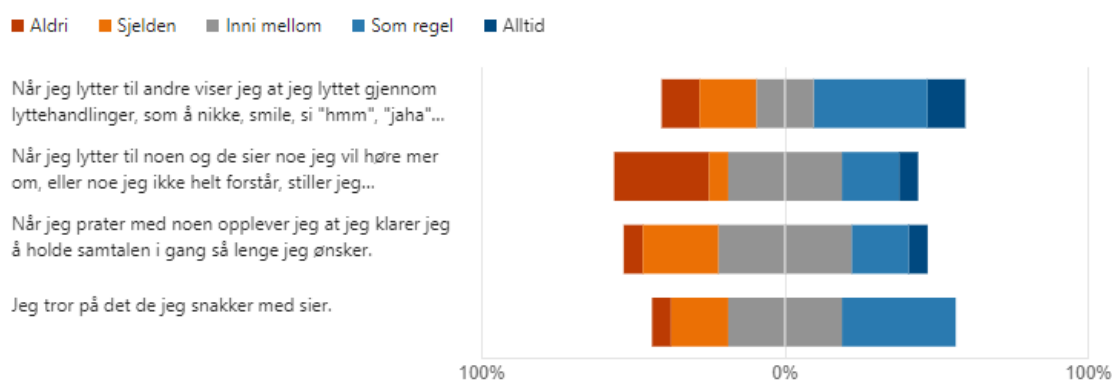
Arne Holte, som er professor emeritus i helsepsykologi ved Universitetet i Oslo, samt tidligere assisterende direktør for psykisk helse i Folkehelseinstituttet (Arneholte, 2020), har utformet «7 psykiske helserettigheter» produsert for «MITT VALG!» Han beskriver at rettighetene ikke er juridiske rettigheter, men de er de syv viktigste kildene til god psykisk helse. En av kildene er nettopp tilhørighet; «Følelse av tilhørighet er et grunnleggende psykisk behov» (Holte, u.å.). Tilhørighet kan knyttes både til mennesker og steder, og er ifølge Holte «den beste medisinen for å forebygge lidelser som langvarig stress og angst» (Holte, u.å.). I Læreplanen kan man under det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», som skal fremme god fysisk og psykisk helse hos elevene, lese at «Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I arbeid med elevenes lytteferdigheter bør derfor elevenes lytterferdigheter i sosiale settinger også inngå. Elevene som deltok i undersøkelsen mener at de i stor grad klarer å gjennomskue om den eller de som de prater med lytter til dem, og elevgruppen er svært samstemte i at de ikke synes det er greit at den de prater med ikke lytter. Dette kan ha negative konsekvenser for elever som av ulike årsaker kan ha problemer med å lytte.

I Otnes (2016) sine ulike lytteaspekter vil jeg si at aspektet som er mest aktuelt i denne sammenhengen er «kommunikasjon»- aspektet. Språkhandlingen er dialogisk og elevene vil her gå inn for å forstå, få med seg innholdet og leve seg inn i det den andre forteller (s.73).

Hva som kreves i situasjonen er dermed ganske annerledes enn i situasjoner hvor den lyttende bare er tilhører. Penne et al. (2020) hevder at det som skiller *enetale* og *samtale* er hvordan fremdriften i kommunikasjonen skjer. I *samtale* samarbeider partene om fremgangen, hvor den ene replikken er en respons på den andre, og deltakerne vet ikke helt sikkert hvor samtalen bærer hen før samtalen starter (s. 43). Man kan i samtaler se at det er en naturlig rytme i turtakingen, og turtakingen kompliseres når flere inngår i samtalen. Adelman (2009) skriver at den lyttende har tilnærmet like stort ansvar som den talende, om kommunikasjonen skal fungere og være fremgangsrik (Adelman, 2009, s. 6). I spørreundersøkelsen ble elevene spurt i hvilken grad de opplever at de klarer å holde samtalen i gang så lenge de ønsker, og på det svaret var typesvaret *inni mellom*, etterfulgt av *som regel* og *sjelden* (Figur 7). Besvarelsene gir ikke grunnlag for å si hvorfor elevene opplever det slik, og om det kommer av deres egen eller den andre sin lytteevne, eller deres egen eller den andre sin taleevne. I samme figur kan man se at elevene i stor grad bruker ulike former for lyttemarkører i samtale med andre, i tillegg stiller flere elever oppfølgingsspørsmål i samtaler med andre.

24. Plasser svarene på påstandene under på en skala fra "aldri" til "alltid"

[More Details](#)



Figur 7: Hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 24. De fullstendige påstandene er «Når jeg lytter til andre viser jeg at jeg lyttet gjennom lyttehandlinger (lyttemarkører), som å nikke, smile, si «hmm» «jaha» osv...» og «Når jeg lytter til noen og de sier noe jeg vil høre mer om, eller noe jeg ikke helt forstår, stiller jeg oppfølgingsspørsmål.»

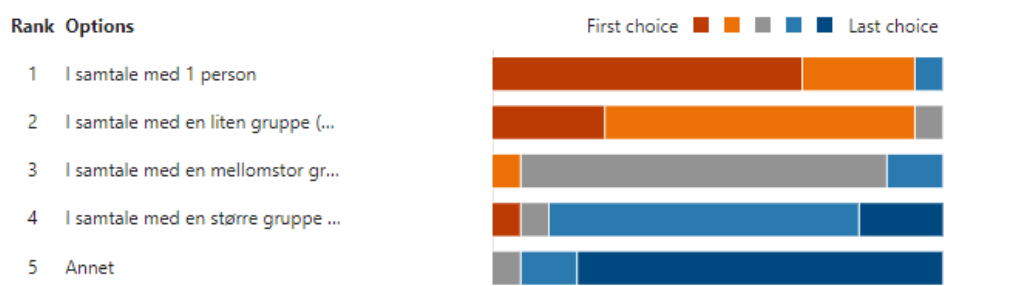
I spørreundersøkelsen skulle elevene rangere ulike gruppestørrelser ut ifra hvilken gruppestørrelse de opplever det som lettest å være en god lytter i. 68,8% av elevene satte samtale med én person som førstevalg, og 25% hadde det som andrevalg, se figur 8. Cooney et al., (2019), mener at man *ikke* kan se på samtale mellom to personer som en tohjulssyssel, og en samtale med tre personer som en sykkel med tre hjul, og så videre, ettersom hele

mekanismen i samtaleformen endres når det er mer enn to parter. Endringene ser man blant annet i at turtakingssystemet blir mer komplekst, det blir mindre og gjerne mer ubalansert taletid til hver person og at kvantiteten og kvaliteten på den lyttende sin respons gjerne reduseres parallelt med økningen av deltakere (Coony et al. 2019, s. 22-23). Coony et al. (2019) kaller dette «*The many minds problem*» (s. 23). Dersom gruppestørrelsen øker kan mennesker som er aktive lyttere og talende i samtaler med én person, bli mer som et stille publikum, som kan føre til at de i større grad føler seg ekskludert, har lettere for å miste konsentrasjonen, men også i noen tilfeller mer tid til å kritisk vurdere det som blir sagt. (s. 22-23). Coony et al. (2019) løfter også frem at dersom det er mange som lytter vil det også være skumlere å dele, da den reduserte taletiden fører til at du har begrenset mulighet til å rette opp i misforståelser, og den reduserte responsen fra lytterne kan gjøre at det føles ubehagelig å dele. Mange blir gjerne sittende å planlegge hva de skal si, vurdere om de skal si noe, eller hvis de har sagt noe, å være urolige for hva de har sagt, fremfor å lytte aktivt (Coony et al., 2019, s. 24). Kanskje er det dette som gjør at elevene synes det er lettere å lytte når de prater med én person, og at 3 av 16 av velger svaralternativet «ikke bry meg så mye. Jeg hører at noen prater, men jeg føler hverken ansvar for å lytte eller svare» på spørsmålet om hva de pleier å gjøre når spørsmål stilles i plenum.

18. Når opplever du at det er lettest for deg å være en god lytter?

Ranger svarene slik at der du synes det er lettest å lytte er øverst og der du synes det er vanskeligst å lytte er nederst.

[More Details](#)



Figur 8: Hentet fra elevundersøkelsen, spørsmål 18.

Elevenes lærer påpeker også at hun opplever at elevene er tryggere i samtalesituasjoner når de prater med noen de kjenner godt. Hun sier også at ettersom klassen er såpass stor er det noen som ikke har så mye med hverandre å gjøre utover at de går i samme klasse. Da vi pratet om romorganiseringen kom det frem at det arbeides med at alle skal kunne jobbe med alle og at

de ofte trekker lapper om hvem de skal samarbeide med. For noen er det utfordrende å samarbeide med noen av det motsatt kjønn, og elevene blir utfordret til å gjøre dette. Læreren løfter også frem at koronapandemien har påvirket elevene sine sosiale ferdigheter, ved at elevene i lange perioder har vært begrenset til å kun være med medelever i klassen på skolen. Hun forteller at hun opplever at elevene nå kan ha problemer med å løse konflikter med elever som ikke er i elevenes vanlige sosiale gruppe, og at elevene mangler noen av verktøyene de gjerne hadde fått utviklet, om det ikke hadde vært for pandemien og påfølgende restriksjoner. Hun forteller at skolen og hennes klasse nå arbeider med å gi elevene veiledning i hvordan de kan takle ulike sosiale situasjoner, gjennom ulike aktiviteter, for eksempel ved å prate om situasjoner som kan oppstå og prate om hvordan de kan løses.

6.3.1 «Si din mening», i lærebøkene

I kompetansemålet i læreplanen som omhandler lytting skal elevene kunne «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler»

(Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 8). I lærebøkene finner man derfor oppslag, og i to av lærebøkene hele kapitler, om det å si ens egen mening. Som nevnt over er kompetansemålet dialogisk, ved at det handler om at eleven skal kunne videreutvikle innspill fra andre. Jeg velger derfor å plassere undersøkelsen av oppslagene som omhandler kompetansemålet i denne delen av oppgaven, samt undersøke hva elevene svarte på spørsmål om hvordan de handler i samtaler med noen som er uenige med det de mener eller sier.

I *Ordriket: Elevboka 5A* finner man også et oppslag som dreier seg om at eleven skal si meningen sin. Man kan her se at forfatterne har inkludert lytteaspektet i oppslaget. «Samtidig må du lytte til det den andre seier. Då kan du lære nye ting, få nye tankar eller oppdage at du er heilt uenig i det som blir sagt» (Bjerke et al., 2021, s. 36). Man ser her at læreboka oppfordrer til både å lytte og det å gjøre seg opp en mening om innholdet i det man lytter til. Samtidig kan man se at oppgavene på oppslaget i elevboka inngår ikke «lytt» i oppgavetekstene, men «Sei meininga di» eller «Tenk kritisk og sei meininga di». I *Ordriket: Lærerveiledning 5* kan man lese at «Å lytte til andres meninger handler også om å øve seg på å tenke kritisk» (Bjerke et al., 2022a, s. 32). Forfatterne ønsker gjerne med dette å eksemplifisere hvordan kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» også kan dreie seg om muntlige tekster.

Oppslaget i *NORSK 5* «Ta diskusjonen» s. 86-87 i elevboka og s.98-99. Her kan man se et oppslag som handler om forskjellen mellom å diskutere og krangle. Det kan her tenkes at forfatterne tenker at arbeid med disse sidene arbeider mot kompetansemålet «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Oppslaget, hverken i elevene sin bok eller lærerveiledningen, nevner ikke lytting eksplisitt, eller i det heletatt noe om viktigheten av å høre hva den andre sier i diskusjoner.

I *Salto 5B* kan man på side 130 lese om gode diskusjoner. Forfatterne har her satt inn diskusjonsregler som skal gjøre at diskusjoner kan være spennende og lærerike, og man kan opptre høflig og vise respekt for den eller de man diskuterer med. Den første av reglene er «Lytt til det den andre har å si» (Aslam et al., 2021, s. 130). Læreboka løfter med dette frem viktigheten av lytting i diskusjoner. I en av oppgavene på siden kan man også se at eleven selv eller i grupper skal reflektere over hva en god lytter er, og hvorfor det er viktig å være det. I lærerveiledningen kan man også se at en av samtaleoppgavene læreren kan legge opp til er å gi elevgrupper i oppgave å diskutere utsagnet «å lytte til andres meninger er like viktig som å snakke» (Aslam et al., 2021, s.130). Alt i alt har siden som omhandler diskusjoner i stor og eksplisitt grad løftet frem viktigheten av tilstedeværelsen av lytting i gode diskusjoner.

