



## MASTEROPPGAVE

Undervisning i lytting i skolen

- En aksjonsforskningsstudie om norsklærerens tilnærming til lytting i begynneropplæringen.

Teaching Listening in School

- An Action Research Study of the Norwegian Teacher's Approach to Listening in Initial Education

### Karen Iden Austrheim

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk fagdidaktikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veileder: Marianne Røskeland

Dato: 15. mai 2019

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

## Sammendrag

Lytting er en ferdighet som ligger til grunn for mye av vår læring, sosiale samhandling og demokratiske deltakelse. Formålet med studien er å skape kunnskap om lytting i skolen, og forbedre læreres lytteundervisningspraksis. Læreren skal gjennom opplæringen gi elevene det grunnlaget de trenger for livslang læring og utvikling. Dette arbeidet innebærer å legge til rette for utvikling av elevenes lytteferdighet. Studiens problemstilling er som følger: *Hvordan kan norsklæreren forbedre sin tilnærming til lytting i begynneropplæringen?*

Studien er forankret i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet aksjonsforskning som overordnet metodologi.

Datamaterialet er samlet inn gjennom fire aksjoner i en aksjonsforskningssyklus, der forskningsmetodene intervju, samtale og ikke-deltakende observasjon er benyttet. Aksjonene er gjennomført i samarbeid med en norsklærer som arbeider i begynneropplæringen.

Prosjektet er analysert og tolket i lys av teori og forskning om lytting i skolen, sosiokulturell og kognitiv læringsteori, Kunnskapsløftet av 2006 og aksjonsforskning som metodologi.

Avhandlingen beskriver og drøfter hvordan aksjonsforskning fungerte som en ramme for forbedring av lærerens tilnærming til lytting, ved å skape endring og kunnskapsutvikling.

Funnene viser at norsklæreren kan forbedre sin tilnærming til lytting ved å benytte læreplanen i norsk og didaktisk teori som utgangspunkt for sin lytteundervisningspraksis. Gjennom eksplisitt undervisning kan læreren arbeide målrettet med lytting. Undervisningen legger opp til utvikling av elevenes lytteferdighet ved å gjøre elevene bevisst egen lytting og ved arbeid med tilegning av lyttekunnskap og øvelser i ulike lyttemåter. Prosjektet indikerer også at en eksplisitt undervisningsøkt i lytting kan gi grunnlag for videre fokus på lytting i lærerens undervisningspraksis, og dermed forbedre lærerens tilnærming til lytting over tid.

Studiens funn er ikke generaliserbare, men er ment å bidra til kunnskap om arbeid med lytting i begynneropplæringen. I avhandlingen beskrives og dokumenteres endringsprosessen som er gjennomført i studien, og erfaringer fra denne. Håpet er at studien har overføringsverdi ved å fungere som et eksempel på hvordan lærere kan gå frem for å forbedre sin tilnærming til lytting i skolen.

## **Abstract**

Listening is a foundation for a great deal of our learning, social interaction and democratic participation. The purpose of the study is to create knowledge of listening in a school context, and to improve teachers' teaching practices related to listening. Through the students' education, the teacher have to provide the students with the foundation they need to learn and develop through life. This work involves facilitating the development of their students' listening skills. The study's research question is: How can teachers who teach Norwegian improve their approach to listening in initial education?

The study is rooted in a phenomenological and hermeneutic view of science. I have used action research as the overall methodology for the study to answer the research question. The data has been collected through four actions within an action research cycle, in which various research methods, such as interviews and observation, have been used. The actions have been carried out in collaboration with a teacher who teach Norwegian and works in initial education. The research process and the findings have been analyzed and interpreted in light of theory and research on listening in school, sociocultural and cognitive learning theory and Kunnskapsløftet av 2006.

The thesis describes and discusses how action research as the methodology served as a framework for improving the teacher's approach to listening by facilitating knowledge development and change. The findings show that teachers can improve their approach to listening by using the Norwegian subject curriculum and didactic theory as the foundation for their teaching practice related to listening. Through explicit teaching, the teacher can work purposefully with listening in the classroom. Explicit teaching aims to develop the students' listening skills by working with the acquisition of knowledge of listening and exercises in different ways to listen and making the students aware of their own listening skill. The study also indicate that an explicit listening session can provide a foundation for continued focus on listening in a teacher's practice. Thereby improving the teacher's approach to listening over time.

