



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

Utvikling av elevenes lytteferdighet i
begynneropplæringen – et
lærerperspektiv

The Development of Pupils' Listening Skills
in Initial education - A Teacher Perspective

Karen Iden Austrheim

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

GBPEL412

Avdeling for lærerutdanning GLU 1-7

Innleveringsdato: 02.06.2017

Antall tegn: 54 667

Veileder: Kjersti Rongen Breivega

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jfr. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

This bachelor thesis aims to study listening in the classroom and which approaches the teachers have towards listening. The following problem is examined: *Which approaches do teachers who teach Norwegian in initial education have towards the development of pupils' listening skills?* The study has a qualitative approach using semi-structured interview as a method. Four teachers who teach Norwegian in initial education were interviewed about their opinions and thoughts on pupils listening at school and how they incorporate listening skills in the classroom. The result shows that teachers believe listening is a prerequisite for learning, and listening is important for both students and teachers. However, this is not reflected in how listening skills is emphasized in the classroom. The teachers focus on an implicit approach to the topic. At the same time. The results can not necessarily be generalized to all teachers, both due to the small number of informants and the complexity of the issue.

“Because the simple art of listening isn’t always so simple”

- Michael P. Nichols (1995, s. 3)

Innholdsfortegnelse

1.	Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.1	Problemstilling.....	1
2.	Hva sier læreplanen om lytting	3
3.	Teori.....	4
3.1	Muntlige ferdigheter i skolen	4
3.2	Hva er det egentlig å lytte?.....	5
3.3	Læringsteoretiske perspektiv i skolen – hvordan lærer vi?.....	5
3.4	Lære å lytte og lytte for å lære.....	6
3.5	Læreren som modell	7
4.	Metode	9
4.1	Valg av metode.....	9
4.2	Kvalitativt intervju som metode	9
4.3	Forskningsprosessen.....	10
4.3.1	Intervjuguide	10
4.3.2	Pilotintervju.....	11
4.3.3	Utvalg	11
4.3.4	Innsamling av data	11
4.3.5	Bearbeiding	12
4.4	Reliabilitet og validitet	12
4.5	Feilkilder.....	12
4.6	Forskningsetiske hensyn.....	13
5.	Presentasjon av funn	14
5.1	Lærernes meninger om elevenes lytteferdigheter.....	14
5.2	Læreren som lytter.....	15
5.3	Lærernes arbeid med lytteferdighet i begynneropplæringen.....	16
5.4	Lærernes refleksjoner over egen praksis	17
6.	Drøfting.....	19
6.1	Muntlige ferdigheter i skolen	19
6.2	Hva er det egentlig å lytte?.....	19
6.3	Læringsteoretiske perspektiv	20
6.4	Lære å lytte og lytte for å lære.....	21
6.5	Læreren som modell	22
7.	Oppsummering.....	23
7.1	Veien videre.....	23

8. Litteraturliste.....	25
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	27
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	29

1. Bakgrunn for oppgaven

Når du som lærer kommer inn i klasserommet starter det, det er din jobb å lære elevene noe. Elever lærer på ulike måter, og har ulike forutsetninger. Det meste av undervisningen foregår muntlig, og det er gjennom språket at du kommuniserer med elevene. Det du snakker om ønsker du at elevene skal forstå og utvikle til egen kunnskap, og når du ber dem snakke sammen i grupper, håper du diskusjonen skal føre til refleksjon og læring hos hver enkelt. Da er du avhengig av at elevene lytter. At de hører etter, tar til seg det som blir sagt og bearbeider det. Du som lærer er avhengig av at elevene gjør noe du hverken kan se eller vurdere sikkert, og dette kan være en utfordring.

Tema for denne bacheloroppgaven er lytteferdigheter i skolen. Det er spesielt to årsaker til at jeg har valgt lytting som tema. For det første er det lite forskning på lytting i skolen, og enda mindre i begynneropplæringen. På grunn av fenomenets kompleksitet, og at det ikke kan observeres direkte, har det ikke vært gjenstand for like mye forskning som andre ferdigheter som skriving, lesing og tale. Likevel er det denne ferdigheten vi benytter i størst grad i hverdagen og i klasserommet. Dermed syntes jeg at det ville være spennende å undersøke hvordan man arbeider med elevenes lytteferdighet i begynneropplæringen. Den andre årsaken er at jeg ønsker å øke egen bevissthet rundt dette temaet. Å kunne lytte er grunnlaget for mye av læringen som skjer i klasserommet, og jeg mener at lytting er en ferdighet det er viktig for meg som lærer å ha kunnskap om.

1.1 Problemstilling

Etttersom lytting i skolen er et stort område, har jeg valgt å undersøke hvordan norsklærere i begynneropplæringen forholder seg til utvikling av elevenes lytteferdighet. Jeg har valgt norsklærere som arbeider i begynneropplæringen fordi norsklærere har et særlig ansvar for elevers utvikling av muntlige ferdigheter. Få elever kan lese og skrive når de starter på skolen, og klasserommet er i stor grad en muntlig arena. I tillegg gir begynneropplæringen elevene grunnlaget for videre læring. Elevene lærer ved å lytte, og må utvikle gode lytteferdigheter for å få et best mulig læringsutbytte. Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilken tilnærming har norsklærere i begynneropplæringen til elevenes utvikling av lytteferdighet?

Jeg vil belyse problemstillingen ved å studere teori på området, og gjennom kvalitative intervju med fire lærere som arbeider i begynneropplæringen. Målet med studien er å få mer kunnskap

om hvilke tanker og meninger lærere har om utviklingen av elevers lytteferdighet i begynneropplæringen, og hvordan de arbeider med lytting. Læreren har en sentral rolle i klasserommet og utformer undervisning for å motivere og skape læring og utvikling, og norsklæreren har et spesielt ansvar for elevenes utvikling av muntlige ferdigheter. Deres tanker og meninger om elevenes lytting i begynneropplæringen vil gi innsikt i hvordan de velger å tilnærme seg lytting i begynneropplæringen, og på hvilken måte.

2. Hva sier læreplanen om lytting

Et overordnet mål i Kunnskapsløftet er at alle elever i norsk skole skal utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, samt digitale og muntlige ferdigheter. Disse ferdighetene er forutsetninger for all læring og utvikling, og skal arbeides med i samtlige fag (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Muntlige ferdigheter omfatter det å kunne skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og er en forutsetning for livslang læring. Det innebærer videre å besitte muntlig egenferdighet, ha evne til samspill med andre, og å kunne lytte til dem (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8).

Vi kan skille mellom produktiv og reseptiv ferdighet i muntlig kommunikasjon. Med produktiv ferdighet menes det at man kan tale, altså produsere språk, mens den reseptive ferdigheten å lytte, innebærer å forstå språket. I samtale og muntlig kommunikasjon er tale og lytting gjensidig avhengig av hverandre (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 20), og det foregår et konstant samspill for å forstå og skape ny kunnskap.

I Kunnskapsløftet er muntlige ferdigheter likestilt med lesing og skriving, og det er egne kompetansemål for muntlig i alle fag. Lytting er særlig vektlagt i språkfagene der lytting er eksplisitt nevnt i kompetansemål for alle trinn i grunnskolen.

Tradisjonelt har norskfaget hatt mye av ansvaret for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, men med innføringen av de grunnleggende ferdighetene fikk alle fag ansvar for elevenes muntlige utvikling. Dette ble også presisert i revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. Likevel har norsklærere fortsatt det overordnede ansvaret for elevenes utvikling av grunnleggende muntlige ferdigheter (Bakke og Kverndokken, 2014, s. 55). Med det som utgangspunkt er det relevant å se på hvordan norsklærere tilnærmer seg elevenes utvikling av lytteferdighet.

I læreplanen for norsk, finner vi i kompetansemål for 2. trinn at 6 av 23 mål omhandler samtale, og lytting er eksplisitt nevnt i tre kompetansemål:

- Lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler.
- Lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem.
- Lytte etter, forstå og gjengi og kombinere informasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6)

Vektlegging av lytting i kompetansemålene for 2. trinn fordrer at lærere vektlegger lytteferdigheter i begynneropplæringen. Å undersøke norsklæreres tilnærming til lytting er relevant for å få informasjon om hvordan de forholder seg til læreplanen og grunnleggende muntlige ferdigheter.