6.3.2 Elevgruppen sine svar om konfliktløsning

Å lytte til andre i diskusjoner er viktig, og i elevgruppen svarer 11 av 16 at de synes det er lett å lytte selv om de prater med noen som er uenige med dem. 5 av 16 velger at de synes det er vanskelig. Jeg spurte videre hva eleven pleier å gjøre når de snakker med noen som er uenige med det de mener eller sier. På spørsmålet ser man at det er to typesvar (figur 9), hvor det ene var «blir jeg blir nysgjerrig og stiller dem oppfølgingsspørsmål» og det andre er «tenker jeg på hva jeg skal si for å overbevise den andre, mens den andre prater». 4 av de 5 elevene som opplever det som vanskelig å lytte til noen som er uenig valgte svaralternativet om å overbevise. Det var også 4 elever som inkluderte en form for følelsesuttrykk i svaret, enten ved at elevene la det inn som et svaralternativ eller at de krysset av på et svaralternativ som indikerte dette. Eksempler på dette var at en skrev at han eller hun blir sta og gir seg ikke, en blir sint, en irritert og en begynner å prate høyere. Av disse 4 svarte 3 at de forsøker å overbevise den de prater med, om den de prater med er uenig. Ut ifra dette kan det virke som at de som går inn for å overbevise gjerne blir mer frustrerte i diskusjoner med andre, og har

lettere for å synes at det er vanskelig å lytte, mens de som er nysgjerrige på hva den andre mener i større grad klarer å lytte til den andre sine argumenter.

25. Når jeg snakker med noen som er uenige med det jeg mener eller sier...

[Flere detaljer](#)

● blir jeg sint	1
● blir jeg nysgjerrig og stiller de...	7
● tenker jeg på hva jeg skal si fo...	6
● begynner jeg ofte å prate høy...	1
● Annet	3



Figur 9: hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 25. De fulle setningsavslutningene er «blir jeg blir nysgjerrig og stiller dem oppfølgingsspørsmål» og «tenker jeg på hva jeg skal si for å overbevise den andre, mens den andre prater».

På spørsmålet om hva elevene gjør om de havner i konflikt med noen var det tre typesvar som stod frem, nemlig å «snakke med den jeg er i konflikt med» «få hjelp av en voksen» og «fjerne meg fra situasjonen» På spørsmålet om hvordan elevene løser opp i konflikter svarer læreren «noen er veldig flinke på å løse opp selv, mens de aller fleste trenger en voksen person» Hun forteller videre at rollen den voksne har i konfliktløsningen gjerne ikke er så stor, og at man ofte ikke trenger å si så mye, men bare være tilstede. «Og av og til, på en måte litt å oversette litt det de sier, eller si det med andre ord... for at den andre parten skal forstå hva de egentlig mener» Hun forteller videre at konfliktene pleier å løse seg ganske fort, for eksempel ved at en av partene innser at han eller hun har tatt feil eller har gjort noe dumt, eller at partene slår seg til ro med å være «enige om å være uenige» Man kan med dette se at det er stor enighet mellom læreren og elevene om hvordan elever opptrer i konflikter.

I elevgruppen er det en spredning i hvilken grad de opplever at lærerne har lært dem hvordan man kan løse konflikter gjennom å prate med den man er uenig med (Figur 10). Alle elevene som svarte at de *i liten grad* opplevde å ha lært noe om hvordan konflikt kan løses gjennom å prate med den man er i konflikt med (figur 10), svarte også at de blir nysgjerrige når de prater med noen som er uenige med dem, på spørsmål 25 (figur 9). Alle elevene, med unntak av en som svarte *annet* på spørsmål 25 (figur 9), som svarte at de *i betydelig grad* eller *i stor grad* opplever at de har fått opplæring i konfliktløsning gjennom å prate (figur 10), svarte at de pleier å forsøke å overbevise, på spørsmål 25 (figur 9). Av eleven som svarte *til en viss grad*

(figur 10) hadde 4 svart «overbevisende» to «nysgjerrig» og en «annet» på spørsmål 25 (figur 9). Med dette kan man se at det var en tendens til at de som hadde svart at de forsøker å overbevise den de prater med, om det oppstår konflikter, opplever at de i større grad har fått opplæring i hvordan man kan løse konflikter gjennom dialog. Kanskje kommer dette av at konfliktene da gjerne har lettere for å utvikle seg til mer høylytte samtaler, som krever at de får hjelp av en voksen, for eksempel. I undersøkelsen kommer det frem at av de 7 som sier at de pleier å søke hjelp av voksen om det oppstår konflikter, er det 4 som også har svart «overbevise» på spørsmål 25.

27. I hvilken grad opplever du at lærerne dine, eller andre voksne på skolen, har lært deg hvordan man kan løse konflikter gjennom å prate med den man er i konflikt med?

[More Details](#)

● I svært liten grad	0
● I liten grad	4
● Til en hvis grad	7
● I betydelig grad	3
● I stor grad	2



Figur 10: Hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 27

6.3.3 Teknikker for å finne ut om noen snakker sant

I undersøkelsen var det noen få spørsmål som rettet seg direkte mot eleven sin evne til å lytte kritisk. I spørreundersøkelsen spør jeg hvilke teknikker elevene bruker for å avgjøre om det noen sier er sant eller ikke. Oppgaven var en åpen oppgave. 3 av elevene svarer at de kan se at den som snakker ikke snakker sant ved at for eksempel den som snakker begynner å le. 2 oppgir at de søker på nett eller forhører seg med andre for å vurdere om et utsagn er sant eller ikke. 1 oppgir at han eller hun tenker over det som blir sagt for å vurdere om det er sant, 1 tenker logisk og 1 skriver at det er den som har best argumenter om det de snakker om som snakker sant. 9 svarer at de ikke vet hvilken teknikk de pleier å bruke for å avgjøre om noe er sant eller ikke, ikke bruker en teknikk eller ikke har noen. Igjen kan formuleringen i oppgaven påvirke elevenes svar, og det er vanskelig å vite om elevenes svar gjelder i situasjoner utover når han eller hun snakker med venner, lærer og familie, hvor man gjerne i større grad kan lytte mer empatisk ettersom de mest sannsynlig vil den lyttende godt. Dersom elevens svar er overførbare til andre situasjoner, for eksempel i møtet med muntlig reklame og falske nyheter,

er det noe bekymringsverdig om 9 av 16 elever møter disse uten en teknikk for å avgjøre om det som sies er sant eller ikke. Som jeg også påpekte i avsnittet om «teknikker for å huske det som blir sagt» tror jeg at mange av de 9 elevene som sier de ikke har teknikker, allikevel har underbevisste, kritiske, prosesser som skrur på i møtet med ulike tekster. Svarene som gis er gjerne heller et signal om underutviklet metakognitiv bevissthet. «Metakognitive evner begynner å utvikle seg når barn er 5-7 år, og de fortsetter å utvikle seg gjennom hele livet» (Karlsdottir & Stefansson, 2013, s. 203) Det er derfor helt naturlig at elever på 6. trinn ikke har en fullt utviklet metakognitiv bevissthet. .

6.4 Forberedelse til og gjennomføring av presentasjoner

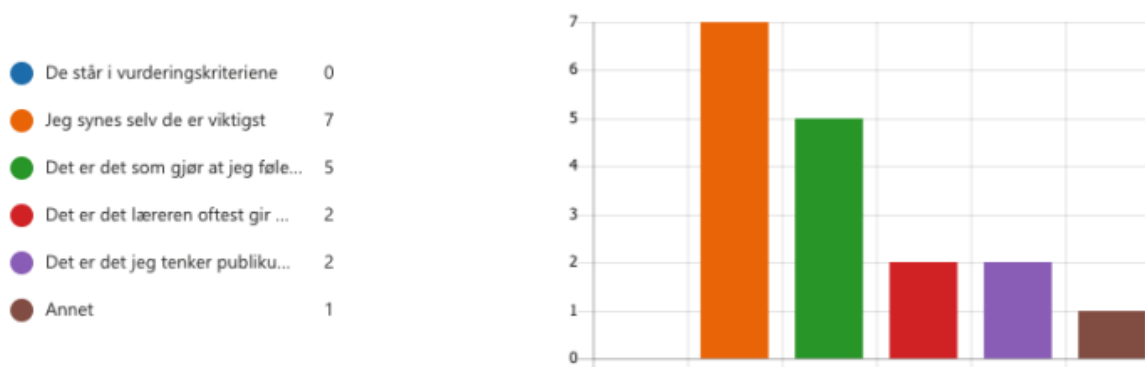
I læreplanen for norskfaget kan man etter 7. trinn lese at elevene skal kunne «presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), og arbeid med og fremførelser av presentasjoner er derfor en arbeidsmetode elevene blir kjent med på mellomtrinnet. I skrivedidaktikken har man skrivetrekanten, hvis hjørner er form, innhold og formål (Skrivesenteret, 2021). En god muntlig tekst bør, på samme måte som skriftlig tekst, utformes etter den tenkte mottakeren av teksten, som man også ser oppgis i definisjonen av «Muntlige ferdigheter» Likevel ser man at mottakerbevissthet ikke forekommer i kompetansemål i læreplanen for norsk før etter 10. trinn, hvor elevene skal kunne «Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 9). Jeg ønsket derfor i spørreundersøkelsen å undersøke i hvilken grad de muntlige tekstene sine mottakere ble inkludert i forberedelsesprosessen av muntlige fremlegg, og i gjennomførelsen av muntlige fremlegg, på 6. trinn.

Presentasjoner er i stor grad en monologisk kommunikasjonsform, ved at taleren er selvdreven og alene har ansvaret for fremdriften i kommunikasjonen (Penne et al., 2020, s. 43-44). Publikum, i dette tilfellet medelevene og læreren, vil med dette falle under lyttekategorien *lydopplevelse (påhør)* som presentert over (Otnes 2016). Med dette kan man se at den vekselvise turtakingen på å lytte og å prate, som man ser i dialogiske situasjoner, er borte, og det er tydeligere og mer fastlåste roller i kommunikasjonen. Én prater, og én eller flere lytter. Når noen presenterer et forberedt innhold vil han, hun eller de som skal presentere, gjøre mange valg i forkant av presentasjonen. Disse valgene vil ha stor innvirkning på både form og innhold, hvordan presentasjonen kommer til å gå, og gjerne også hvordan det er å motta den muntlige teksten. I forberedelsene til en presentasjon arbeider man

gjern ut ifra vurderingskriterier oppgaven har, men i elevspørreundersøkelsen svarte 0 av 16 elever at de pleier å få vurderingskriterier i arbeid med presentasjoner, se figur 11. Da jeg viste elevundersøkelsen til læreren sa hun at begrepet «vurderingskriterier» gjerne var fremmed for elevene, og at det nok var derfor ingen svarte at de pleide å ha det. Læreren forklarte videre at elevene pleier å få et sett med punkter om hva som skal være med i presentasjonen, for eksempel rammer for tidslengden av selve presentasjons-fremførelsen og antall slides i presentasjonen, og at dette gjerne kan forstås som «vurderingskriterier»

31. Hvorfor fokuserer du mest på akkurat disse tingene?

[Flere detaljer](#)



Figur 11: Hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 31. På spørsmål 31 skulle elevene begrunne hvorfor de fokuserer på det de oppga at de fokuserte på i det foregående spørsmålet (som er presentert i tekst under), i arbeid med muntlige presentasjoner. De fullstendige alternativene er «Det er det som gjør at jeg føler meg mest forberedt til å gjøre en god presentasjon» «Det er det læreren oftest gir meg veiledning på når jeg forbereder presentasjoner» og «Det er det jeg tenker publikum vil sette mest pris på at jeg gjør»

I klasserommet vil det ofte være to ulike mottakere av tekstene elever legger frem, nemlig medelever og læreren. Hva de ulike mottakerne setter pris på, og hvem av mottakergruppene elevene vektlegger mest i forberedelsene av presentasjonene, vil gjerne variere. I undersøkelsen spurte jeg hva elevene fokuserte på i utviklingsfasen av en presentasjon. Spørsmålet var et flervalgsspørsmål, med åpning for å legge til alternative svar. 7 av 16 svarte at de fokuserte på innholdet i presentasjons, 5 av 16 fokuserte på å lage en bra Power Point, plakat eller lignende, 5 av 16 fokuserte på at presentasjonen inneholdt det de visste læreren satte pris på, 5 av 16 fokuserte på hvordan de skulle sørge for at publikum skulle lære noe eller bli engasjert av det de presenterer og én svarte «Å gjøre sånn at teksten blir bra å er lett å lese.». 7 elever begrunner (figur 11) hvorfor det er dette de fokuserer mest på med at det er det de selv synes er viktig, 5 elever synes det er det som gjør at de føler seg mest forberedt selv, 2 svarer at det kommer av at det er det læreren gir de veiledning på når de arbeider med presentasjoner, og 2 svarer at det er det de tenker at publikum vil sette mest pris på at de gjør

(se figur 11). De 2 elevene som svarte at de tenker på hva publikum setter pris på hadde også krysset av for at de fokuserer på å sørge for at publikum lærer noe, eller blir engasjert, på forrige spørsmål. Jeg ser i etterkant at jeg kanskje burde erstattet ordet «publikum» med «medelever» slik at læreren ikke ble tolket inn i gruppen. Ut ifra data fra undersøkelsen er det derfor noe vanskelig å se om elevene fokuserte på *både* lærer og medelever når de velger alternativet som omhandler «publikum», selv om spørsmålet hadde et eget alternativ for lærer. Det hadde vært interessant å få tydeligere data på hvor mange elever som tenkte på medelevene når de utformet presentasjoner. Alt i alt var det 9 elever, da en elev svarte at han både tenkte på publikum og læreren, som svarte at de fokuserte på mottakeren av teksten i utformingen av presentasjonen.