The study's findings can not be generalized, but are intended to contribute to knowledge of listening in initial education. The thesis describes and documents the process that has been carried out in the study. The hope is that the study can act as an example on how teachers can progress to be able to improve their approach to listening in school.

# Forord

Denne masteravhandlingen er skrevet som en del av masterstudiet i undervisningsvitenskap med fordypning i norskdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Prosessen har vært omfattende og krevende, men også lærerik og engasjerende. Jeg føler jeg har beveget meg i ukjent terreng når jeg har forsket på lytting i skolen, ettersom det er lite forskning på området. Dette har likevel fungert som en motiverende faktor da jeg ser at behovet for forskning på dette feltet er stort, og at min studie kan bidra til økt kunnskap og fokus på lytting i norsk skole.

Jeg vil rette en stor takk til deltakeren i studien. Hun har vært villig til å bruke av sin tid i en travel lærerhverdag, som er grunnen til at denne avhandling er blitt til. Vi har sammen gjennomført et endringsarbeid som ligger til grunn for studien, og jeg har lært mye av henne. Takk for samarbeidet.

Jeg vil også takke min veileder, Marianne Røskeland. Jeg setter stor pris på hennes veiledning, og hun har kommet med viktige refleksjoner og innspill som har ledet meg på riktig vei i studien. Hun har vært engasjert i studiens tema fra første stund, og motivert meg til å utfordre meg selv gjennom aksjonsforskning om lytting.

Avslutningsvis vil jeg takke min familie, som har holdt ut med meg og mine mange følelser rundt og utlegginger om lytting i skolen dette semesteret. Spesielt vil jeg takke min mor Marian som har dyttet meg videre når det har gått som tregest, og min tante Maj-Brit for hjelp med gjennomlesing og korrektur i sluttspurten. Uten dere hadde dette ikke vært mulig.

Karen Iden Austrheim

Bergen, mai 2019

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Forord.....	iv
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for studien .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Formål .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4 Begrepsavklaring.....</b>	<b>5</b>
1.4.1 Lytteundervisningspraksis og tilnærming til lytting .....	5
1.4.2 Begynneropplæring .....	5
1.4.3 Lytteaspektet og undervisning i lytting .....	5
<b>1.5 Oppgavens struktur .....</b>	<b>6</b>
<b>2 Metode .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Kvalitativ forskning .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Vitenskapelig forankring .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Aksjonsforskning.....</b>	<b>10</b>
2.3.1 Utvalg.....	12
2.3.2 Roller i aksjonsforskning .....	13
<b>2.4 Aksjonsforskningsprosessen: Aksjoner og forskningsmetoder .....</b>	<b>13</b>
2.4.1 Aksjon 1: Nåværende praksis.....	14
2.4.2 Metode for datainnsamling i aksjon 1: Semistrukturert intervju.....	14
2.4.3 Aksjon 2: Planleggingsfase .....	16
2.4.4 Metode for datainnsamling i aksjon 2: Plandokument og samtale .....	16
2.4.5 Aksjon 3: Gjennomføringsfase .....	17
2.4.6 Metode for datainnsamling i aksjon 3: Ikke-deltakende observasjon .....	17
2.4.7 Aksjon 4: Evalueringsfase .....	19
2.4.8 Metode for datainnsamling i aksjon 4: To semistrukturerte intervju .....	20
<b>2.5 Etter prosjektgjennomføring: Tolking, analyse og drøfting .....</b>	<b>20</b>
<b>2.6 Validitet og reliabilitet .....</b>	<b>21</b>
<b>2.7 Forskningsetiske hensyn .....</b>	<b>23</b>
<b>3 Teori.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1 Forståelse av begrepet å lytte .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 Lytting i samtale og kommunikasjon .....</b>	<b>29</b>