3. Teori

For å kunne drøfte hvilken tilnærming norsklærere har til elevenes utvikling av lytting, er det nødvendig å presentere teori og forskning på området. Jeg vil se nærmere på muntlige ferdigheter i skolen, læringsteoretiske perspektiv og hva lytting innebærer. Til slutt vil jeg se på hvordan elevers lytteferdighet blir påvirket av lærerens egen lytting.

3.1 Muntlige ferdigheter i skolen

Utviklingen av muntlige ferdigheter skjer fra vi er små, og opplæringen i skolen må bygge på og videreutvikle ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8). Likevel viser det seg at muntlige ferdigheter ikke blir prioritert i samme grad som andre grunnleggende ferdigheter, som lesing og skriving (Penne & Hertzberg, 2015, s. 12-13; Børresen et. al., 2012, s. 28-29). Det er et misforhold mellom muntlige ferdigheter som grunnleggende verktøy for undervisning, og den prioriteringen disse ferdighetene får i opplæringen. Arbeid med muntlige ferdigheter i skolen har et stort utviklingspotensial (Svenkerud, Klette og Hertzberg, referert i Fjørtoft, 2014, s. 136).

Selv om det fortsatt er en vei å gå, har det blitt mer fokus på muntlige ferdigheter i skolen de siste årene. Dette skyldes blant annet muntlige eksamensformer, ny forskning og revisjonen av Kunnskapsløftet. Selv om muntlige ferdigheter dreier seg om både tale- og lytteferdigheter, er det først og fremst arbeid med tale som har fått økt fokus i skolen. Både lytte- og taleferdighet er grunnleggende bestanddeler i vår muntlige kompetanse, og tale og lytting er gjensidig avhengige av hverandre (Børresen et al., 2012, s. 20). Hvis man ikke lytter til det som blir sagt, foregår det heller ikke muntlig kommunikasjon. At det er mindre fokus på lytting enn tale kan skyldes at lytting er et lite undersøkt forskningsfelt i skolen (Adelmann, 2002, s. 17). Svenkerud poengterer at læreplanen og forskning har sterkest vekt på den produktive muntligheten. Ikke overraskende prioriterer lærerne derfor arbeid med tale fremfor lytteferdighet. (Svenkerud, referert i Fjørtoft, 2014, s. 136).

Lite fokus på lytting i skoleforskning og læreryrket gjør det utfordrende for lærerne å skaffe seg kompetanse på området, og å lære hvordan de kan tilnærme seg elevenes lytteferdighet på en god måte. Dette er viktig å ta med i betraktningen når jeg i oppgaven ser på hvordan lærere tilnærmer seg lytting. Med lite fokus i skoleforskning på området, er det interessant å se nærmere på hvordan norsklærere arbeider med utvikling av elevenes lytteferdighet i begynneropplæringen.

3.2 Hva er det egentlig å lytte?

I dagligtale bruker vi begrepene «å høre etter» og «å lytte» om hverandre. Det kan være hensiktsmessig å skille de to begrepene ettersom det å høre er en ubevisst prosess, mens det å lytte en bevisst kognitiv handling. Å høre er ifølge Fjørtoft (2014, s. 129-130) en fysiologisk prosess som består av at lydssignal treffer nervesystemet. Å lytte innebærer i tillegg at man bevisst skaper mening og arbeider for å forstå det mottatte lydssignalet. Lytteren må ville lytte.

På samme måte som elever skal læres opp til å lese, skrive og snakke på ulike måter etter hva som er hensiktsmessig må de også lære å tilpasse måten de lytter på. Penne og Hertzberg (2015, s. 65-66) forholder seg til tre lyttemodus, det vil si tre måter å lytte på. De skiller mellom å lytte etter informasjon, å lytte kritisk og å lytte empatisk. Å lytte etter informasjon handler om å søke etter opplysninger og det som er viktig. Resten av informasjonen styrker hovedpoengene, eller glemmes. Å lytte kritisk innebærer å vurdere informasjonsverdi og troverdigheten i det som blir sagt. Lytteren evaluerer fortløpende det hun hører ut fra egne forventninger og overbevisninger. Å lytte empatisk handler om å lytte med medfølelse og godvilje. Lytteren tolker det som blir sagt i beste mening. Lyttemodus bestemmer hvordan du tolker det du hører, og det er derfor viktig å kunne tilpasse lyttemodus til situasjon og formål.

3.3 Læringsteoretiske perspektiv i skolen – hvordan lærer vi?

Det finnes flere teorier om hvordan man lærer. Ifølge Dysthe (2007) er det i hovedsak to retninger innenfor læringsteori som har hatt innflytelse på skolen og undervisning de siste tiårene (referert i Børresen et al., 2012, s. 31). Den ene er kognitiv teori som bygger på Jean Piagets arbeid, og den andre er bygget på sosiokulturelle læringsteorier som i stor grad er basert på Lev Vygotskijs arbeid. Begge retningene tar utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming, som innebærer at mennesker konstruerer sin egen kunnskap.

Kognitiv teori har en individuell tilnærming til læring, det vil si at den tar for seg den kognitive utviklingen hos enkeltindividet, og i liten grad tar med i betraktning de sosiale rammene utviklingen fungerer innenfor. Piaget mente at vi utvikler tanker og forståelse ved å bygge strukturer i hjernen, kalt kognitive skjema. Vi danner og videreutvikler skjemaene gjennom erfaring (Børresen et al., 2012, s. 32). Vi får tilgang til mange erfaringer gjennom hørselen, og når vi lytter videreutvikles kognitive skjema med utgangspunkt i den informasjonen vi får tilgang til. Vi kan derfor konstruere ny kunnskap, altså lære, ved å lytte.

De sosiokulturelle retningene er opptatt av hvordan læring er avhengig av situasjonen. Mens den kognitive teorien ser utviklingen som hovedsakelig individuell, vektlegger sosiokulturelle

retninger at utvikling og læring er sosialt drevet. Læring skjer i sosialt samspill, og er mediert gjennom språket. Vygotskij så de sosiale og språklige faktorene som de viktigste for kognitiv utvikling. Læring skjer når vi deltar i sosialt samspill og deretter internaliserer erfaringene for å utvikle den individuelle tenkningen (Børresen et al., 2012, s. 32). Klasserommet er en utpreget muntlig arena (Fjørtoft, 2014, s. 128), og en sentral del av samhandlingen, både sosialt og faglig, skjer gjennom muntlig kommunikasjon. Det sosiokulturelle perspektivet fremhever betydningen av å lytte til hverandre for å lære.

De to retningene vektlegger ulike sider ved lytting som fenomen. Kognitiv teori fokuserer på prosessen som skjer i hjernen i arbeidet med å skape mening av et lydsignal. I undervisningssammenheng blir det derfor viktig å arbeide med elevenes kognitive læringsstrategier og bevissthet rundt egen læring, det vil si metakognitiv kompetanse (Børresen et al., 2012, s. 33-34). Elevene må lære hvorfor lytting er relevant for læring, og trene på å lytte på ulike måter for å tilegne seg kunnskap. Den sosiokulturelle retningen fremhever samhandlingen mellom den talende og den lyttende. Kunnskap blir først og fremst mediert av språket, og det er derfor sentralt å lytte til andre mennesker for å lære. Sammenhengen mellom språk og kognitiv utvikling, altså mellom språk og forståelse, gir grunnlag for å vektlegge lytteferdighet og samhandling i skolen (Børresen et al., 2012, s. 33). Elever må lære om, og øve på å lytte, for å få et godt utbytte av muntlig kommunikasjon.

3.4 Lære å lytte og lytte for å lære

Lytting er en ferdighet vi bruker for å lære fra vi er små. Vi lytter for å lære språket, og for å få kunnskap om verden rundt oss. I en samtale benytter vi oss av den talende sine ord for å utvikle vår egen forståelse, og for å utvikle nye ideer og tanker (Børresen et al., 2012, s. 78). Robin Alexander (2008) har gjennomført en komparativ studie om muntlighet i en rekke land, og understreker at det er gjennom språket, spesielt det muntlige, at lærere underviser og elevene lærer. Dette støttes av det sosiokulturelle perspektivet på læring som legger vekt på at kunnskap blir mediert gjennom språket.