6.4.1 Publikummets oppgaver

Prosjektet «Klasserommets praksisformer» fra 2001, blir presentert i Penne et al. (2020). I prosjektet forsøkte en gruppe forskere å studere arbeid med muntlige klasserom. Forskerne observerte 30 ulike klasserom, med elever i ulik alder, og fant lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter i de observerte klasserommene (Penne et al. 2020, s. 15-17). Noen av fellestrekkene i observasjonene var at det virket som det var et felles anliggende for alle parter å støtte eleven eller elevene som hadde fremføringer. Dette resulterte i at elevene som presenterte fikk svært generelle og positiv tilbakemeldinger fra lærer, samt entusiastisk applaus fra medelever, uavhengig av kvaliteten til presentasjonen. Et annet fellestrekk var at det var uklart om målet med elevens presentasjoner var arbeid med muntlige ferdigheter, eller om presentasjonene hadde et annet siktemål, for eksempel skriftlig tekstsaking. Det ble ikke observert at elevene fikk veiledning på selve fremførelsen av presentasjonen, i retorikken kalt «actio», hverken før eller etter de muntlige presentasjonene. (Penne et al., 2020, s. 18-19). Penne et al. (2020) problematiserer mangelen på arbeid med publikumsrollen i muntlighetsarbeidet i skolen, og presenterer at funn i to ulike studier viser at arbeidet med rollen begrenses til å sørge for at elevene er stille når noen presenterer (Penne et al., 2020, 21). I intervjuet spurte jeg læreren om hvordan hun forbereder elevene på å være publikum. Læreren svarte da at de i forkant av presentasjoner pleier å snakke om hva de bør gjøre, for eksempel ved å være rolige, følge med og å lytte, og at det er viktig å ha respekt for den eller de som skal presentere noe. Det er også fast rutine at publikum gir tilbakemelding til de som presenterer, noe jeg skal komme tilbake til. Man kan her se at det som foregår i klasserommet

jeg studerer, mens medelever presenterer, i stor grad samstemmer med funn i tidligere forskning.

Elevene skal etter 7. trinn «gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Læreren jeg intervjuer forteller at de i etterkant av presentasjoner pleier å gi tilbakemeldinger i form av «to stjerner og et ønske», «Og da må de jo som regel følge med, og få med seg det den foran sier for å klare å være med på den etterpå. Der er de ganske ivrige.» Hun oppgir at det er vilkårlig hvem som skal gi disse tilbakemeldingene og hun forklarer at hun noen ganger spør elever som har oppe hånden, andre ganger elever som ikke har oppe hånden. På denne måten må alle elevene være forberedt på at de kan bli bedt om å gi en tilbakemelding.

Læreren forteller at noen elever er flinke til å ta imot tilbakemeldingen og lytte til dem, og at de i de fleste tilfeller er ganske enige i tilbakemeldingene de får. Hun legger frem et eksempel;

«Hvis de får en tilbakemelding om at «vi skulle ønske at du snakket litt høyere eller tydeligere», så «jaa.. jeg vet det (teatralisk)». Sant? Og det er gjerne noe de hører ofte. Det er ofte de samme tilbakemeldingene de får fra de andre elevene.»

I intervjuet kommer det ikke frem om tilbakemeldingene til elevene pleier å rette seg mot innholdet i presentasjon, formen eller måten innholdet ble lagt frem på. Det virket som at «to stjerner og et ønske» var standardformen på tilbakemeldinger fra medelevene i presentasjonssammenhenger, og at det ikke spesifikt ble gitt tilbakemeldingskriterier på bakgrunn av kriteriene for oppgaven. Penne et al. (2020) mener at arbeid mot en fruktbar måte å gi respons på muntlige fremføringer er et viktig utviklingsområde i muntlighetsarbeidet i skolen, og at tydelige deskriptive kriterier kan være et verktøy som gjør vurderingssituasjonen både mer lærerik og mindre sårbar (Penne et al., 2020, s. 21).

I spørreundersøkelsen kommer det frem at elevene i mindre grad opplever at de klarer å lytte når medelever presenterer noe, fremfor når læreren presenterer noe eller når det er diskusjoner i klasserommet. Elevene ble også spurt om hva de gjør når elever eller lærer presenterer noe, i spørsmål 5. Da valgte 4 av 16, altså 25% av elevene, svaralternativene *tenker på noe helt annet*, eller *blir forstyrret eller forstyrrer andre* (Figur 12). Selv om dette utvalget er svært lite, og på ingen måte er et grunnlag for å si noe om «status i den norske skolen i dag» kan man se likheter ved det som ble oppdaget i forskningsprosjektet etter innførelsen av L97 (i

Penne et al, 2020), som ble presentert over, om elever som velger å ikke lytte. Jeg ser i etterkant av intervjuet at det hadde vært interessant å spørre lærer enda mer om hva man kan gjøre med elever som velger å ikke lytte, som Penne et al. (2020) mener at man må kreve om man har tro på skole. Kanskje kunne videre undersøkelser av dette vært forskningsobjektet i et annet prosjekt. Jeg er svært nysgjerrig på hvordan lytting kan *kreves*, og hvordan man utenfra med sikkerhet kan vurdere eller kontrollere at eleven faktisk lytter. Som Otnes (2012) skriver er det mange lytteresponser som kan brukes uten at man lytter, og hun presenterer også begrepet pseudo-lytteren som skjuler manglende lytting bak en fasade av lyttemarkører (Otnes, 2012, 110). Den ene eleven problematiserer også dette i et tidligere presentert sitat, som omhandlet hva en god lytter er; «en som lytter på deg og ikke ser rundt deg og bare sier mm ja mm» (underkapittel 6.1.1.1). Læreren jeg intervjuet problematiserer også det at elevene kan lure deg til å tro at de lytter. Hun sier noen elever er gode til å «fake» at de lytter, i den forstand at de i samtaler i etterkant klarer å jobbe seg videre fra det andre sier, eller hiver seg på andre, og med det fremstår som at de har fått med seg det som ble sagt. Av de 4 eleven som oppga at de *tenker på noe helt annet*, eller *forstyrres jeg av eller forstyrrer andre* på spørsmålet om hva de gjør når læreren eller medelever presenterer noe, svarer 2 stykker at de *alltid lærer noe* når medelever eller lærer presenterer noe, og de resterende 2 svarer at de *inni mellom lærer noe* (Figur 12). Det er med dette ikke nødvendigvis sammenheng mellom oppgitt oppmerksomhet og læringsutbytte.

5. Når læreren eller medelever presenterer noe



Figur 12: hentet fra Spørreundersøkelsen, spørsmål 5. Det fullstendige svaret er «forstyrres jeg av eller forstyrrer andre»

6.4.2 Mottakerbevissthet og publikumets rolle, i lærebøkene

I samtlige læreverk var det oppgaver som gikk ut på at elevene skulle presentere et forberedt innhold for et publikum. Lærebøkene gir, likesom læreplanen, lite oppmerksomhet til hvordan innholdet skal tilpasses publikum, og hva publikum skal få utav presentasjoner medelever fremfører.

Dersom man ser på *Ordriket 5: Elevboka 5B*, s. 56-57, skal elevene i kapittelets «Taleriket» lage en presentasjon om bærekraftsmål 15. Elevene får her tips til hvordan de kan gå fram for å utforme en presentasjon. På oppslaget er det noen setninger som minner elevene på å tenke gjennom mottakeren av teksten de utvikler, blant annet «Dei som høyrer på, skal få vite noko viktig om temaet du har valt» og «Snakk roleg og tydeleg. Sjå på tilhøyraren» (Bjerke, 2022b, s. 57). Det jeg gjerne savner i oppgavens instruksjoner er begrunnelser for oppfordringene. Begrunnelsene kunne dreid seg om hvorfor man lager en bildepresentasjon med nøkkelord, hvorfor det er viktig å snakke rolig og tydelig, samt hvorfor det er viktig å bruke egne ord. Jeg tror dette kunne bidratt til å hjelpe elevene til å tenke over mottakerne av teksten, for det som ligger til grunn for på de fleste av disse tipsene i boka er at det skal være lettere for publikum å høre, få med seg og lære det du presenterer. *Ordriket: Elevboka 5B* (2022b) beskriver også rollen til elevene som utgjør publikummet, når noen har presentasjoner. «Dei som høyrer på, har som oppgåve å legge merke til kva som er bra med presentasjonen» (Bjerke et al., 2022b, s. 57), og i videreførelsen av dette gis det eksempler til hva tilbakemeldingen kan være. Publikumets rolle blir her, som tidligere løftet frem i Penne et al. (2020) redusert til å gi tilbakemelding til den eller de som presenterer. I *Ordriket: Lærerveiledning 5* ser man det samme «Det settes også søkelys på lytterrollen. Når man ikke selv holder presentasjonen, gjelder det å være en god tilhører og komme med konstruktive tilbakemeldinger» (Bjerke et al., 2022a, s. 117).

I *Salto 5A: lærerens bok* kan man se oppslag i elevenes bok, som omhandler presentasjoner. Man kan der lese at mottakerbevissthet dreier seg om å bruke et språk mottakeren av teksten forstår, og i tillegg vurdere hva man tror mottakeren vet om temaet fra før, og hvilke ord man gjerne må forklare ekstra nøye (Aslam et al., 2020, s. 23). På oppslaget skulle elevene, ved

hjelp av nøkkelord som manus presentere en tekst som vises på oppslaget, for en medelev eller et yngre barn (Aslam et al., 2020, s. 23). Dette vil jeg komme tilbake til.

I *NORSK 5* (2020) ser det ikke ut til at det er arbeidsoppgaver som direkte dreier seg om å forberede en presentasjon. I elevboken på s. 14-15, som vises i lærerveiledningen (Anly et al. 2020) på s. 32-33, skal elevene arbeide med å utforme en bokanalyse, og de får tips til hvordan de kan lese denne høyt (Anly et al., 2020, s. 32). Dette er kanskje en oppvarming til videre arbeid med presentasjonsoppgaver senere på mellomtrinnet. I elevbokoppslaget retter også søkelys mot det også på å gi medelever tilbakemeldinger. Her løftes strategien som læreren jeg intervjuet løftet frem; to stjerner og et ønske (Anly et al., 2020, s. 32).

I lærebøkene som veileder elevene til hvordan presentasjoner skal gjennomføres, blir det lagt frem som viktig å tenke over mottaker. Likevel opplever jeg at læreverkene i liten grad begrunner *hvorfor* man skal tilpasse presentasjoner for mottaker, for hvorfor er det et poeng at mottakerne skal forstå det du sier? En annen ting som er en gjentakende mangel, er vektlegging av hva som er *formålet* med presentasjoner. Presenterer man bare for å øve seg på å presentere vil det være formålet. Eksempler på dette finner man i *Salto 5A: lærerens bok* som man ser formålet med presentasjonsoppgaven, som kan leses under bildet «Bruk nøkkelordene som manus og presenter teksten for en medelev eller for yngre barn. Husk å tilpasse teksten til mottakerne» (Aslam et al., 2020, s. 23). Ofte ser man at presentasjoner har et formål utover det å trene seg på å presentere, for eksempel å opplyse, underholde eller informere en eller flere mottakere. Grunnleggende for å oppnå formålet er at tilhører i stor grad forstår hva som blir sagt, men dette blir i liten grad løftet frem i lærebøkene. Kanskje kommer den manglende vektleggingen av hva mottaker skal lære av at medelevene sine presentasjoner av at det *å lytte for å lære* ikke vektlegges i definisjonen av muntlige ferdigheter. Følgen av dette er også gjerne liten vektlegging av at den som skal lage presentasjonen skal utforme presentasjonen for at publikum skal lære.