3.3	Lytting som ferdighet.....	30
3.3.1	Lyttekunnskap, lytteoppførsel og lytteattityde .....	30
3.3.2	Måter å lytte på.....	31
3.3.3	Begrepsapparat.....	34
3.3.4	Respons.....	35
3.4	Hvordan lærer vi? .....	35
3.4.1	Læringsteoretiske perspektiv i skolen .....	35
3.4.2	Å lære å lytte .....	37
3.4.3	Lytting som grunnlag for læring.....	38
3.5	Lytting i skolen og norskfaget. ....	38
3.5.1	Kunnskapsløftet om lytting .....	39
3.5.2	Lytting i læreplan i norsk med vekt på begynneropplæringen .....	40
3.5.3	Lyttemåter i læreplanen.....	41
3.6	Å undervise i lytting .....	42
4	Presentasjon av aksjonsforskningsprosjektet .....	46
4.1	Aksjon 1: Nåværende praksis.....	46
4.1.1	Norsklærers lytteundervisningspraksis i begynneropplæringen .....	46
4.1.2	Læreren om lytting og læring.....	48
4.1.3	Lærers vurdering av egen lytteundervisningspraksis og ønske om endring.....	49
4.2	Aksjon 2: Planleggingsfase .....	50
4.2.1	Områder for endring og forbedring .....	50
4.2.2	Rammer for endring.....	51
4.2.3	Eksplisitt undervisning .....	52
4.3	Aksjon 3: Gjennomføringsfase .....	53
4.3.1	Gjennomføring i praksis .....	53
4.4	Aksjon 4: Evalueringsfase .....	55
4.4.1	Lærerens tanker om prosjektet.....	55
4.4.2	Utfordringer .....	56
4.4.3	Lærerens planer om varig endring av praksis.....	57
4.4.4	En endret praksis nå og for fremtiden.....	58
4.4.5	Læring hos læreren .....	59
4.4.6	Evalueringsav arbeid med lytting opp mot læreplan og teori.....	60
5	Drøfting .....	62
5.1	Aksjonsforskning som ramme for endring .....	62
5.1.1	Kunnskapsutvikling .....	63
5.1.2	Aksjonsforskningens nærhet .....	64

<b>5.2</b>	<b>En tilnærming til lytting i norskfaget i begynneropplæringen</b> .....	66
5.2.1	En tydelig tilnærming til lytting når elevene starter på skolen .....	67
5.2.2	Varig fokus .....	68
<b>5.3</b>	<b>En god lytteundervisningspraksis</b> .....	68
5.3.1	Eksplisitt undervisning .....	69
5.3.2	Didaktiske råd for lytteundervisning.....	69
5.3.3	Innhold i undervisning eksplisitt undervisning .....	71
5.3.4	Lytteattityde og lytteoppførsel og lyttekunnskap .....	71
5.3.5	Lyttemåter.....	73
5.3.6	Respons.....	73
5.3.7	Begrep.....	74
<b>6</b>	<b>Avsluttende refleksjoner</b> .....	76
6.1	Veien videre.....	77
	<b>Referanseliste</b> .....	78
	<b>Vedlegg</b> .....	82
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema til deltaker i studien.....	82
	Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD.....	84
	Vedlegg 3: Aksjon 1: Intervjuguide -Intervju 1 .....	86
	Vedlegg 4: Aksjon 2: Planleggingsdokument .....	87
	Vedlegg 5: Aksjon 4: Intervjuguide for begge intervjuene.....	90

# 1 Innledning

Temaet for denne avhandlingen er lytting i skolen. Mer presist handler den om undervisning i lytting. Hver dag går ivrige, trette, interesserte eller uengasjerte elever inn i klasserommet. Lærerens jobb er å sørge for at elevene lærer noe. At de får mulighet til å utvikle seg til den beste versjonen av seg selv. I dette arbeidet deler læreren sine og andres kunnskaper, og ber elever snakke sammen og utvikle egne tanker og meninger. Elevene lytter til læreren og hverandre i ulike situasjoner, og får ny kunnskap og erfaring. I et større perspektiv skal denne opplæringen fremme demokrati, og elevene skal utvikle «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet».