Det er viktig å kunne lytte hensiktsmessig for å få et best mulig læringsutbytte. Dette krever øvelse. Snow og Lawrence hevder at trening i muntlige ferdigheter står sentralt for å kunne bruke språket som redskap for læring (referert i Børresen et al., 2012, s. 37). Annen forskning (Eilam & Aharon, referert i Zarrabi, 2016, s. 155) har vist at trening på bruk av lyttestrategier har positiv effekt for elevene. I tillegg til å være i stand til å lytte mer formålstjenlig, fører dette til at elevene også blir mer uavhengige og selvstyrte.

Penne og Hertzberg (2015, s. 10) har i sin forskning avdekket at mange elever hverken lytter til hverandre eller tilpasser lyttemodus når de skal ha undervisning. Dette viser at eksplisitt lyttetrening på skolen er viktig for å gjøre elevene i stand til å lytte på en mer effektiv og hensiktsmessig måte. Svenkerud (2013, s. 13) mener eksplisitt opplæring i muntlige ferdigheter kan styrke elevenes trygghet og læring i muntlige situasjoner. Det er også viktig at lærere etablerer klare forventninger til elevene som lyttere (Fjørtoft, 2014, s. 136).

Selv om teorien støtter at det er viktig å arbeide med lytting i skolen, er det mange lærere som ikke har tydelige forventninger til muntlige ferdigheter i undervisning (Fjørtoft, 2014, s.128). Børresen et al. (2012, s. 83) refererer til Kent Adelman (2009) som har forsket på lytting i den svenske skolen og hevder det blir lagt liten eller ingen vekt på hva lytting er, eller hvordan elevene skal lære å lytte bedre. Det er forventet at elevene skal lytte, uten at de lærer hvordan. Videre skriver de at deres erfaring er at lytting er en forsømt ferdighet i skolen. Det fokuseres lite på deltakende, skapende lytting som gjør det mulig å utvikle egne tanker og ideer. Det kan være vanskelig for lærere å undervise i lytting fordi det ikke kan observeres direkte. Dette underbygger ytterligere behovet for å ha fokus på lytteopplæring.

3.5 Læreren som modell

Det er mange forskere som hevder at læreren er den viktigste ressursen for elevenes læring, og at lærerens muntlige modellering har sterk effekt på elevenes læring (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 61-63). I den grad læreren er en rollemodell for elevene, vil lærerens lytteferdighet påvirke elevenes lytteferdighet. Derfor er det viktig at læreren har kunnskap om lytting, har gode lytteferdigheter og holdninger som gjør at de arbeider eksplisitt med lytting.

En av måtene vi lærer på er ved modellering. Lærere fungerer i mange tilfeller som rollemodell for atferd, og elever vil dermed lære av deres atferd og handlinger. Teorien om modellering ble utviklet av Albert Bandura og forutsetter at vi lærer i sosial interaksjon med andre mennesker. Han definerer modellering slik «(...) most human behaviour is learned observationally through modeling: from observing others one forms an idea of how new behaviours are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action» (Bandura, 1977, s. 22). Ifølge Bandura dreier det seg ikke kun om imitasjon, men også om å motta informasjon om en handling og forstå den, for så å kunne utføre handlingen selv senere. Teorien sier altså at gjennom observasjon av lærerens lytting og ved informasjon om lytting kan eleven ta i bruk ferdigheten i andre situasjoner.

Ettersom lytting ikke kan observeres direkte fordi det er en indre kognitiv prosess, må elevene lære hvordan lytting kan komme til uttrykk. Når vi lytter sender vi ut bevisste og ubevisste signaler. Vi bruker blikk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å markere at vi lytter (Fjørtoft, 2014, s. 142). Vi kan også bruke språket for å bekrefte at vi lytter. En måte å gjøre dette på er gjennom oppbakking. Oppbakking er en type støttende tale som ofte brukes for å markere forståelse og at taleren kan fortsette å snakke, for eksempel anerkjennende fraser som «ja» og «så interessant». Å mestre disse signalene er en del av elevenes lyttekompetanse, og er viktig for å kunne innta en aktiv lytterrolle (Otnes, 2016, s. 81). Børresen et al. (2012, s. 84) mener elevene blir gode lyttere hvis lærerne lytter til elevene, viser at de lytter og forklarer hva de gjør når de lytter. I tillegg må lærerne gjøre elevene bevisst på egen lytting, og gi dem mulighet til å øve og videreutvikle lytteferdigheten.

4. Metode

4.1 Valg av metode

Metode betyr veien til målet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 199), og benyttes i forskning for å samle inn data for å dokumentere virkelige fenomen. Vi kan skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvantitative metoder befatter seg med tall og sammenligning av datamateriale. Kvalitativ metode er mer fleksible, men har et mindre utvalg som ikke nødvendigvis gir et representativt datagrunnlag (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Etersom formålet med denne oppgaven er å belyse norsklæreres tilnærming til elevenes utvikling av lytteferdighet, har jeg derfor benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode. Kvalitativt intervju egner seg godt til å hente inn detaljerte beskrivelser av informanternes meninger, erfaringer og arbeidsmåter, som grunnlag for å forstå hvordan de tilnærmer seg elevenes lytteferdighet.

Jeg benytter fenomenologi som vitenskapelig ståsted i arbeidet med bacheloroppgaven. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) betyr en fenomenologisk tilnærming «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Formålet er å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne». I dette tilfellet å forstå norsklæreres perspektiv på elevenes utvikling av lytteferdighet i begynneropplæringen. Den fenomenologiske tilnærmingen setter rammene for hvordan oppgaven er bygd opp, fra forberedelse til analyse.

4.2 Kvalitativt intervju som metode

Det kvalitative forskningsintervjuet er en utveksling av synspunkt mellom to personer som samtaler om et tema, der målet er å avdekke menneskers opplevelse av verden og å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20-22). Kvalitativt intervju er den mest brukte fremgangsmåten for å samle inn kvalitative data. I et intervju kan man undersøke og beskrive menneskers erfaringer, følelser og tanker, og samle inn rike og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77-78). Kvalitativt intervju er derfor velegnet til å undersøke enkeltindivids meninger og få beskrivelser av opplevelser og arbeidsmetoder. Sosiale fenomen er komplekse. Ved å benytte intervju for å undersøke læreres meninger og arbeidsmåter knyttet til elevers lytteferdighet, håper jeg å få frem denne kompleksiteten.

Å forske på lytteferdighet er komplisert, blant annet fordi lytting ikke kan observeres direkte (Børresen et al., 2012, s. 47). Det kan også være utfordrende å trekke konklusjoner om et menneskets meninger og tanker om et fenomen gjennom observasjon. I denne oppgaven er

formålet å samle informasjon om læreres meninger om elevenes lytteferdighet, og beskrivelser av hvordan lærerne arbeider med dette i begynneropplæringen, for å se hvordan de tilnærmer seg elevenes utvikling av lytteferdighet. Kvalitativt intervju gjør at jeg kan utvikle en forståelse for læreres opplevelse av lytting som fenomen, spesielt for å forstå lytteferdighetens plass i begynneropplæringen. En svakhet med kvalitativt intervju er imidlertid at resultatet ikke nødvendigvis kan generaliseres ettersom det er få informanter. I tillegg vil ulike forskere kunne konstruere ulikt meningsinnhold på grunnlag av det undersøkte materialet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 179-180).

Det kvalitative forskningsintervjuet har en struktur der tilnærmingen er spørre-og-lytteorientert, og temaet er valgt av intervjueren som i stor grad også kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Intervjuet kan være tilrettelagt på ulike måter, fra det ustrukturerte intervjuet med åpne spørsmål, til det strukturerte intervjuet med faste svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I denne undersøkelsen benytter jeg semistrukturert intervju, ved å ta i bruk en intervjuguide som ramme for samtalen. Begrunnelsen for dette valget er at det gir mulighet for å tilpasse rekkefølgen på spørsmålene etter hva som passer best i den enkelte intervjusituasjonen, og å komme med oppfølgingsspørsmål som ikke er planlagt på forhånd. Ved å tilpasse intervjuet til hver enkelt informant viser jeg at jeg lytter til dem og tar dem på alvor. Dette kan føre til at de føler seg tryggere i intervjusituasjon, gir mer ærlige og detaljerte svar, og dermed et resultat med større validitet.