7 Konklusjon

7.1 Hovedfunn og konklusjon

I oppgaven har jeg forsøkt å belyse ulike sider ved lytting sin posisjon i skolen gjennom å undersøke styringsdokumenter, lærerveiledninger, samt spørreundersøkelse og lærerintervju. Ettersom store deler av funnene samstemmer, opplever jeg at metodetrianguleringen som har blitt benyttet i oppgaven har bidratt til å øke validiteten i studien.

Ett av hovedfunnene i oppgaven er at man gjennom det samlede settet med funn som er gjort i avhandlingen, kan se at lyttingens posisjon på tvers av de ulike feltene, er ganske lik; lytting blir nevnt, men ikke tydelig forklart, presentert, men ikke tydelig arbeidet med.

Funn som støtter opp under dette er at det i elevundersøkelsen kommer frem at flere opplever at lærere prater med elevene om lytting, men samtidig oppstod det mange spørsmål om hva som mentes med ordet «lytte» i spørreundersøkelsen, og en gjennomgang av hva lytting er måtte tas i plenum. I lærerintervjuet kommer det frem at læreren sier til elevene at de må lytte, men det er vanskelig å kartlegge om de lytter. I lærebøkene kan man se at elever skal gjennomføre presentasjoner, men *formålet* med presentasjonene, og *hvorfor* det er viktig å tilpasse presentasjonen til mottaker, blir i liten grad vektlagt.

Et annet hovedfunn i avhandlingen er at hverken skolen, læreren eller elevene er helt sikre på hvordan elevenes lytteferdigheter kan videreutvikles. Gjennom lærerintervjuet fikk jeg innblikk i kollegiet og skolen sine samtaler om lytting og muntlige ferdigheter. Det kom her frem at det i liten grad ble pratet om hvordan elevenes muntlige ferdigheter, herunder lytteferdigheter, kunne videreutvikles, utover at muntlige ferdigheter skal arbeides med i alle fag. Funnene peker også i retning av at mangelen på lytteundervisning kommer av manglende bevissthet om temaet. Hvordan arbeidet spesifikt skulle foregå var ikke vektlagt i samtalen. I spørreundersøkelsen oppgir 42% av elevene at de i liten grad eller svært liten grad vet hva de kan gjøre for å bli bedre til å lytte.

På bakgrunn av funn gjort i elevundersøkelsen, kan det virke som elevene sitter med lytteferdigheter de ikke kanskje er så bevisst på selv. Dette kommer blant annet frem i form av at en stor del av elevgruppen bruker lyttemarkører i samtaler med andre og de er bevisst på hvilken gruppestørrelse de opplever det lettest å lytte i. Samtaler som synliggjør denne kompetansen for elevene vil gjerne være fordelaktig for eleven i både sosiale situasjoner og situasjoner hvor elevene skal lære.

Ett av forskningsspørsmålene mine var «Hvordan kan det ha seg at elever på 6. trinn må gå gjennom hva lytting er i plenum?». Det kan se ut som om det er en hierarkisk snøballeffekt, hvor mangel på synlighet og vektlegging av lytting i styringsdokumentene, fører til en mangel i lærebøkene og hos lærere, som resulterer i at elevene sannsynligvis vil oppleve lite arbeid med lytting i skolehverdagen. Jeg tror ikke nødvendigvis at løsningen på problemet er, eller trenger å være, «ovenfra og ned» men gjerne heller «nedenfra og opp» ved at man begynner å prate om lytting i kollegiet og i klasserommet.

I samtale med medstudenter og lærere, hvor jeg forklarer hva jeg skriver om i masteren, har jeg blitt møtt med stort engasjementet og nysgjerrigheten rundt tematikken i oppgaven. Det var underlig å høre hvordan omtrent alle jeg pratet med hadde lignende refleksjonene rundt temaet, som læreren intervjuet, og kommentarene samstemmer på mange måter med ordlyden i det innledende sitatet fra læreren i oppgaven, på oppgavens andre forside. Jeg opplever med dette at det på mange måter ikke er lærerne selv som trør på bremsen for at kompetanse innen lyttefeltet skal komme inn i skolen, men at det er mangelen på synlighet feltet har i skolen, som er hovedgrunnen til at *lytting* gjerne ikke blir viet den oppmerksomheten feltet og ferdigheten gjerne burde hatt. Den begrensede synligheten tror jeg også kommer av mangelen på satsningsområder innen lyttefeltet som er rettet mot skolene, samt vektlegging av ferdighetene i læreplanen og i de undersøkte lærebøkene. Ved at det er lite omdiskutert vil gjerne litteratur innen lytting som er mer eller mindre «lett tilgjengelig» og overførbart til klasserommet, kanskje ikke bli oppsøkt, ettersom lærere og ledelse ikke kommer på å oppsøke det. Jeg håper og tror at man i fremtiden vil se mer lytteundervisning i skolen, og jeg vil derfor avslutte masteroppgaven med å stille meg bak visjonen til Kent Adelman:

«Med samma självklarhet som vi idag pratar om elevernas läs- och skrivinläring eller läs- och skrivutveckling borde vi i framtiden kunna tala om elevernas lyss- och talinläring eller lyss- och talutveckling» (Adelman, 2009, s. 9)

7.2 Mulige begrensninger med studien

Studien jeg har gjennomført har flere begrensninger, som er belyst gjennom oppgaven. For det første er informantgruppen for liten til å kunne si noe om tendenser på regions- og landsbasis, dette gjelder både i spørreundersøkelsen og lærerintervjuet.

For det andre er det flere feilkilder knyttet til studien. Ettersom spørreundersøkelsen ble gjennomført skriftlig måtte elevene lese og forstå spørsmålet, samt formulere et svar, som jeg i andre enden må tolke, uten å ha mulighet til å rette opp i eventuelle misforståelser ettersom undersøkelsen er anonym. Det er derfor mange mulige feilkilder som kan oppstå både i kommunikasjonen fra meg til spørreskjemaet, spørreskjemaet til eleven, fra elevens kognisjon til den skriftlige formuleringen av tankene, og fra mine skriftlige formuleringer av spørsmålene. I tillegg er elevene unge, og elevene i gruppa er dermed gjerne ikke like bevisst på hvilke strategier de bevisst eller ubevisst bruker, for eksempel når de skal huske noe, eller for å vurdere om noe er sant eller ikke. Selv om elevene skriver at de ikke vet hva de gjør, gir ikke dette svaret meg grunn til å tro at de ikke gjør noe, men at de gjerne ikke er helt bevisst på hva de gjør. Å ikke kunne stille elevene oppfølgingsspørsmål etterkant av spørreundersøkelsen opplevdes også en begrensning, da den gjorde at jeg ikke kunne få klarhet i elevens svar eller eventuelle misforståelser.

For det tredje har jeg studert en svært snever del styringsdokumentene og lærerveiledningene ettersom jeg har lett etter hvor lytting eksplisitt kommer frem. Alle stedene hvor lytting er en implisitt forutsetning for aktiviteten, men det ikke blir nevnt, som for eksempel i samtaler, eller i oppgaveformuleringer er stort sett utelukket fra oppgaven, Hadde disse perspektivene også blitt inkludert hadde man nok kunnet kommet frem til en annen konklusjon om lytting sin posisjon i styringsdokumentene og i læreverkene, enn hva denne oppgaven gjør,

7.3 videre forskning

Underveis i oppgaven har jeg presentert to ulike forskningsprosjekter jeg ser kunne vært interessante, på bakgrunn av funn i denne avhandlingen, samt tidligere forskning.

Det første prosjektet jeg presenterte var å utforme et opplegg som kunne blitt gjennomført på en fellestid i skolen, eller eventuelt for en lærer eller lærergruppe, og i etterkant intervjuet

lærere som deltok, om hvordan opplegget har preget undervisningen deres. Grunnen til at jeg tror at dette kunne vært et interessant bidrag til forskningen, og skolen, er at funnene i denne oppgaven tyder på at mangelen på lytteundervisning kommer av manglende bevissthet om temaet, samt mangel på en synlig «verktøykasse» for hvordan lytteundervisning kunne blitt gjennomført. I avhandlingen kan dette leses i kontekst på side 56.

Det andre forslaget til videre forskning er rettet mot elevene som velger å ikke lytte. Et potensielt forskningsspørsmål kan omhandle hvordan man kan arbeide for å kartlegge at elevene ikke lytter og hvordan man kan *kreve* at elevene lytter, som Penne et al. (2020) mener at man skal, om man har tro på skole. I undersøkelsen av dette vil det være interessant å undersøke hvordan man kan kartlegge eller vurdere om eleven *faktisk* lytter, om de sier at de gjør det. I avhandlingen kan dette forslaget leses i kontekst på side 71.

Referanseliste

Primærlitteratur

- Anly, I., Frønes, T. S. & Kvinge, S. E (2020) *NORSK 5: lærerveiledning*. CAPPELEN DAMM AS.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *Salto 5A: Lærerens bok* (2. utg.). Gyldendal.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2021). *Salto 5B: Lærerens bok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2021) *Ordriket: Elevboka 5A* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022a) *Ordriket: Lærerveiledning 5* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022b) *Ordriket: Elevboka 5B* (2. Utg.). Fagbokforlaget.

Referanser

- Adelmann, R. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Malmö högskola
- Adelmann, K. (2009). Lyssnandets betydelse för muntligheten: En introduktion till konsten att lyssna <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1406854/FULLTEXT01.pdf>
- Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in an Educational Perspective. I *Education Inquiry*, 3(4), 513-534, <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>
- Aksnes, L M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34) Fagbokforlaget.
- Arbeidstilsynet. (u. å.). *Støy*. Arbeidstilsynet. <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/stoy/>
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Coony, G., Mastroianni, A. M., Abi-Esber, N. & Brooks, A. W. (2020). The many minds problem: disclosure in dyadic versus group conversation. *Current Opinion in Psychology*, 31, 22-27. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2019.06.032>
- Golden, A. (2021). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord, & G. T.

- Randen (Red.). *Norsk som andrespråk- perspektiver på læring og utvikling* (190-213). CAPPELEN DAMM AS.
- Grue, J. (2021, 10. desember). Bevismiddel (appellformer). I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/bevismiddel_-_appellformer
- Holte, A. (2020). *Arne Holte*. <https://arneholte.no/>
- Holte, A. (u. å.) *Psykisk helserettighet #4: Følelsen av tilhørighet*. Mitt valg!.
<https://www.determittvalg.no/nyheter/psykisk-helserettighet-4-folelsen-av-tilhorighet>
- Karlsdottir, R. & Stefansson T. (2013). Informasjonsprosesserings-teori. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.). *Læring - utvikling - læringsmiljø; en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 161-180). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.). *Læring - utvikling - læringsmiljø; en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Fagbokforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre et forskningsprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12-25). Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u. å.) *Barnehage- og skoleforskning*. NSD.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Otnes, H. (2012). *Følge med og følge opp : Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].

- Ntnuopen.ntnu. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243964/122409_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-88). Fagbokforlaget
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære – et deltagerorientert didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om literacy*, (23), 64- 69.
https://www.videnomlaesning.dk/media/2412/23_lene-illum-skov.pdf
- Skrivesenteret. (2021, 13.januar). *Skrivetrekanen*.
<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>
- Statped (2021, 26 april). *Hvordan skape godt lyttemiljø i skole og barnehage?*. Statped – Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/hvordan-skape-godt-lyttemiljo-i-skole-og-barnehage/>
- Stray, J. H. (2019). Skolens samfunnsmandat. *Bedre utdanning*, 30(3), 13-17.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland, R & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 68-89). Universitetsforlaget.
- Teigen, K. H & Svartdal, F. (2022, 21.januar) Persepsjon. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/persepsjon>
- Uninett. (2017). *Funksjonsbeskrivelse AV-utstyr for undervisning og møterom*.
<https://www.uninett.no/sites/default/files/ufs116-oppdater.pdf>
- Urbach, A. K. M. (2008). *Stemmetretthet blant lærere: En kartleggingsstudie*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32047/MasreroppgavenxtilxAnnexKatrinexMoexUrbach.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 5.april). *Iksenteret.no er lagt ned*.
<https://www.udir.no/om-udir/iktsenteret.no-er-lagt-ned/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021,12.mars). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (u. å.) *Læreplanverket*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Yri, U. K. & Hustvedt, E. (2021, 27.oktober). *Lydmiljøet i klasserom påvirker elevenes læring*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-horsel-laeringsmiljo/lydmiljoet-i-klasserom-pavirker-elevenes-laering/300565>

Åsvoll, H. (2013). Kognitiv teori: Piaget-kunnskapsutvikling og læring. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.). *Læring - utvikling - læringsmiljø; en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 231-250). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1. Forslag til informasjonsskriv til elever og deres foresatte

Vedlegg 1 er forslaget til informasjonsskrivet som læreren skulle distribuere til elevene og deres foresatte. Jeg ga læreren mulighet til å endre skrivet, men oppga da at alle opplysningene som var i det foreslåtte informasjonsskrivet måtte inkluderes i et eventuelt bearbeidet informasjonsskriv. I forslaget ble det glemt å oppgi at deltakelsen var frivillig, og at alternativt opplegg ville bli gitt til elever som ikke skulle delta i studien, men denne viktige informasjonen ble inkludert i den skriftlige informasjonen elevene og foresatte faktisk mottok. Jeg skjuler ukenummeret i skrivet slik at dette ikke kan gi indikasjoner på hvor det var mye smitte i den bestemte uken spørreundersøkelsen ble gjennomført.