(Opplæringslova, 1998, §1-1). Også her er lytting en sentral ferdighet. Å leve og delta aktivt i et demokratisk samfunn fordrer kommunikasjon og forståelse. Gjennom lytting utvikler mennesker bevissthet og refleksjoner om samfunnet rundt og det sosiale fellesskapet de er en del av. Lytting er en forutsetning for livslang læring og reflektert og kritisk deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 7).

Videre i kapittelet redegjør jeg for bakgrunnen for og formålet med studien, før problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål presenteres. Deretter gjør jeg en kort begrepsavklaring, før jeg til slutt gir en oversikt over avhandlingens videre oppbygging.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Studiens fokus på lytting i skolen er et resultat av funn fra min bacheloroppgave og tidligere forskning på feltet. I arbeid med bacheloroppgaven fant jeg at flere lærere i grunnskolen i liten grad hadde et bevisst forhold til arbeid med lytting i undervisningen, og at de ikke underviste i lytting (Austrheim, 2017).

Det er gjort lite forskning på lytteferdigheten i grunnskolen nasjonalt og internasjonalt (Adelmann, 2002; Otnes, 2016), men funnene fra bacheloroppgaven min samsvarer med annen forskning som viser lite vektlegging av lytting og muntlige ferdigheter i skolen. Blant annet finner den svenske lytteforskeren, Kent Adelmann (2009), at det er lite fokus på lytting i den svenske skolen, og lite tyder på at det er annerledes i norske klasserom. Norsk forskning, gjort etter 2006 da Kunnskapsløftet ble innført, viser at det brukes liten tid på opplæring i muntlige ferdigheter generelt, og at det foregår lite eller ingen eksplisitt undervisning i ferdighetene (Hertzberg, 2010; Kristiansen, 2010). Skoleforskere som Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 83) mener også at dette gjelder lytting spesielt. De sier erfaringen deres



er at lytting er en forsømt ferdighet i skolen, og mener det blir forventet at elevene skal lytte, uten at får opplæring i hvordan. Hildegunn Otnes, Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne, professorer innenfor norsk og norskdidaktikk, er noen av de få som har forsket på lytting i norsk skole. Hildegunn Otnes (2016, s. 71) hevder lyttefenomenet blir relativt overfladisk behandlet og sjelden eksplisitt fremstilt både i forskning og i skolen. Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2015, s. 10) har i sin forskning funnet at mange elever ikke lytter til hverandre eller tilpasser lyttemåten til undervisningen. Dette indikerer også at det ikke arbeides målrettet med lytteaspektet i undervisningen.

Det kan være flere grunner til at lytting ikke har fått en sentral plass i undervisningen. For det første er temaet etter egen erfaring lite omtalt i lærerutdanningen, og det er som nevnt gjort lite forskning på lytting i skolen. Ettersom det er lite forskning og litteratur på feltet, er kunnskap om lytting relativt lite tilgjengelig for lærere. Dette kan gjøre at lærere mangler kunnskap om feltet, og lytting kan derfor bli et utfordrende emne å undervise i. Manglende kunnskap kan også gjøre at lærerne ikke forstår behovet for lytteundervisning, eller prioriterer dette bort i en travel skolehverdag. Som Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) påpeker kan det være lærerne ser på lytting som en ferdig utviklet ferdighet, ettersom de fleste elever er i stand til å lytte når de begynner på skolen.

Det er ikke blitt gjort omfattende studier i Norge om hvor mye elevene lytter i undervisningen, men ifølge Kent Adelman tyder svensk klasseromforskning på at elevene i Sverige lytter omtrent 50% av tiden de har undervisning (Adelman, 2009, s. 36). At lytting er en naturlig integrert ferdighet som brukes i mange aktiviteter kan også være en grunn til at læreren ikke ser behovet for en mer eksplisitt opplæring i lytting.

Adelman (2002, s. 50) mener også synet på muntlig språk som en helhet kan gjøre lytteaspektet usynlig. Et eksempel på dette er at lesing og skriving i norske læreplaner er segregert som egne grunnleggende ferdigheter, mens tale og lytting er ferdigheter som integreres i den grunnleggende ferdigheten «muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Muntlig språk forstås dermed som en integrert helhet. Lytte og tale er simultane prosesser som blir sett under ett. Et slikt språksyn gjør også at det er sannsynlig at taleaspektet blir prioritert når det først undervises i muntlig språk. Tale kan observeres direkte, og kan dermed lettere bli vurdert av andre. Slik blir lyttingen usynlig i undervisningen, selv om den er til stede.