4.3 Forskningsprosessen

4.3.1 Intervjuguide

I forberedelsene til intervjuet laget jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden er et verktøy for å gi intervjuet en overordnet struktur, og for å sikre at jeg som intervjuer tar opp relevante spørsmål. Intervjuguiden inneholder spørsmål som dekker de viktigste områdene studien skal belyse, men er fleksibel med hensyn til rekkefølge og for å tilføye oppfølgingsspørsmål under intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var inndelt i kategoriene muntlige ferdigheter, lytting, elevenes lytting og lærerens arbeid med lytting, i tillegg til innledende spørsmål om lærernes bakgrunn og erfaring fra begynneropplæringen. Kategoriene inneholder spørsmål ment for å få frem lærernes meninger og tanker om elevenes utvikling av lytteferdighet, og hvordan de arbeider med dette i begynneropplæringen.

4.3.2 Pilotintervju

I forkant av intervjuene gjorde jeg en form for pilotundersøkelse, der jeg testet intervjuguiden på tre medstudenter. De fikk i etterkant i oppgave å vurdere intervjuet ved å komme med forslag om endringer, og å gi tilbakemelding på min væremåte som intervjuer. I tillegg fikk jeg tilbakemelding på intervjuguiden fra veileder. På bakgrunn av tilbakemeldingene omformulerte jeg flere spørsmål, og prøvde å tilpasse væremåten i intervjuene i undersøkelsen. På den måten fremstod datainnsamlingen som tryggere og mer profesjonell for informantene.

4.3.3 Utvalg

Jeg intervjuet fire norsklærere for å samle inn datamateriale til studien. Jeg valgte å benytte et relativt lite utvalg informanter for å gå i dybden under intervjuene, og få et detaljert og grundig datamateriale. Informantene er valgt ut strategisk, det vil si at de er valgt på en slik måte at jeg får samlet inn nødvendige data (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50), og ved kriteriebasert utvelgelse på bakgrunn av to kriterier: (1) Informantene må være ansatt som lærere i grunnskolen, og (2) de må ha undervist i norskfaget i begynneropplæringen etter revisjonen av læreplanverket i 2013.

De fire informantene arbeider på tre ulike barneskoler i bergensområdet, og representerer læreryrket med ulik erfaring og alder. Alle er kvinner, har jobbet mer enn åtte år i grunnskolen, og har undervist i norsk på 1. trinn etter revisjonen av læreplanen. Jeg tok kontakt med de fire informantene på e-post, og de fikk tilsendt et informasjonsskriv om undersøkelsen i forkant av intervjuene (vedlegg 2). Jeg kjenner tre av informantene gjennom praksis fra lærerutdanningen. Lærer 1 er allmennlærer, Lærer 2 er lektor, og Lærer 3 er utdannet førskolelærer med en videreutdanning som kvalifiserer til arbeid i småskolen. Lærer 4 er adjunkt. Lærer 3 og 4 arbeider på samme skole. Jeg tar forbehold om at informantene ikke er representative for lærere i bergensområdet, men utvalget kan likevel gi innsyn i læreres tilnærming til elevers utvikling av lytteferdighet i begynneropplæringen.

4.3.4 Innsamling av data

Det ble gjennomført individuelle intervjuer med fire norsklærere, i februar 2017. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, som deretter ble transkribert og slettet. Tre av intervjuene tok i underkant av 40 minutter, og det fjerde varte i en time. Intervjuet ble lagt opp slik at informantene først fortalte om utdanning og fartstid i skolen. Jeg startet intervjuet ved å spørre informantene generelle spørsmål om deres arbeid i begynneropplæringen for å gjøre dem komfortabel med intervjusituasjonen, og tok deretter utgangspunkt i intervjuguidens kategorier.

4.3.5 Bearbeiding

I etterkant av intervjuene ble informantenes svar transkribert ordrett. Setningsfragmenter som informantene ikke fullførte eller som mangler meningsinnhold som er relevant for oppgaven, er tatt bort. Ytringene er nedskrevet med normert bokmål for enkelthets skyld. Kun utvalgte ytringer som er relevante for problemstillingen vil presenteres i oppgaven. Jeg har gått inn i det innsamlede datamaterialet, og systematisert det i kategoriene som blir presentert i kapittelet hvor funn presenteres.

Alle mennesker har en forforståelse av verden som avgjør hvilken mening vi finner i en tekst (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 100). Jeg leser innholdet i datamaterialet fortolkende, med et mål om å forstå meningen bak informantenes ytringer. Relevante data vil i presentasjon av funn bli sortert i ulike kategorier for å skape oversikt. Det sorterte datamaterialet analyseres og drøftes i lys av relevant teori og forskning, for å utlede hvilke meninger lærere har om elevenes lytteferdighet, og hvilken tilnærming de har til utviklingen av denne.

4.4 Reliabilitet og validitet

Kvale og Brinkmann (2009, s. 249-251) beskriver reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om i hvilken grad en studie kan etterprøves. Dette sier noe om resultatenes troverdighet og pålitelighet. I kvalitative studier vil reliabilitet innebære at de enkelte leddene i forskningsprosessen er nøye beskrevet, siden situasjonen ikke kan etterprøves nøyaktig i etterkant. Det er også viktig at resultatene har validitet. Validitet handler om forskningens gyldighet, som i kvalitativ forskning innebærer at en metode undersøker det den er ment å undersøke. Hensikten med denne studien er å få innsikt i norsklæreres tilnærming til elevers utvikling av lytteferdigheter. Ved bruk av lydopptak ble transkribering av informantens ytringer kvalitetssikret, og spørsmålene i intervjuguiden er formulert for å få innblikk i deres meninger og arbeidsmåter knyttet til elevenes lytteferdighet.

4.5 Feilkilder

I forskning må man alltid være oppmerksom på ulike feilkilder som kan påvirke resultatet. I min forskning, der datamaterialet er innhentet gjennom intervju, er det flere mulige feilkilder. En mulig feilkilde er hvis en informant er nervøs og usikker på situasjonen slik at hun ikke svarer sannferdig. Informantens forestillinger og forventninger vil påvirke svarene. Det har derfor vært viktig å sørge for god og relevant informasjon om intervjuet på forhånd, og å stille informantene åpne spørsmål som ikke oppleves ledende.

Jeg som forsker er også en mulig feilkilde. Jeg har valgt ut og tolket datamaterialet, og i denne prosessen vil min forståelse påvirke resultatet. Jeg kjenner også tre av informantene, og min solidaritet med dem kan utgjøre en feilkilde (Dalen, 2011, s. 20). Dette kan få betydning i intervjuet og ved tolkningen av data. På den ene siden kan kjennskap til informanten gi positiv innvirkning, da jeg kjenner informantenes bakgrunn fra før, men det kan også svekke validiteten. Det har derfor vært viktig at jeg gjennom hele prosessen har reflektert over egen rolle, og forholdt meg objektiv i den grad det er mulig for å forebygge mulige feilkilder.

4.6 Forskningsetiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som dreier seg om etiske hensyn det er viktig at man forholder seg til i et forskningsprosjekt. NESH slår fast at i kvalitativ forskning, hvor mening og innhold står sentralt, er særlig konfidensialitet, informert samtykke og å ivareta forskningssubjektenes integritet viktige etiske prinsipper å overholde (Fangen, 2015).

Datamaterialet inneholder ikke personopplysninger, og det er på grunn av dette ikke søkt om tillatelse hos NSD. Alle informantene i dette forskningsprosjektet bekreftet at de deltok frivillig. I forkant av intervjuet ble de informert skriftlig (vedlegg 2) om hva datamaterialet skulle benyttes til, og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen eller avstå fra å svare på spørsmål. Videre ble de informert om at datamaterialet ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Informantene ble informert på forhånd om at intervjuet ble tatt opp på lydopptaker, og alle godkjente dette. Alle lydopptak ble slettet innen et døgn, etter ferdig transkribering, og det ble ikke nevnt navn eller andre personopplysninger av hensyn til anonymisering.