» I løpet av uke [ukenummer] ønsker lærerstudent Kristin Schøld Sæterdal, fra Universitetet i Stavanger, å gjennomføre en digital elevundersøkelse i vår klasse. Besvarelsene skal hun bruke i masteroppgaven sin, som skal handle om den lyttende eleven. Svarene elevene gir på undersøkelsen vil være anonyme og det vil ikke være mulig å knytte masteroppgaven til hverken [navnet på skolen], klassen eller enkeltelever. Det er kun Kristin og hennes veileder, Briten Russdal-Hamre, som har tilgang til elevens svar frem til masteren er levert og godkjent. Dersom elevenes lærer ønsker å få tilgang til elevenes svar kan hun få det etter masteren er levert og godkjent. Ettersom elevenes besvarelser er anonymisert vil det ikke være mulig for elevene å trekke seg fra prosjektet etter at elevundersøkelsen er besvart.

For at barnet ditt skal kunne delta i undersøkelsen må bade du som foresatt/forelder, og barnet selv, gi samtykke til deltakelse, og med det samtykke til hvordan elevens besvarelser blir håndtert. Gjør dette ved å skrive «ja» som svar på denne beskjedens.»

Vedlegg 2. Godkjent vurdering fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Podkastproduksjon på mellomtrinnet, en masteroppgave](#) / Vurdering

Vurdering

Referansennummer
500873

Prosjektittel
Podkastproduksjon på mellomtrinnet, en masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig
Briten Russdal-Hamre

Student
Kristin Schøld Sæterdal

Prosjektperiode
22.11.2021 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
29.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 29.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Kristin Schøld Sæterdal

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Belinda Gloppen Helle

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3. Samtykkeskjema til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Den lyttende eleven*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke eleven som lytter, og skolens arbeid med videreutvikling og vurdering av elevenes lytteferdigheter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I masteroppgaven min vil jeg ved hjelp av en elevundersøkelse og intervju av elevenes lærer forske på lytting i skolen. I elevundersøkelsen ønsker jeg å få innblikk i elevenes vurdering av egne lytteferdigheter, samt hvordan de opplever å få veiledning som hjelper dem til å utvikle seg som lyttere. I intervjuet ønsker jeg å få innblikk i både lærerens og skolens arbeid med, og vurdering av, elevenes lytteferdigheter.

Oppgavens omfang er på opptil 40 000 ord, og den skal leveres i løpet av juni 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er masterstudent Kristin Schøld Sæterdal, med veiledning fra Briten Russdal-Hamre, fra fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt utvalgt ettersom du oppga til min tidligere praksislærer, Christer Viste Levik, at du ønsket å delta. Du er lærer til en elevgruppe som går på mellomtrinnet, som er alderen elevundersøkelsen er tilpasset, og aldersgruppen jeg ønsket å forske på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det at du godtar at jeg gjennomfører et intervju med deg, hvor jeg benytter lydopptaker for å ta opp hva som blir sagt. Intervjuet vil vare mellom 45min - 60min. Spørsmålene vil dreie seg om undervisningsformer, hvordan du arbeider med å utvikle elevenes lytteferdigheter, skolen og læreplanens føringer for vurdering av lytting og refleksjoner rundt lyttepraksiser i skolen.

Deltakelsen innebærer også at du lager plass til elevundersøkelsen i undervisningen din og administrerer gjennomførelsen ved at du å sørge for at de som ikke ønsker å delta ikke deltar og at du hjelper elever som spør om å få hjelp.

Det er frivillig å delta

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

Dersom en elev/elever i klasserommet ditt ikke ønsker å delta i studien vil jeg ikke inkludere eleven(e) i studien. Eleven/e som ikke skal gjennomføre elevundersøkelsen kan for eksempel lese eller arbeide med andre oppgaver under elevundersøkelsen. Deres opplæring vil derfor i liten grad bli påvirket av studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ditt signerte samtykkeskjema vil bli oppbevart på et trygt sted, og vil bli slettet når masteren er godkjent.

Det vil kun være jeg, Kristin Schøld Sæterdal, som har tilgang til lydopptakene fra intervjuet. Lydopptaket skal tas på en lydopptaker som ikke er koblet til internett, og jeg vil være avkoblet internett når jeg skal kryptere samtalen. Sensitive opplysninger vil bli lagret på en kryptert harddisk, om nødvendig.

Intervjuet vil i liten grad bli eksplisitt sitert i oppgaven, men vil komme til syne i drøftingen av lærerens pedagogiske overveielser og skolens praksiser. Ingen personidentifiserbare opplysninger vil bli oppgitt. Læreren, elevene, rammefaktorene i klasserommet og metoden skal fremstå som et vilkårlig og representativt klasserom i den norske skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av høsten 2022. Datamaterialet anonymiseres fortløpende og lydopptak av intervju vil slettes etter at det er transkribert. Resterende opplysninger som kan være personidentifiserende vil bli slettet.

Dersom lærer ønsker å få tilgang til resultatene fra spørreundersøkelsen etter at oppgaven er levert kan hun det. Besvarelsene er anonymisert, og karakteriseres derfor ikke som personopplysninger.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Masterstudent Kristin Schøld Sæterdal via e-post kristin.s.saeterdal@gmail.com og/eller fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Briten Russdal-Hamre via e-post briten.russdal-hamre@uis.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Briten Russdal-Hamre
(Veileder)

Kristin Schøld Sæterdal
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Den lyttende eleven* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la masterstudenten gjennomføre en anonymisert elevundersøkelse i min klasse.
- å delta i intervju med masterstudenten (hvor det benyttes lydopptaker).

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. Elevundersøkelse

På disse bildene ser jeg at noen av ganger står «other» fremfor «annet» som det gjorde i elevenes undersøkelse. Jeg tror det kommer av at jeg tok bildene av undersøkelsen i en engelsk nettleser.

Den lyttende Eleven ☹

* Required

1. Hva identifiserer du deg som? *

- Gutt
- Jente
- Annet

En god lytter

2. Hvordan vil du beskrive det å være en god lytter? *

3. Ranger svaret ditt på en skala, som går fra aldri til alltid *

	Aldri	Sjelden	Inni mellom	Som regel	Alltid
Hvor ofte opplever du at læreren prater med dere om å være en god lytter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte opplever du at disse samtalene hjelper deg til å forstå hva en god lytter er?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte opplever du at disse samtalene hjelper deg til å utvikle deg som lytter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. I hvilken grad opplever du at du klarer å lytte når... *

	Aldri	Sjelden	Inni mellom	Som regel	Alltid
Læreren presenterer noe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medelever presenterer noe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er diskusjoner i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Når læreren eller medelever presenterer noe *

- forstyrres jeg av eller forstyrrer andre
- tenker på noe helt annet
- følger jeg godt med og viser det
- Other

6. Hva opplever du er de vanligste grunnene til at du IKKE klarer å følge med? *

- Det er vanskelig å forstå det som blir sagt/forklart
- Det som blir sagt/forklart er kjedelig fordi det er for lett
- Jeg er trett
- Jeg er sulten
- Jeg tenker på ting som skjer i klasserommet
- Jeg tenker på ting som skjer utenfor klasserommet
- Jeg føler ikke det som blir sagt/forklart er nyttig for meg å lære
- Other

7. Hva kunne gjort det lettere for deg å konsentrere deg om å lytte når medelever eller lærer presenterer noe? *

8. Hvor ofte opplever du at du lærer noe når lærerne dine presenterer noe foran hele klassen? *

- Aldri
- Sjelden
- Inni mellom
- Som regel
- Alltid

9. Hva tror du kunne gjort at du lærte mer når lærerne presenterer noe? *

10. Hvis noen stiller et spørsmål i klasserommet pleier jeg oftest å... *

- lytte og tenke over hva spørsmålet betyr
- ikke bry meg så mye. Jeg hører at noen prater, men jeg føler hverken ansvar for å lytte eller svare.
- lytte og tenke på hva svaret på spørsmålet er
- Other

11. I hvilken grad vet du hva du kan gjøre forbedre deg som lytter?

*

- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I betydelig grad
- I stor grad

12. Hva tror du du kan gjøre for å bli bedre til å lytte? *

Teknikker for å huske det du hører.

13. Når du lytter, pleier du å bruke teknikker for å huske det som blir sagt? *

- Ja
- Nei

14. Hvilke teknikker bruker du, og hvor ofte bruker du dem? *

	Aldri	1-2 ganger i måneden	1 gang i uka	2-3 ganger i uka	Hver dag
Notering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tegning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tankekart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setter det som blir sagt inn i det jeg allerede forstår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Er det noen andre teknikker du pleier å bruke for å huske?

16. Hvorfor ikke? *

- Jeg føler ikke det er nødvendig
- Jeg vet ikke hvordan
- Jeg gidder/vil ikke
- Other

17. Ranger svarene på en skala som går fra "i svært liten grad" til "i stor grad" *

	I svært liten grad	I liten grad	Til en viss grad	I betydelig grad	I stor grad
I hvilken grad opplever du at lærerne dine lærer deg teknikker som kan hjelpe deg å huske ting som blir sagt? For eksempel å notere, skrive stikkord, osv. ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad hjelper disse samtalene deg til å forstå hvordan teknikkene skal utføres?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad hjelper disse samtalene deg til å finne teknikken som fungerer best for deg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad hjelper samtalene deg til å gjenkjenne når en teknikk er bedre å bruke enn de andre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lytting i ulike gruppestørrelser

18. Når opplever du at det er lettest for deg å være en god lytter?

Ranger svarene slik at der du synes det er lettest å lytte er øverst og der du synes det er vanskeligst å lytte er nederst. *

I samtale med 1 person
I samtale med en liten gruppe (2-4 personer)
I samtale med en mellomstor gruppe (5-10 personer)
I samtale med en større gruppe (10 eller mer)
Annet

19. Hva er grunnen til at du synes det er lettest å være en god lytter i den gruppen du satte øverst i forrige spørsmål? *

20. **Hvilken av disse gruppestørrelsene opplever du at det er mest av i din skolehverdag?**

Ranger svarene slik at den det er mest av kommer øverst, og den det er minst av nederst *

Grupper på 2 personer (du og en annen)
Grupper på 3 - 5 personer (du og 2-4 andre)
Grupper på 6 - 11 personer (du og 5-10 andre)
Grupper på 11 personer eller mer (du og minst 10 andre)

Sosial lytting

21. Ranger svaret ditt på en skala fra "i svært liten grad " til "i stor grad" *

	I svært liten grad	I liten grad	Til en hvis grad	I betydelig grad	I stor grad
I hvilken grad klarer du å se om de du snakker til, eller den du snakker med, lytter til deg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad synes du det er greit at de du snakker med ikke lytter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad påvirker det lysten din til å fortelle det du ville fortelle, om du ser at den du snakker med ikke lytter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad påvirker det det evnen din til å gjennomføre en god presentasjon at du ser at publikummet ditt lytter til deg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Når jeg snakker med noen som er uenige med det jeg mener eller sier synes jeg at det er... *

- lett å lytte til det den andre sier
- vanskelig å lytte til det den andre sier

23. Hvilke teknikker pleier du å bruke for å avgjøre om det noen sier er sant eller ikke? *

24. Plasser svarene på påstandene under på en skala fra "aldri" til "alltid" *

	Aldri	Sjelden	Inni mellom	Som regel	Alltid
Når jeg lytter til andre viser jeg at jeg lyttet gjennom lyttehandling er, som å nikke, smile, si "hmm", "jaha" osv...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg lytter til noen og de sier noe jeg vil høre mer om, eller noe jeg ikke helt forstår, stiller jeg oppfølgingsspørsmål.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg prater med noen opplever jeg at jeg klarer meg å holde samtalen i gang så lenge jeg ønsker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror på det de jeg snakker med sier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Når jeg snakker med noen som er uenige med det jeg mener eller sier.... *

- blir jeg sint
- blir jeg nysgjerrig og stiller dem oppfølgingsspørsmål
- tenker jeg på hva jeg skal si for å overbevise den andre, mens den andre prater
- begynner jeg ofte å prate høyere
- Other