5. Presentasjon av funn

For å belyse hvordan norsklærere i begynneropplæringen tilnærmer seg elevenes utvikling av lytteferdighet har jeg analysert datamaterialet fra intervjuene. Jeg ser nærmere på hvilke meninger og tanker lærerne har om elevenes lytteferdighet, og hvordan de arbeider for å utvikle den.

Jeg har valgt en temabasert tilnærming, som betyr at informantens svar er inndelt i kategorier, ettersom dette gir en mer oversiktlig presentasjon av datamaterialet og er hensiktsmessig i forhold til videre drøfting. Jeg har benyttet følgende kategoriene; lærernes meninger om elevenes lytteferdigheter, læreren som lytter, lærernes arbeid med lytteferdighet i begynneropplæringen og lærernes refleksjoner over egen praksis.

5.1 Lærernes meninger om elevenes lytteferdigheter

Alle de fire informantene, Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4, har klare meninger om hva lytting innebærer. De forteller om lytting som noe mer enn å høre. Lærer 1 og 4 definerer det som å ta inn over seg det som blir sagt, og Lærer 3 uttrykker at bearbeiding av det som er hørt er nødvendig for at det skal være lytting. Lærer 2 bruker begrepet «å høre etter» for å forklare hva hun legger i lyttebegrepet, og legger til at lytting betyr at du har oppmerksomheten rettet mot den som snakker. Begrepet «å høre etter» benyttes i dagligtale for det å høre og å ta til seg det som blir sagt, så jeg tolker utsagnet til Lærer 2 som at hun bruker «å høre etter» som et synonym til lytting. I lys av informantenes utsagn virker det som det er enighet om hva lytting innebærer.

I løpet av intervjuene uttrykker alle informantene at lytting er viktig både sosialt og faglig. Lærer 3 begrunner dette «Sosialt fordi man skulle ha et sosialt samspill med medelevene dine og kunne være en del ut av vennegjengen. Faglig er det for å kunne ta imot informasjon». Her viser Lærer 3 til at det er en sammenheng mellom lytteferdighet og sosiale ferdigheter. Lærer 4 peker også på at elever med dårlig lytteferdighet strever med sosial samhandling og å etablere vennskap, og sier at elever som ikke lytter heller ikke lærer, ettersom de ikke får med seg det som blir sagt. Også de to andre informantene, Lærer 1 og Lærer 2, nevner både det sosiale og det faglige aspektet ved lytting. Lærer 2 mener at lytteferdighet er en forutsetning for læring i klasserommet, og nevner kort at lytting også er relevant for sosial kompetanse. Lærer 1 snakker om lytting på «ulike nivå», avhengig av om målet med lyttingen er sosialt eller for å få informasjon i fagsammenheng. I forhold til den sosiale lytteferdigheten mener hun det er viktig

at elevene støtter hverandre og er tålmodige for å være gode lyttere, og at «hvis du da ikke lytter kan det vise at man har lite empati».

Lærerne forventer at elevene skal lytte, og de krever at elevene bruker lytteferdigheten i ulike situasjoner i skolehverdagen. Lærer 1 mener det er viktig å si til elevene når det er forventet at de lytter, og Lærer 4 uttrykker: «Hør på meg sier vi, så vi krever jo at de skal lytte. Om det er så interessant det de skal lytte til alltid vet jeg ikke, men det er klart vi krever at de skal lytte». Selv om lærerne forventer at elevene skal lytte, mener de dette er utfordrende å få til i praksis. Lærer 1 mener det er vanskelig å få elevene stille nok, og å skape en arena for lytting. De tre andre lærerne tar opp utfordringen med å få alle elevene til å lytte samtidig, og Lærer 4 mener det er ekstra utfordrende å få elevene til å lytte dersom det som formidles ikke er spennende.

5.2 Læreren som lytter

I intervjuene kom det frem at lærerne mener det er viktig at de er gode lyttere. Når jeg spør Lærer 1 hvorfor det er viktig svarer hun:

Jeg har ansvar for eleven som helt menneske og da må jeg få med meg både store og små ting som skjer. Jeg må også vise at jeg tar meg tid til å lytte, at jeg ikke har det travelt og at hver enkelt er betydningsfull, det er viktig for meg. Og samtidig vurderer du jo også evnen til å prate og utvikle seg muntlig hos elevene ved at du lytter til dem.
(Lærer 1)

Jeg tolker utsagnet som at hun bruker lytting for å få elevene til å føle seg betydningsfulle og som vurderingsgrunnlag for elevenes muntlige ferdigheter. Hun sier at hun må «vise» at hun lytter. Dette indikerer at hun er bevisst på hvordan kroppsspråk og tale benyttes for å fremheve at man lytter. Det kan også bety at hun i sin rolle som lærer føler at hun må ta seg tid, være interessert i det elevene har å si, og at hun gjør dette ved å vise at hun lytter. Også Lærer 2 mener at det er viktig å lytte til det elevene sier, og at lytting er noe hun driver med i alle sammenhenger i klasserommet. Hun sier at læreren ved sin lytting er et forbilde for eleven, og at hun derfor jobber mye med å vise at hun lytter. Hun mener bruk av kroppsspråk, gester og blick er viktig for å vise at hun lytter til elevene. Lærer 3 uttrykker at det er viktig at hun er en god lytter «fordi du skal høre alle». Her tolker jeg det som at hun mener at alle elever skal få oppmerksomhet og bli sett ved å bli lyttet til. Lærer 4 mener at hun ikke kan skape gode relasjoner til elevene uten å høre på det de sier. Hun trekker også frem at lytting er nødvendig for å vurdere elevene faglig og for å vite hvordan de har det sosialt.

5.3 Lærernes arbeid med lytteferdighet i begynneropplæringen

Lærerne forteller at de fokuserer mye på muntlige ferdigheter i norsk i begynneropplæringen. Lærer 2 mener at muntlige ferdigheter er det viktigste de jobber med, og uttrykker «Ja. De kan jo ikke gjøre noe annet. De kan jo ikke skrive». De tre andre lærerne fokuserer også på muntlige ferdigheter, men sier at de fokuserer enda mer på lesing og skriving. Lærer 3 sier at de i begynneropplæringen først og fremst arbeider med å knekke lesekoden, og at de deretter fokuserer på muntlige ferdigheter.

I forhold til lytting viser datamaterialet at lærerne mener de fokuserer på lytting i undervisningen, selv om Lærer 2 poengterer at det ikke blir vektlagt i samme grad som tale. Lærerne fremhever hvordan lytting er en integrert del av undervisningen, og de mener det blir vektlagt naturlig uten at de nødvendigvis må sette fokus på det. Lærer 1 sier at hun integrerer heller lytting i flere sammenhenger, enn å arbeide med det direkte. Lærer 4 uttrykker det slik: «Vi vet jo at elevene lytter, det er jo noe vi bare gjør, men vi tenker liksom ikke igjennom det når det skjer». Når jeg spør dem om hvordan lytting blir vektlagt i Kunnskapsløftet svarer de fire lærerne at dette ikke er noe de har satt seg inn i eller reflektert over. Lærer 1 sier også at hun ikke vet nok om dette til å svare, men legger til at hun kunne ønske mer fokus på lytting i begynneropplæringen

Alle informantene mener elevene blir gode lyttere og utvikler lytteferdigheter ved å øve. Lærer 1 og 2 utdyper ikke hva de legger i det å øve på å lytte. Lærer 3 og 4 snakker om mengdetrening når de forklarer hvordan elevene øver på å lytte. Lærer 3 sier «Vi øver og øver og øver på det, for eksempel at vi flere ganger gjentar det som må gjøres. Og de kan høre på øretelefoner opp igjen og opp igjen». Lærer 4 sier at hun ber elevene lytte flere ganger, for eksempel når de lytter til en instruksjon på ipad og ikke forstår hva de skal gjøre.

På spørsmål om hvordan de arbeider med lytting og hvilke metoder de benytter, sier Lærer 1 at hun fokuserer lite på det som tema fordi lytting er integrert i mye av opplæringen allerede. En metode hun benytter er fortelling. Her presiserer hun at tilhørerrollen er viktig, og at lytting er noe hun forventer av elevene når elevene har en tilhørerrolle i undervisningen. Hun nevner også fremføringer, høytlesning og samtaler med medelever. Lærer 2 benytter fortelling og gjenfortelling i sitt arbeid med muntlige ferdigheter, og poengterer at mange undervisningsmetoder krever lytting ettersom de innebærer muntlig formidling. Lærer 3 og 4 kommer med mange eksempler på metoder de bruker. De nevner fremføring, og ulike former for fortelling og samtale. Lærer 4 fokuserer på lytteferdighetens plass i disse

undervisningsmetodene ved å formidle til elevene at de må lytte. Hun mener at det er viktig å si til elevene at de må se på den som snakker, og lytte til det som blir sagt.

Videre i intervjuene reflekterer lærerne over fordeler med å arbeide med elevenes lytteferdighet. Lærer 1 mener at det er viktig at elevene lytter til hverandre, og at det derfor er mange fordeler med å arbeide med lytting. Lærer 2 uttrykker en fordel slik «Hvis vi hadde gjort det med jevne mellomrom og hatt fokus på selve lyttingen så tror jeg at det hadde blitt lettere og lettere å komme i gang». Lærer 3 sier at arbeid med lytteferdigheter kan utvikle elevene og gjøre dem til bedre lyttere, men at hun ikke arbeider med dette, og sier «(...) her har jeg en vei å gå». Lærer 4 uttrykker «Da tror jeg vi ville sluppet unna en god del av konfliktene ute i friminuttet, hvis de kan høre på hverandre, og ungene vil lære mer».

Det fremgår av utsagnene over at lærerne ikke arbeider eksplisitt med lytteopplæring. Lærer 2, 3 og 4 svarer på spørsmålet om hvilke fordeler det er med å arbeide med lytteferdighet, ved å fortelle om fordeler som kunne oppstått hvis de hadde arbeidet med dette. Alle lærerne trekker frem metoder der lytteferdigheten er integrert i annen undervisning, men ingen gir uttrykk for at de arbeider med eksplisitt opplæring i lytteferdighet. Lærer 2 sier:

Intervjuer: Har du noen gang tatt opp lytting som tema i undervisningen?

Lærer 2: Nei, det kan jeg ikke huske. Jeg sier jo at de skal lytte, og at de må følge med, men jeg har ikke tatt det opp i undervisningen og lært de om lytting på en måte. Nei, jeg har vel ikke det. Jeg stiller jo spørsmål til tekster og sånn for å se om de har lyttet da.

Intervjuer: Har du stilt dem spørsmål om lyttingen deres i seg selv, om hvordan de lyttet eller hva de har å si om egen lytting?

Lærer 2: Nei, det tror jeg at jeg aldri har gjort faktisk. Kanskje for lite bevisst på det, for mer fakta fra teksten. Jeg spør etter emne, også tenker jeg at her har de lyttet eller ikke lyttet i det hele tatt. Kanskje jeg er for lite bevisst på akkurat det. Kanskje vi burde hatt det mer, mer organisert om lytting.

5.4 Lærernes refleksjoner over egen praksis

I løpet av intervjuene gir lærerne uttrykk for at de synes lytting er et vanskelig tema. Alle fire svarer at de synes det er vanskeligere å arbeide med lytting enn med tale og andre grunnleggende ferdigheter. Lærer 2 kaller blant annet lytting for noe «diffust», og Lærer 4 sier: «Det er lettere å arbeide med tale. For med lyttingen så vet jeg jo ikke hva som foregår inni hodet på den som snakker med meg».

Lærerne forteller i intervjuene at de har reflektert lite over lytteferdighet og lyttingens plass i skolen. Når Lærer 1 forteller om utfordringer med lytting i klasserommet, begynner hun å reflektere over egen praksis og uttrykker: «Jeg må kanskje spesifisere det mer, at nå er det lytting som er viktig. Jeg gjør kanskje ikke dette nok, jeg har ikke tenkt på det før nå». Lærer 2 sier hun ikke har reflektert et sekund over lytting i skolen før intervjuet, men at hun ser hvor viktig det er nå når hun tenker over det. Lærer 3 og 4 mener arbeidet med lytting gjerne foregår så naturlig at det er lett å glemme å tenke på det, og Lærer 3 forklarer at det å drive med lytting «(...) skjer så ubevisst». Både Lærer 2 og Lærer 4 uttrykker at de vil tenke mer over elevenes lytteferdighet i undervisningen etter intervjuet. Lærer 2 sier «Nå kommer jeg bare til å tenke på lytting. Jeg kommer sikkert til å se mer på lytting når jeg kommer i klasserommet igjen (...). Jeg synes jeg kunne for lite om lytting, så jeg fikk noe å tenke på», mens Lærer 4 mener hun gjennom intervjuet har blitt mer oppmerksom på lytting, og vil tenke og fokusere mer på dette fremover i undervisningen.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene i lys av teori og forskning for å besvare problemstillingen: *Hvilken tilnærming har norsklærere i begynneropplæringen til elevenes utvikling av lytteferdighet?* Jeg vil se nærmere på hvilke meninger lærerne har om elevenes utvikling av lytteferdigheter, og hvordan de arbeider med lytteopplæring. Jeg har valgt å dele opp drøftingskapittelet i henhold til temaene som omtales i teorikapittelet. Her vil funnene som er relevante for de ulike temaene bli trukket inn og drøftet.

6.1 Muntlige ferdigheter i skolen

Tre av lærerne i undersøkelsen mener at de arbeider mer med andre grunnleggende ferdigheter enn med muntlige ferdigheter. Lærer 2 mener den muntlige ferdigheten er den viktigste i begynneropplæringen ettersom elevene ikke kan lese eller skrive enda, men sier også at hun arbeider mindre med lytting enn tale. Denne virkeligheten stemmer godt med teorien, der det er blitt påpekt at det arbeides mindre med muntlige ferdigheter enn lesing og skriving, og der Svenkerud poengterer at det arbeides mer med den produktive muntligheten (tale) når det først arbeides med muntlighet.

På spørsmål om hvordan lytting blir vektlagt i Kunnskapsløftet svarer de fire lærerne at de ikke har satt seg inn i dette. Dette kan skyldes at de ikke ser lytting som et mål i seg selv, men som et middel for annen læring. I tillegg er det lite fokus og skoleforskning på området (Adelmann, 2002, s. 17). Alt dette kan tyde på at arbeidet med muntlige ferdigheter, som en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, enda ikke har fått fullt gjennomslag i praksis.

6.2 Hva er det egentlig å lytte?

Lærerne har en god forståelse av begrepet lytting som ligger nær de teoretiske definisjonene, og forklarer at lytting skjer når elevene tar til seg og forstår det de hører. De mener elevenes lytteferdigheter er en forutsetning for mye av læringen som skjer i klasserommet, og knytter det til at kunnskapsformidlingen i stor grad er muntlig. Dette mener jeg er svært positivt fordi erkjennelsen av at lytteferdigheter er sentrale i begynneropplæringen er en nødvendig forutsetning for hensiktsmessig arbeid med lytting.

Penne og Hertzberg (2015, s. 65-66) skiller mellom ulike måter å lytte på ved å benytte tre lyttemodus; lytting etter informasjon, kritisk lytting og empatisk lytting. Lærerne skiller også mellom elevenes lyttemåter, men avgrenser seg til en todeling. De deler lytteferdigheten i en sosial lytting, som tilsvarer det Penne og Hertzbergs definerer som empatisk lytting, og en faglig

lytting som korresponderer med lyttemoduset å lytte etter informasjon. Lærerne trekker ikke inn kritisk lytting når de forklarer hvordan man lytter i faglig sammenheng. Dette tyder på at de mener elevenes faglige lytteferdighet bare dreier seg om innhenting av informasjon. På den ene siden er formålet med mye av lyttingen i skolen informasjonshenting. På den andre siden er det også viktig å kunne lytte kritisk for å lære og utvikle selvstendighet. Hvis vi tar for gitt at det lærerne sier stemmer, at det ikke arbeides med elevenes utvikling av kritisk lytting, vil det si at en viktig del av en velutviklet lytteferdighet blir oversett. Kompetansemål i norsk (jf. læreplanen) krever allerede etter 2.trinn at elevene skal kunne gi respons til andre. En god respons i faglig sammenheng krever kritisk lytting ved at man tar standpunkt til og vurderer det som blir sagt, altså noe mer enn å ta til seg informasjon. Også i samtaler vil elevene få et større læringsutbytte hvis de klarer å skifte mellom alle de tre lyttemodusene.