26. Hvis jeg havner i konflikt med noen på skolen pleier jeg vanligvis ordne opp i situasjonen ved å... *

- snakke med den jeg er i konflikt med
- starte en slosskamp
- få hjelp av en voksen
- fjerne meg fra situasjonen
- Other

27. I hvilken grad opplever du at lærerne dine, eller andre voksne på skolen, har lært deg hvordan man kan løse konflikter gjennom å prate med den man er i konflikt med? *

- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en hvis grad
- I betydelig grad
- I stor grad

28. Hvilke forslag til hvordan man kan løse konflikter har du fått fra lærerne dine, eller andre voksne på skolen? *

29. Hva opplever du at lærerne dine eller skolen kunne gjort annerledes eller bedre i denne opplæringen? *

Forberedelser til og gjennomførelse av presentasjoner

30. Hva fokuserer du mest på når du lager en presentasjon du skal presentere for klassen? *

- Innholdet i presentasjonen
- Å lage en bra power point, plakat eller lignende
- At presentasjonen inneholder det jeg vet at læreren setter pris på å høre
- Hvordan jeg skal sørge for at publikum kan lære noe, eller bli engasjert, av det jeg skal presentere
- Other

31. Hvorfor fokuserer du mest på akkurat disse tingene? *

- De står i vurderingskriteriene
- Jeg synes selv de er viktigst
- Det er det som gjør at jeg føler meg mest forberedt til å gjøre en god presentasjon
- Det er det læreren oftest gir meg veiledning på når jeg forbereder presentasjoner
- Det er det jeg tenker publikum vil sette mest pris på at jeg gjør
- Other

32. Hva fokuserer du mest på mens du presenterer? *

- Hvordan jeg sier det jeg skal si
- At jeg sier akkurat det jeg har forberedt jeg skal si
- Å underholde publikum
- Hvordan jeg ser ut mens du presenterer
- Om læreren virker positiv eller negativ til det jeg sier
- Om medelevene mine virker positive eller negative til det jeg sier
- Other

33. Hvor eller hvem ser du på mens du presenterer? *

- De jeg presenterer sammen med
- Manuset jeg har eller presentasjonen jeg har laget
- En venn i publikum
- Læreren
- Jeg ser ut i rommet eller ned i gulvet
- Jeg ser litt på alle i rommet
- Other

34. **Hvor godt synes du klasserommet ditt er å lytte i?** (Er det for eksempel mye ekko i rommet eller støy fra ventilasjonsanlegget, trafikk, elever utenfor klasserommet som gjør det vanskelig å lytte og/eller konsentrere seg?)

Ranger klasserommet på en skala fra 1-5, hvor 5 betyr at rommet er godt å lytte i og 1 betyr at det er dårlig å lytte i. *

1 2 3 4 5

35. Dersom det er noe du vil legge til besvarelsen din, for eksempel en kommentar eller et spørsmål, kan du gjøre det her :)

36. **Tusen takk for at du har svart på undersøkelsen!** Hvordan vil du vurdere innsatsen din? *

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Vedlegg 5. Intervjuguide

Intervjuguide angående lytting

Innledning + kartlegge klassen og læreren litt

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvordan har skolen, og du, arbeidet for å implementere den nye læreplanen i undervisningen?
- Hvor mange elever er det i klassen din?
- Hvordan vil du beskrive klassen din? Med tanke på mangfold, kjønnsfordeling, gruppedynamikk...
- Hvordan opplevde du at elevene mottok og gjennomførte undersøkelsen?

Organisering av klasserommet

- Hvordan pleier du å organisere klasserommet i det daglige, gjerne før korona kom?
- Hva er de pedagogiske begrunnelsen for denne plasseringen?
- Hva opplever du det gjør for elevenes læring?
- Bruker du læringspartner, eller annen samarbeidslæring? Hvorfor? Hvordan?

Den lyttende eleven

- Hva mener du er en god lytter?
- Hvordan vil du beskrive elevene dine sine lytteferdigheter?
- Er det noen elever du ser har bedre lyttestrategier eller lytteferdigheter enn andre?
Hva karakteriserer disse lytterne?
- Hvor tror du disse elevene har fått disse ferdighetene eller strategiene fra?
- Er det noen elever du opplever har mindre forutsetninger for å lære gjennom å lytte?
I så fall, hvorfor?
- Hvordan kan man arbeide med å utvikle lytteferdighetene deres?

Lytteundervisning

«Lytting inngår i læreplanen under muntlige ferdigheter, og man kan lese at «muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samhandle» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)»

- Hvordan opplever du at kompetansemålene i norsk fremmer arbeid med lytting som en del av den grunnleggende ferdigheten «muntlige ferdigheter?»

- Om det diskuteres på skolen, hva rettes samtaler som omhandler videreutvikling av elevers muntlige ferdigheter seg om?

- Pleier du å eksplisitt gi elevene opplæring i lytting? (Eksempel, i lesing har man ulike strategier, BISON, skumlesing... bedrives slik eksplisitt opplæring av lyttestrategier?)

Hvis ja:

- Hva rette opplæringen seg mot? Hvordan gjorde du det?

- Er det noen aspekter ved lytting du kommer på som du ikke underviser eksplisitt?

Hvis nei:

- Hva opplever du er grunnen til at det ikke gis eksplisitt opplæring i lytting?

(mangel på kunnskap om feltet, anser det som noe elevene kan implisitt?...)

Vurdering av lytteferdigheter

- Diskuteres det noen gang på trinnet, teamet eller i kollegiet hvordan man kan vurdere lytting?

- Har du en systematisk vurderingspraksis av elevens lytteferdigheter?

Hvis ja:

- Hvordan er disse?

Hvis nei:

- Hvorfor tror du dette er en læringsaktivitet som det gjerne glemmes å vurdere?

(i motsetning til lesing for eksempel, som også er en reseptiv aktivitet)

- Kan du se for deg hvordan en vurderingspraksis av elevenes lytteferdighet kunne sett ut?

Eleven som publikum

«Fremlegg er den formen for muntlige ferdigheter som oftest blir brukt når elevenes muntlige ferdigheter skal vurderes. Noen elever legger da frem et forberedt innhold mens resten av klassen + lærer er publikum»

- Hvordan opplever du at elevene takler kodeskiftet det kan være, å gå fra å være

produsent i for eksempel en samtale, til å være en konsument som «bare» skal lytte?

- Hvordan arbeider du med å forberede medelever til å være publikum?

- Retter fremovermeldingene elevene får underveis i arbeidet eller

vurderingskriteriene seg mot mottakerne, altså medelevene?

- **Hvis ja:**

- hvordan da?

- **Hvis nei:**

- Hva tror du det kommer av at mottakerfokuset gjerne blir glemt?

- Hvordan tror du det påvirker publikumet, og medelevenes læring?

Eleven som empatisk lytter

- Hvordan vil du karakterisere elevene som samtalepartnere i en sosial setting?

- Opplever du at elevene klarer å holde seg rolige og lytte til andres argumenter selv om de er uenige med det den andre sier?

- Hvordan pleier elevene dine å løse opp i konflikter?

- Hvordan arbeider du og skolen for å utvikle elevenes dialogiske ferdigheter (gjerne spesielt i situasjoner hvor elevene er uenige?)

Vedlegg 6. Spørreundersøkelse med svar

På disse bildene ser jeg at noen av ganger står «other» fremfor «annet» som det gjorde i elevenes undersøkelse. Jeg tror det kommer av at jeg tok bildene av undersøkelsen i en engelsk nettleser.

Den lyttende Eleven

16
Responses

23:33
Average time to complete

Closed
Status

1. Hva identifiserer du deg som?

● Gutt	10
● Jente	6
● Annet	0



2. Hvordan vil du beskrive det å være en god lytter?

16
Responses

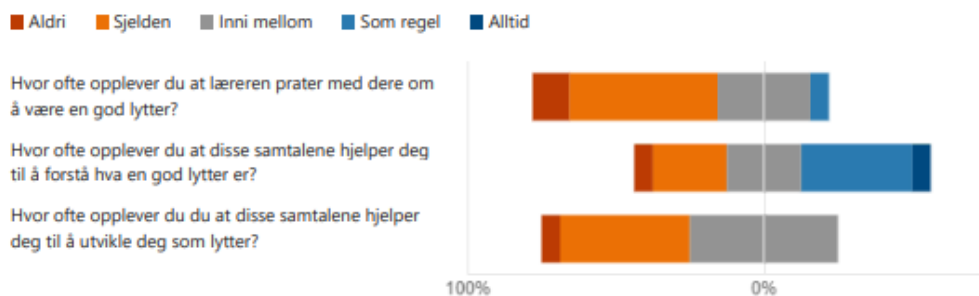
Latest Responses

"og hørre godt itte læreren din eller høre godt itte vennene din...

"at du lytter gott til den som snakker"

"En god lytter er en som hører på hva du sier og som bryr seg o..."

3. Ranger svaret ditt på en skala, som går fra aldri til alltid



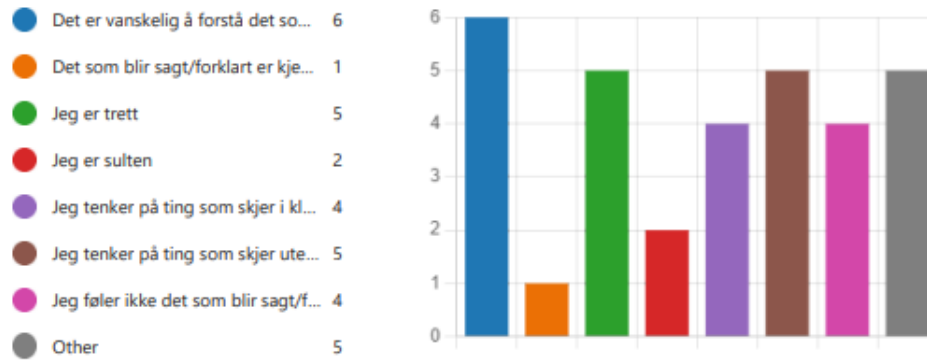
4. I hvilken grad opplever du at du klarer å lytte når...



5. Når læreren eller medelever presenterer noe



6. Hva opplever du er de vanligste grunnene til at du IKKE klarer å følge med?



7. Hva kunne gjort det lettere for deg å konsentrere deg om å lytte når medelever eller lærer presenterer noe?

16
Responses

Latest Responses
"bare høre itte."
"å ha det stille i klasserommet"
"At alle er stille og at ikke noen forstyrrer meg."

8. Hvor ofte opplever du at du lærer noe når lærerne dine presenterer noe foran hele klassen?



9. Hva tror du kunne gjort at du lærte mer når lærerne presenterer noe?

15
Responses

Latest Responses
"lært mer"
"vet ikke"
"At jeg tenkte over hva hun/han snakker om"

10. Hvis noen stiller et spørsmål i klasserommet pleier jeg oftest å...

- lytte og tenke over hva spørsmå... 2
- ikke bry meg så mye. Jeg hører ... 3
- lytte og tenke på hva svaret på s... 10
- Other 1



11. I hvilken grad vet du hva du hva du kan gjøre forbedre deg som lytter?

- I svært liten grad 2
- I liten grad 4
- Til en viss grad 6
- I betydelig grad 2
- I stor grad 0



12. Hva tror du du kan gjøre for å bli bedre til å lytte?

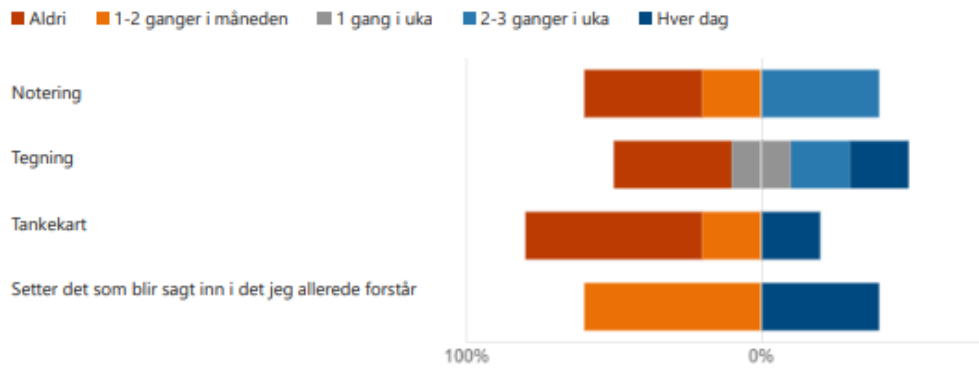
13
Responses

Latest Responses
"ikke høre på noe annet bare de som snakker"
"lytte"
"Å tenke over hva de snakker om."