6.3 Læringsteoretiske perspektiv

I intervjuene kommer det frem at lærerne har en sosiokulturell tilnærming til lytting. De er opptatt av det sosiale samspillet i klasserommet, og at elevene må lytte til andre for at læring skal skje. De trekker frem lytting i situasjoner, som fremføringer og ved kateterundervisning, der elevene har en tilhørerrolle. Selv om lytting først og fremst er en indre kognitiv prosess, brukes den til å forstå de ytre omgivelsene. Vygotskij hevder kunnskap blir mediert gjennom språket, og lærerne legger vekt på at elevene skal lytte til det som blir sagt i undervisningen for å lære. Lytting gir elevene tilgang på andres ideer og tanker, som de bearbeider og benytter for å konstruere egen kunnskap.

I kognitiv læringsteori blir arbeid med metakognitiv kompetanse viktig. Elevene må bli bevisst på egen lytting. Det virker ikke som om noen av lærerne har arbeidet med dette i undervisningen selv om de mener at elevene ikke er oppmerksomme på egen lytting uten videre. Ut fra et kognitivt perspektiv er det er også viktig å trene på å lytte på ulike måter for å kunne tilegne seg kunnskap hensiktsmessig og effektivt. De fire lærerne uttrykker at lytting ikke skjer av seg selv, og at det krever øvelse. Det går frem av funnene at de mener at øving skjer når elevene lytter flere ganger til en tekst, og når de bruker lytteferdigheter ellers i undervisningen. Lærerne forteller ikke elevene at de øver for å bli bedre lyttere, men at de å lytter for få med seg det som blir formidlet. Når man ikke fokuserer på den kognitive prosessen som foregår når elevene lytter, eller har utvikling av lytteferdighet som et mål i seg selv, vil elevene få et dårligere grunnlag for videre læring.

6.4 Lære å lytte og lytte for å lære

Lærerne bruker ulike metoder i undervisningen, men ingen av dem benytter eksplisitt lytteopplæring. Funnene viser at de mener lytting automatisk integreres i undervisningen, og de inkluderer all lytting som foregår i undervisningen som arbeid med, og øving på, lytteferdighet. Det er viktig at læreren lytter til elevene, formidler teori om lytting og lar elevene øve på å lytte. I tillegg bør det arbeides med metakognisjon, det å gjøre elevene bevisst på egen lytting og å gi dem et språk for å snakke om egen lytteferdighet. Metabevissthet om egne lytteferdigheter vil gjøre elevene oppmerksom på hvordan og hvorfor de lytter. Slik vil elevene videreutvikle og benytte lytteferdigheten mer hensiktsmessig. Ettersom lærerne ikke har eksplisitt fokus på lytteferdighet lærer ikke elevene om lytting som fenomen, eller å bli bevisst egen lytting. På denne måten mister de også mange av fordelene ved å lytte, ettersom de ikke vet at det er dette de gjør. Det vil si at elevene mister muligheten til å utvikle en best mulig lytteferdighet, og dermed muligheten til å oppnå best mulig læringsutbytte i fremtiden.

Selv om lærerne erkjenner at lytteferdigheter innebærer å kunne lytte på flere måter (sosialt og faglig), reflekteres ikke dette i måten de underviser på. I praksis betrakter de lytting som en overordnet ferdighet, og arbeider ikke eksplisitt med de ulike aspektene ved ferdigheten. Jeg er enig i at det å lytte i seg selv vil gi positiv utvikling av lytteferdigheten over tid, men vil med bakgrunn i teorien hevde at elevene også trenger øving i ulike lyttemodus. Uten fokus på at det er ulike måter å lytte på, vil ikke elevene lære å bruke og skifte mellom lyttemodus hensiktsmessig. Det er særlig relevant å fokusere på dette i undervisningen fordi forskning viser at det er nettopp det å skifte mellom lyttemodus, og å lytte til hverandre, elevene har problemer med (Penne & Hertzberg, 2015, s. 10).

Kent Adelman (2009) hevder at elevene ikke får opplæring i lytteferdigheten, selv om det er forventet at de skal lytte. Mine funn støtter dette. Lærerne forventer at elevene lytter i undervisningen, men det arbeides ikke målrettet for å forbedre elevenes lytteferdighet. Elevene får ikke et grunnlag for å møte forventningen om lytting på en god måte. Når man ikke er bevisst på de ulike aspektene ved lytteferdighet, og ikke arbeider målrettet med dem, vil man heller ikke klare å identifisere hvor de ulike elevene har sine styrker og svakheter. På generelt grunnlag er det en dårlig strategi å ha forventninger uten at elevene vet hvordan de skal oppfylle forventningene.

De fire lærerne sier at det er en utfordring å få elevene til å lytte. Dersom det er tilfelle at elevene ikke lytter, tilsier det at læringsutbytte blir dårligere enn det kunne vært. Det fremgår ikke av

funnene om Lærer 1, Lærer 3 eller Lærer 4 ser en korrelasjon mellom manglende lytteopplæring og uro i klassen. Lærer 2 mener at en fordel ved å arbeide med lytting ville være at de kom fortere i gang med undervisning, som viser at hun ser en sammenheng mellom opplæring i lytteferdighet og utfordringen med å få elevene til å lytte. Jeg mener det er en klar sammenheng her, ettersom vi vet at eksplisitt lytteopplæring gjør elevene til bedre lyttere og de vil lettere klare å skifte lyttemodus. Det er nærliggende å tro at økt fokus på lytteferdighet ville hatt positiv effekt på lærernes utfordringer med å få elevene til å lytte i undervisningen.

6.5 Læreren som modell

Lærerne fremhever at lytteferdigheter ikke bare er viktig for elevene, men også for dem. De lytter for å skape relasjoner til elevene, og to av informantene uttrykker at det er viktig å vise elevene at de lytter til dem for å skape en god relasjon. Vi kan si at lærere praktiserer empatisk lytting. De lytter også kritisk og etter informasjon når de lytter for å få viktig informasjon om eleven, og for å få vurderingsgrunnlag i ulike fag.

Selv om lærerne forteller at de viser at de lytter for å skape gode relasjoner til elevene, vil dette også kunne påvirke elevenes lytteferdighet. I lys av teorien vet vi at læreren har stor innflytelse på elevenes læring, og fungerer som en modell. Når lærerne modellerer hvordan lytting kan uttrykkes ved å vise elevene at de lytter, kan elevene lære av dette. I tillegg kan elevene forstå hvorfor det er viktig å lytte, når de opplever å bli lyttet til. Ved modellering kreves det også at elevene får informasjon om det aktuelle fenomenet. Lærerne må forklare hva de gjør når de viser at de lytter, eller ha eksplisitt lytteopplæring. Ettersom mine funn viser at dette ikke er tilfelle, mister en noe av muligheten modellering gir for læring.

7. Oppsummering

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke problemstillingen: *Hvilken tilnærming har norsklærere i begynneropplæringen til elevenes utvikling av lytteferdighet?*

Ved å benytte kvalitativt intervju har jeg fått innblikk i hvordan lærere tilnærmer seg lytting i undervisningen. Selv om resultatene ikke nødvendigvis kan generaliseres, kan de si noe om hvordan norsklærere forholder seg til lytting i begynneropplæringen, og hvordan de arbeider med elevenes utvikling av lytteferdighet. De fire lærerne i undersøkelsen har et ganske likt syn på elevenes lytteferdighet, og har i stor grad samme tilnærming til lytteopplæring. Dette kan indikere at deres tilnærming til lytteferdigheter er karakteristisk for arbeid med lytting i begynneropplæringen. De mener elevenes lytteferdighet er sentral for læring og sosial samhandling, og at elevene må øve opp lytteferdigheten for å bli gode lyttere. Lærerne føler lytteopplæringen blir ivaretatt uten å fokusere eksplisitt på det, ettersom lytting er en naturlig del i mange undervisningsmetoder, som samtaler og ved tavleundervisning. De arbeider derfor med lytteferdigheten indirekte, og bruker det som utgangspunkt for annen læring.