13. Når du lytter, pleier du å bruke teknikker for å huske det som blir sagt?



14. Hvilke teknikker bruker du, og hvor ofte bruker du dem?

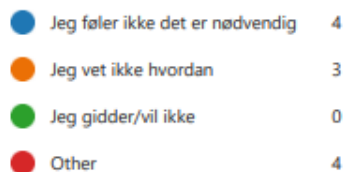


15. Er det noen andre teknikker du pleier å bruke for å huske?

5
Responses

Latest Responses

16. Hvorfor ikke?



17. Ranger svarene på en skala som går fra "i svært liten grad" til "i stor grad"

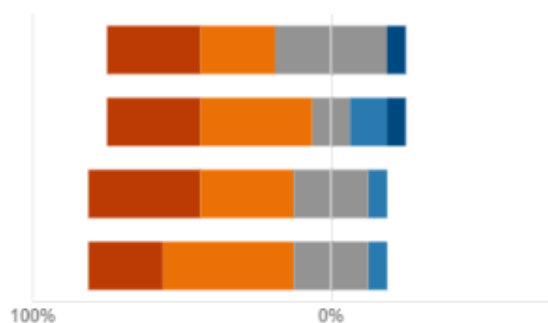
■ I svært liten grad ■ I liten grad ■ Til en viss grad ■ I betydelig grad ■ I stor grad

I hvilken grad opplever du at lærerne dine lærer deg teknikker som kan hjelpe deg å huske ting som blir...

I hvilken grad hjelper disse samtalenes deg til å forstå hvordan teknikkene skal utføres?

I hvilken grad hjelper disse samtalenes deg til å finne teknikken som fungerer best for deg?

I hvilken grad hjelper samtalenes deg til å gjenkjenne når en teknikk er bedre å bruke enn de andre?

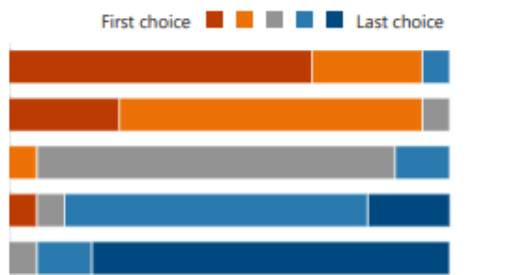


18. Når opplever du at det er lettest for deg å være en god lytter?

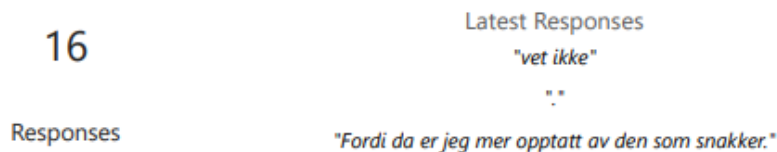
Ranger svarene slik at der du synes det er lettest å lytte er øverst og der du synes det er vanskeligst å lytte er nederst.

Rank Options

- 1 I samtale med 1 person
- 2 I samtale med en liten gruppe (...)
- 3 I samtale med en mellomstor gr...
- 4 I samtale med en større gruppe ...
- 5 Annet

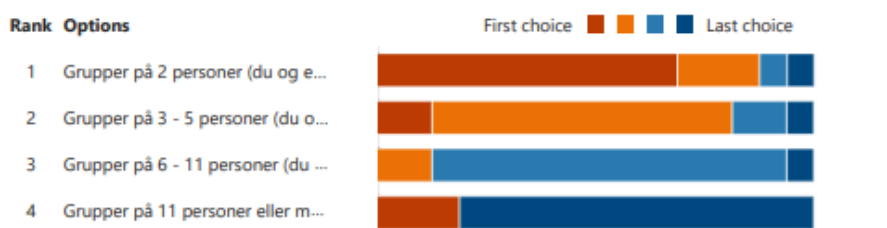


19. Hva er grunnen til at du synes det er lettest å være en god lytter i den gruppen du satte øverst i forrige spørsmål?

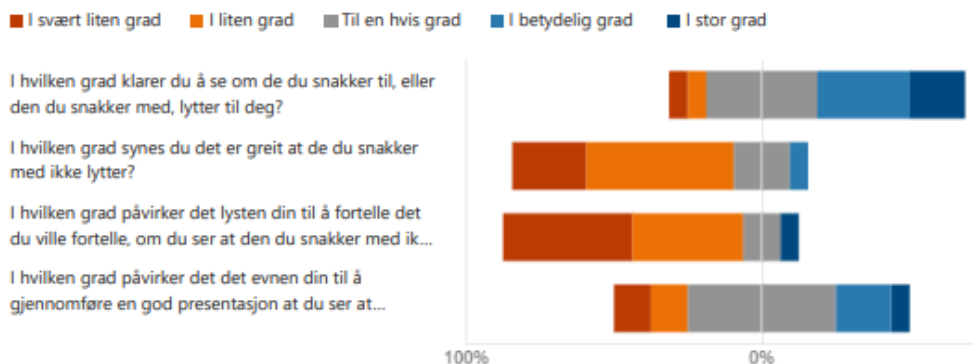


20. **Hvilken av disse gruppestørrelsene opplever du at det er mest av i din skolehverdag?**

Ranger svarene slik at den det er mest av kommer øverst, og den det er minst av nederst



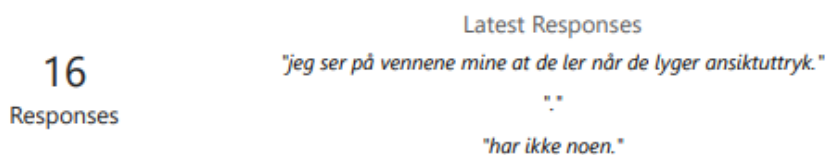
21. Ranger svaret ditt på en skala fra "i svært liten grad " til "i stor grad"



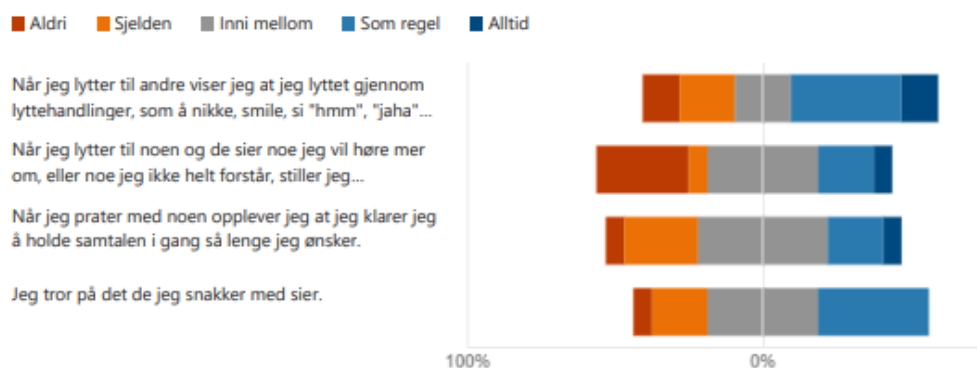
22. Når jeg snakker med noen som er uenige med det jeg mener eller sier synes jeg at det er...



23. Hvilke teknikker pleier du å bruke for å avgjøre om det noen sier er sant eller ikke?



24. Plasser svarene på påstandene under på en skala fra "aldri" til "alltid"



25. Når jeg snakker med noen som er uenige med det jeg mener eller sier...

● blir jeg sint	1
● blir jeg nysgjerrig og stiller dem...	7
● tenker jeg på hva jeg skal si for ...	6
● begynner jeg ofte å prate høyere	1
● Other	3



26. Hvis jeg havner i konflikt med noen på skolen pleier jeg vanligvis ordne opp i situasjonen ved å...

● snakke med den jeg er i konflikt...	7
● starte en slosskamp	1
● få hjelp av en voksen	6
● fjerne meg fra situasjonen	7
● Other	3



27. I hvilken grad opplever du at lærerne dine, eller andre voksne på skolen, har lært deg hvordan man kan løse konflikter gjennom å prate med den man er i konflikt med?

● I svært liten grad	0
● I liten grad	4
● Til en hvis grad	7
● I betydelig grad	3
● I stor grad	2



28. Hvilke forslag til hvordan man kan løse konflikter har du fått fra lærerne dine, eller andre voksne på skolen?

16
Responses

Latest Responses

"stope kampen."

":"

"At man skal si unnskyld og prøve og ordne opp"

29. Hva opplever du at lærerne dine eller skolen kunne gjort annerledes eller bedre i denne opplæringen?

16
Responses

Latest Responses

"stoper kampen"

":"

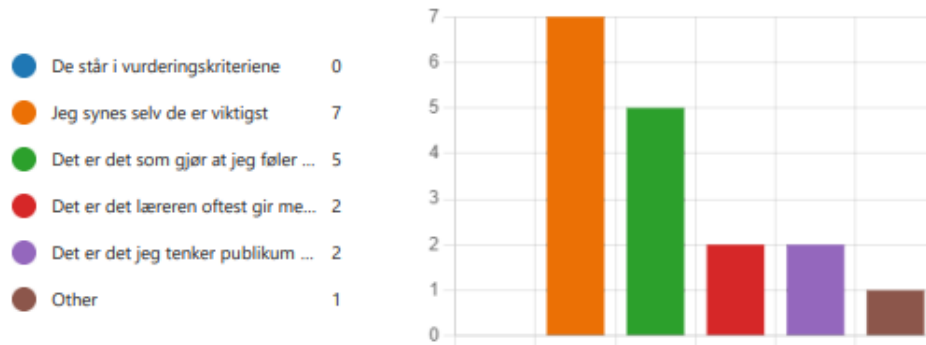
"vet ikke"

30. Hva fokuserer du mest på når du lager en presentasjon du skal presentere for klassen?

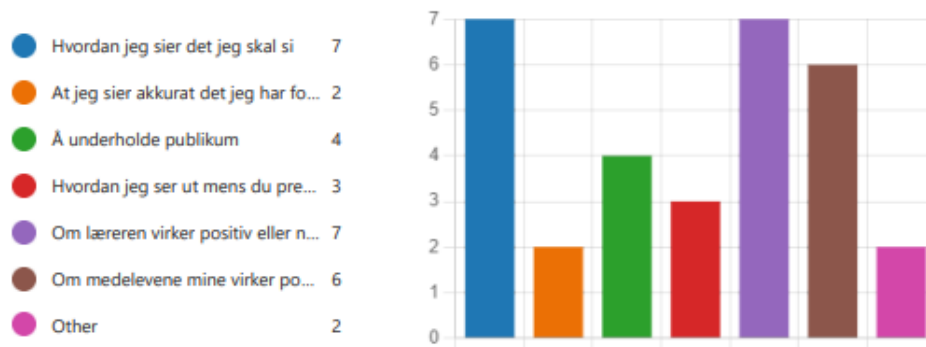
● Innholdet i presentasjonen	7
● Å lage en bra power point, plak...	5
● At presentasjonen inneholder d...	5
● Hvordan jeg skal sørge for at pu...	5
● Other	1



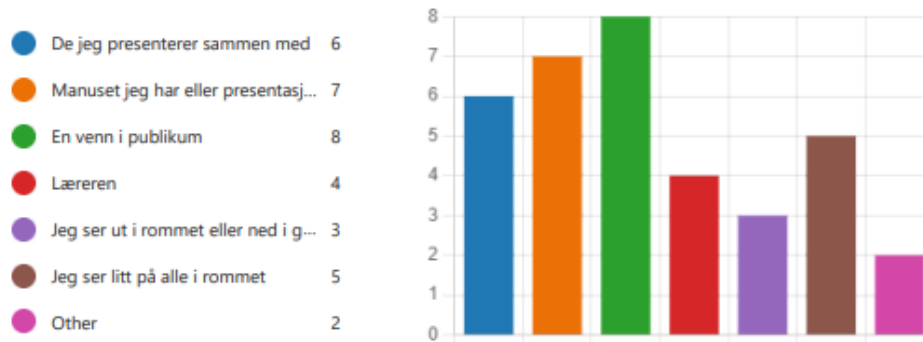
31. Hvorfor fokuserer du mest på akkurat disse tingene?



32. Hva fokuserer du mest på mens du presenterer?



33. Hvor eller hvem ser du på mens du presenterer?



34. **Hvor godt synes du klasserommet ditt er å lytte i?** (Er det for eksempel mye ekko i rommet eller støy fra ventilasjonsanlegget, trafikk, elever utenfor klasserommet som gjør det vanskelig å lytte og/eller konsentrere seg?)

Ranger klasserommet på en skala fra 1-5, hvor 5 betyr at rommet er godt å lytte i og 1 betyr at det er dårlig å lytte i.

16
Responses

2.94
Average Number

35. Dersom det er noe du vil legge til besvarelsen din, for eksempel en kommentar eller et spørsmål, kan du gjøre det her :)

10
Responses

Latest Responses
"vet ikke"
"nope"

36. **Tusen takk for at du har svart på undersøkelsen!** Hvordan vil du vurdere innsatsen din?