Dette er uheldig, ettersom eksplisitt lytteopplæring er nødvendig for at elevene skal utvikle lytteferdigheter optimalt. Lytteferdigheter benyttes for å lære, og det er viktig at elevene utvikler gode lytteferdigheter de første årene i skolen. Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og det er viktig at lytting blir prioritert her. Hvis det ikke fokuseres på å utvikle elevenes lytteferdighet, får dette konsekvenser videre i utdanningen. Likevel mener jeg det ligger et uutnyttet potensiale her. Lærerne i undersøkelsen har mange gode tanker knyttet til elevenes lytteferdighet som kan utvikles videre ved å gi dem mer kunnskap på området gjennom forskning og økt fokus på lytteferdighet i skolen.

7.1 Veien videre

Det er begrensninger i datamaterialet som gjør at vi ikke kan se problemstillingen som ferdig undersøkt. Datamaterialet baserer seg på få informanter, og studien kan kun sees som et bidrag til hvilke tilnærminger som benyttes i opplæring av muntlige ferdigheter. Hvis lærere har en indirekte tilnærming til elevenes utvikling av lytteferdighet, slik min studie indikerer, kan det vise at man trenger en større satsing på dette området i skolen. Derfor hadde det vært interessant å gjennomføre en større undersøkelse for å kartlegge læreres tilnærming til lytteopplæring, og for å finne tiltak som gjør det enklere for lærere å implementere eksplisitt lytteopplæring i undervisningen. Det hadde også vært interessant å undersøke lærernes egne lytteferdigheter nærmere.

Det har vært en utfordring å forske på et såpass abstrakt og komplekst område som lytting, likevel er jeg glad for at jeg valgte å ta for meg dette. Jeg tror mitt prosjekt har potensiale til å påvirke lærernes arbeid med lytteferdighet, og føre til en mer målrettet lytteopplæring som er formålstjenlig for elevenes utvikling og læring. Videre mener jeg lytting er et område som må få mer fokus i skoleforskning, og det må tas tak i på et nasjonalt nivå. Undervisning i lytteferdighet i begynneropplæringen bør videreutvikles og konkretiseres, for så å kommuniseres tydelig til lærerne i skolen. Lytting må prioriteres.

8. Litteraturliste

Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Doktoravhandling). Malmö: Malmö Högskola.

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge University Press.

Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I B. K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.53-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Fangen, K. (2015, 17. juni). Kvalitativ metode. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnærminger/Kvalitativ-metode/>

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Nichols, M. P. (1995). *The Lost Art of Listening – How learning to Listen Can Improve Relationships*. New York: The Guilford Press.

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). Bergen: Fagbokforlaget.

Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Svenkerud, S. (2013) «Ikke stå der som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica*, 7(1), 1-16. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1109/988>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

Zarrabi, F. (2016). The impact of Listening Strategy Training on the Meta-Cognitive Listening Strategies Awareness of Different Learner Types. *English Language Teaching*, 9(5), 154-165. doi:10.5539/elt.v9n5p154

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

- 1) Utdanning
- 2) Tid i grunnskolen
- 3) Hvilke trinn har du arbeidet med siden høsten 2013?
- 4) Hvilke fag underviste du i på 1.trinn?
- 5) Hvordan er det å arbeide i Begynneropplæringen?

Muntlige ferdigheter

- 1) Hvordan arbeider du med muntlige ferdigheter med elevene?
- 2) Hva synes du det er viktig når du trener elevene i muntlighet?
- 3) Hva mener du selv om din egen kompetanse i muntlighet?
 - Påvirker den hvordan du arbeider med elevene sin muntlighet?
- 4) Synes du det er viktig å arbeide med muntlige ferdigheter i begynneropplæringen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- 5) Hvilke muntlige aktiviteter arbeider du med i undervisningen?
 - Hva fokuserer du på i aktivitetene (eks. samtaler/gruppearbeid)?

Lytting

- 1) Hva innebærer begrepet lytting for deg?
- 2) Hvordan tenker du man lærer å lytte på en god måte?
 - (Automatisk/noe som må trenes?)
- 3) Synes du lytting er viktig?
- 4) Hvilke tanker har du til lytting i skolen?
- 5) Hvilket fokus bør det være på lytting i begynneropplæringen synes du?
 - Hvorfor?

Elevenes lytteferdigheter:

- 1) Påvirker elevenes lytting læringen deres?
 - Hvis ja, i hvilken grad?
- 2) Er det viktig at elevene har gode lytteferdigheter?
 - Hvis ja, hvorfor?
- 3) Har du inntrykk av at elevene jobber aktivt med å lytte (eks. øver seg, har metaperspektiv om egen lytting i etterkant, kommenterer egen/medelevers lytting)

Lærers arbeid med lytting:

- 1) Er du opptatt av det å lytte til elevene?
- 2) Føler du at det er viktig du er en god lytter som lærer?
- 3) Hvorfor det viktig at læreren er en god lytter?

- 4) Viser du elevene hvordan du lytter for å lære de hvordan man kan lytte?
- 5) Vektlegger du at elevene skal lytte til hverandre i undervisningen?
- 6) Gjør du noe for å forberede elevene på lytterollen?
 - Når du skal forklare noe, ved elevfremføring, i samtale
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- 7) Bruker du noen spesielle metoder når du arbeider med kompetansemål som handler om at elevene skal lytte? (Til informasjon, til tekster, lytte i samtale)
- 8) Har du opplevd noen spesielle situasjoner der du har sett at lytting har blitt spesielt viktig?
- 9) Kva syns du om dagens fokus på lytting i lærebøker/andre ressurser?
 - Hvilke forandringer bør eventuelt gjøres?
- 10) Føler du at det er lettere å arbeide med tale eller lytting?
- 11) Hva opplever du er den største utfordringen ved lytteundervisning?
 - (Kan du utdype?)
- 12) Hva er de største fordelene ved å arbeide med lytting?

Tusen Takk☺

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Elevenes lytteferdighet i klasserommet”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan norsklærere ser på lytting i begynneropplæringen. Det er undersøkelse som vil brukes som utgangspunkt for en individuell bacheloroppgave i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet.

Du blir forespurt om å delta i undersøkelsen fordi informantene i denne undersøkelsen skal være norsklærere som arbeider i begynneropplæringen (her definert som lærer som har arbeidet på 1. eller 2.trinn siden høsten 2013). Informantene vil være fra flere skoler på Bergensområdet, og din deltakelse vil bli anonymisert.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i undersøkelsen krever at du deltar på et intervju med meg [REDACTED]. Intervjuet vil bli foretatt på et valgt sted og tid etter nærmere avtale, og vil ta i underkant av en time. Spørsmålene vil omhandle deg som lærer i arbeidet med lytting begynneropplæringen. Data (dine svar) vil bli registrert ved lydopptak og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg, [REDACTED] og min veileder ved Høgskulen på Vestlandet, [REDACTED], vil ha tilgang på personopplysninger. Opplysningene vil samme dag som intervjuet er foretatt bli transkribert fra lydopptak til tekst, og bli anonymisert for å ivareta konfidensialitet, og lydopptaket vil da bli slettet. En navneliste på papir med en koblingsnøkkel til intervjuene vil være lagret adskilt fra øvrige data. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 2. juni 2017

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med [REDACTED], mobilnummer: [REDACTED], e-mail: [REDACTED]@hotmail.com.

Kontaktopplysninger til veileder: [REDACTED], e-mail: [REDACTED].no

Samtykke til deltakelse i studien

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

Navn (Blokkbokstaver): _____ Dato: _____

Underskrift: _____