16
Responses

★★★★☆
3.31 Average Rating

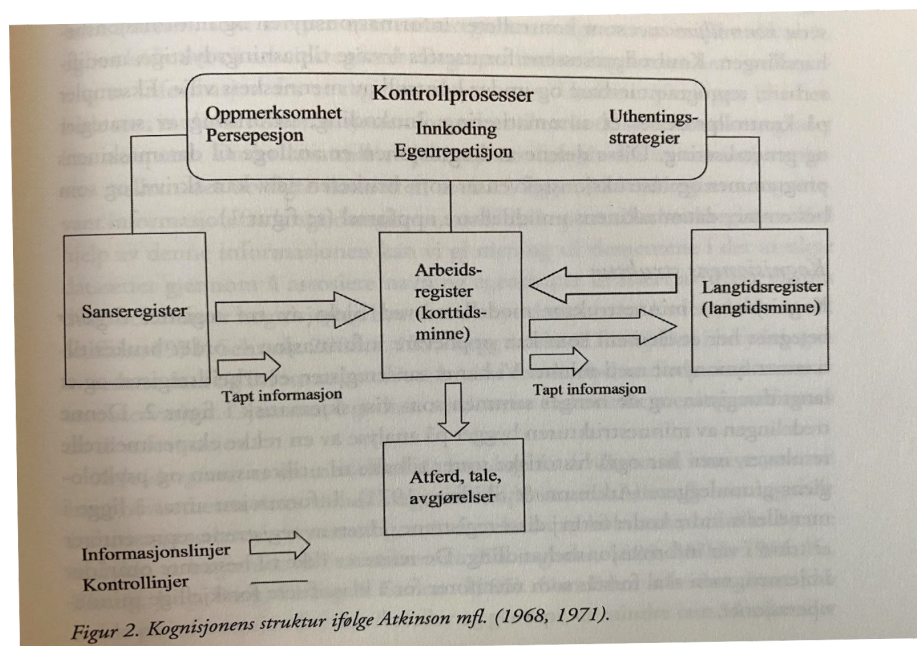
Vedlegg 7. Figuroversikt

Figur 1

	Non-verbale lyttemarkører	Verbale lyttemarkører
Vokale lyttemarkører	Stemmebruk, volum, tempo, trykk, tonelag, intonasjon, sukk, skrik etc.	Talte ord
Non-vokale lyttemarkører	Gester, bevegelser, ansiktsuttrykk, blikk, kroppsspråk, positur, etc.	Skrevne ord/tegn

Figur 1: Tabell hentet fra Otnes (2007) s. 106. Non-verbale og verbale lyttemarkører

Figur 2



Figur 2: Kognisjonens struktur i følge Atkinson mfl. (1968, 1971) presentert i Karlsdottir & Stefansson (2013), s. 189.

Figur 3

LK06/2013 (NOR1-05)	LK20 (NOR1-06)
<p>Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å <i>lytte</i>, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker.</p> <p>Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse <i>lytte-</i> og <i>talesituasjoner</i>. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å <i>lytte aktivt</i> og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.</p> <p>(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5)</p>	<p>Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å <i>lytte</i>, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.</p> <p>(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)</p>

Fig 3: Beskrivelse av «Muntlige ferdigheter» i LK06/2013 og LK20. Uthevinger tilført av meg.

Figur 4

	LK06	LK06/2013	LK20
	Elevene skal kunne ...	Elevene skal kunne ...	Elevene skal kunne ...
Etter 2.trinn	1a) lytte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesning	2a) lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler 2b) lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem	3a) lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk

		c) lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon	3b) leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord 3c) lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler
Etter 4. trinn		2d) lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster	3d) lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven
Etter 7.trinn	1b) lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres	2e) lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta	3e) lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler
Etter 10.trinn		2f) lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster 2g) lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk	3f) lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk
Etter VG1		2h) lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner	3g) lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner
Etter VG2		i) lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner	

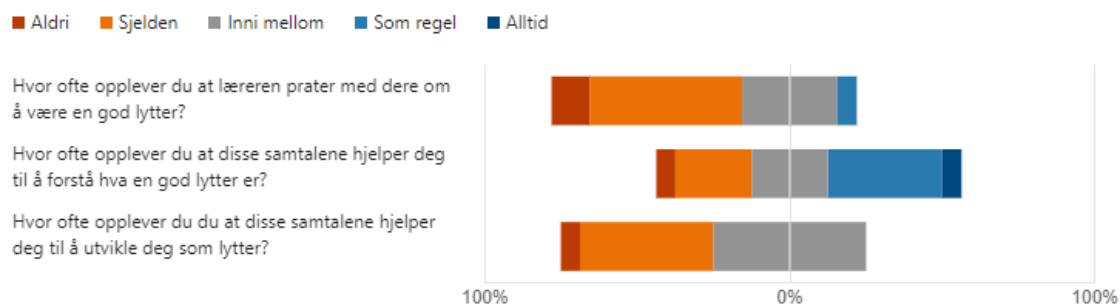
Etter VG3		<p>j) lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet</p> <p>k) lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål</p>	
-----------	--	---	--

Fig 4: Kompetansemål som inneholder roten «lytt» i LK06, LK06/2013 og LK20. Tabell hentet fra Otnes (2016 s. 79), og kompetansemål for LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-15), samt tallene i hver kolonne, er tilført av meg.

Figur 5

3. Ranger svaret ditt på en skala, som går fra aldri til alltid

[More Details](#)

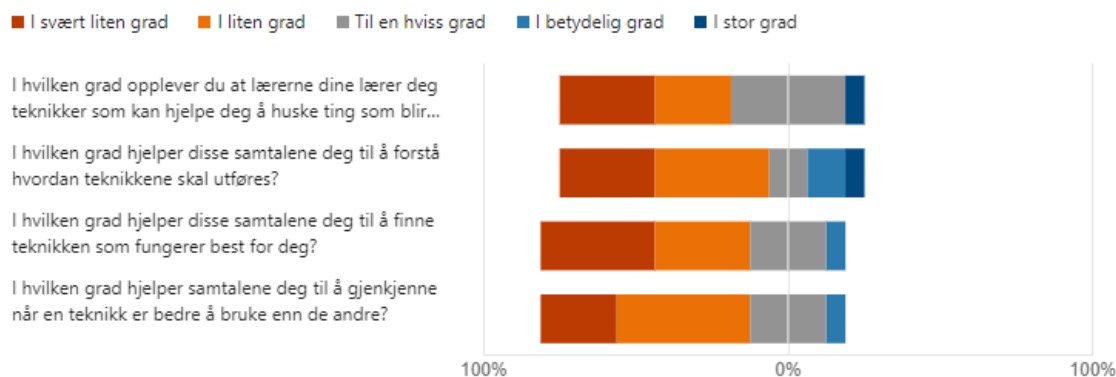


Figur 5: hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 3.

Figur 6

17. Ranger svarene på en skala som går fra "i svært liten grad" til "i stor grad"

[More Details](#)

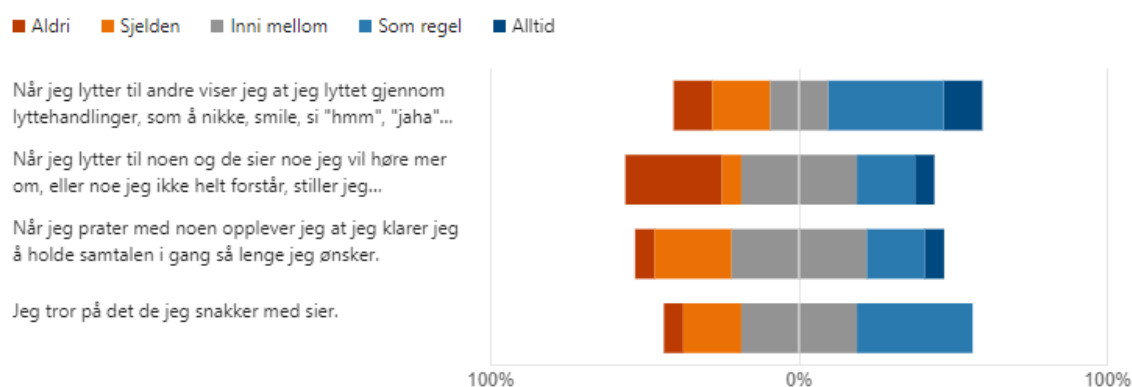


Figur 6: Graf hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 17. Det fullstendige spørsmålet er «I hvilken grad opplever du at lærerne dine lærer deg teknikker som kan hjelpe deg å huske ting som blir sagt? For eksempel å notere, skrive stikkord, osv. ...»

Figur 7

24. Plasser svarene på påstandene under på en skala fra "aldri" til "alltid"

[More Details](#)



Figur 7: Hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 24. De fullstendige påstandene er «Når jeg lytter til andre viser jeg at jeg lyttet gjennom lyttehandlinger (lyttemarkører), som å nikke, smile, si «hmm» «jaha» osv...» og «Når jeg lytter til noen og de sier noe jeg vil høre mer om, eller noe jeg ikke helt forstår, stiller jeg oppfølgings spørsmål.»

Figur 8

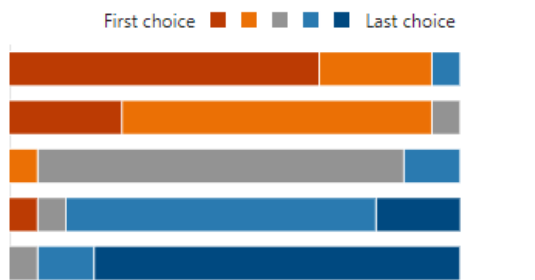
18. Når opplever du at det er lettest for deg å være en god lytter?

Ranger svarene slik at der du synes det er lettest å lytte er øverst og der du synes det er vanskeligst å lytte er nederst.

[More Details](#)

Rank Options

- 1 I samtale med 1 person
- 2 I samtale med en liten gruppe (...)
- 3 I samtale med en mellomstor gr...
- 4 I samtale med en større gruppe ...
- 5 Annet



Figur 8: Hentet fra elevundersøkelsen, spørsmål 18.

Figur 9

25. Når jeg snakker med noen som er uenige med det jeg mener eller sier...

[Flere detaljer](#)

- blir jeg sint 1
- blir jeg nysgjerrig og stiller de... 7
- tenker jeg på hva jeg skal si fo... 6
- begynner jeg ofte å prate høy... 1
- Annet 3



Figur 9: hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 25. De fulle setningsavslutningene er «blir jeg blir nysgjerrig og stiller dem oppfølgingsspørsmål» og «tenker jeg på hva jeg skal si for å overbevise den andre, mens den andre prater»

Figur 10

27. I hvilken grad opplever du at lærerne dine, eller andre voksne på skolen, har lært deg hvordan man kan løse konflikter gjennom å prate med den man er i konflikt med?

[More Details](#)

● I svært liten grad	0
● I liten grad	4
● Til en hvis grad	7
● I betydelig grad	3
● I stor grad	2



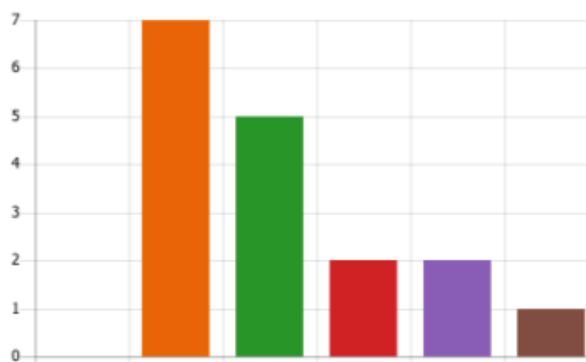
Figur 10: Hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 27

Figur 11

31. Hvorfor fokuserer du mest på akkurat disse tingene?

[Flere detaljer](#)

● De står i vurderingskriteriene	0
● Jeg synes selv de er viktigst	7
● Det er det som gjør at jeg føle...	5
● Det er det læreren oftest gir ...	2
● Det er det jeg tenker publiku...	2
● Annet	1



Figur 11: hentet fra spørreundersøkelsen, spørsmål 31. De fullstendige alternativene er «Det er det som gjør at jeg føler meg mest forberedt til å gjøre en god presentasjon» «Det er det læreren oftest gir meg veiledning på når jeg forbereder presentasjoner» og «Det er det jeg tenker publikum vil sette mest pris på at jeg gjør»

Figur 12

5. Når læreren eller medelever presenterer noe



Figur 12: Hentet fra Spørreundersøkelsen, spørsmål 5. Det fullstendige svaret er «forstyrres jeg av eller forstyrrer andre»