Å ta for seg lytting som ferdighet er ikke å gå vekk fra tanken om muntlig språk som en helhet, men gjør at elevene blir mer bevisste på at lytting er en del av kommunikasjonen. Lytteaspektet kan utvikles og gjøre kommunikasjonen bedre, på samme måte som de andre språkferdighetene (Adelmann, 2009, s. 117). Mengden lytting som foregår i undervisningen er også et viktig argument for at undervisning i lytting burde bli vektlagt i opplæringen. Lytteferdigheten er grunnlag for mye av det vi lærer. På samme måte som med lesing og skriving må det arbeides aktivt med lytting for å videreutvikle ferdigheten. Det er et behov for kunnskap om, og trening i, lytting for å gi elevene et best mulig læringsutbytte. Dette vil jeg også komme nærmere inn på i avhandlingens teoridel.

## **1.2 Formål**

På bakgrunn av manglende fokus på lytteaspektet både i forskning og i den faktiske undervisningen i skolen ønsket jeg å undersøke lyttefenomenet i skolen nærmere. Formålet med studien er dermed todelt. For det første vil jeg med denne avhandlingen bidra til mer forskning på feltet. For det andre ønsker jeg å bidra til forbedring av lytteundervisningspraksis i skolen. Felles for disse målene er ønsket om å skape og formidle ny kunnskap om lytting som kan benyttes i videre arbeid av forskere og lærere. Som forsker mener jeg at man har et samfunnsansvar for å være med å endre og utvikle praksisen det forskes på. Det var derfor viktig for meg å skape en bro mellom teori og praksis i studien, slik at forskningen har potensial til å skape en reell endring i læreres tilnærming til lytting i sin undervisning.

Med dette som grunnlag bestemte jeg meg for å benytte aksjonsforskning som overordnet metodologi i studien. Aksjonsforskningsbegrepet blir nærmere beskrevet i metodekapittelet, men det er særlig to momenter som gjør metodologien egnet til bruk i denne studien. Ifølge professor i utdanningsforskning, Jean McNiff, dreier aksjonsforskning (action research) seg om å handle (take action) for å endre en praksis, og om å forske (research) på denne handlingen ved å dokumentere, beskrive og forklare prosessen (McNiff, 2017, s. 18). Praksis og forskning møtes, der det forskes på en faktisk endring av praksis. I tillegg foregår forskningen på endring i og med praksis, fremfor på og om praksis. Forskningen gjøres i et samarbeid mellom meg som forsker og praktiker på feltet, som i min studie er en lærer. Dette innebærer at det gjennomføres et utviklingsarbeid som eksemplifiserer hvordan praksis kan endres, og det oppnås resultat i form av praktiske løsninger. Aksjonsforskning om lytting kan dermed være et viktig bidrag til å videreutvikle dagens lytteundervisning i skolen.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Arbeid med lytting i skolen er et omfattende felt, og det har vært nødvendig å avgrense omfanget av studien på grunn av rammene for avhandlingen. Med studiens overordnede formål som bakgrunn er problemstillingen som følger:

*Hvordan kan norsklæreren forbedre sin tilnærming til lytting i begynneropplæringen?*

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i norsklærerens tilnærming til lytting ettersom norsk som språkfag har flest kompetansemål direkte rettet mot lytting (Otnes, 2016, s. 75), og norsklæreren kan sies å ha et særlig ansvar for opplæring i muntlige ferdigheter (Bakke og Kverndokken, 2014, s. 55). Jeg har valgt å rette fokus på begynneropplæringen av to grunner. Det skal arbeides med lytting i begynneropplæringen ifølge dagens læreplan, kunnskapsløftet av 2006 (LK06). Lytteaspektet er nevnt eksplisitt i kompetansemålene i læreplanen i norsk for 2. trinn, og lytteferdigheten er en del av muntlige ferdigheter som er en av fem grunnleggende ferdigheter i LK06 det skal arbeides med på alle trinn. I tillegg kan det argumenteres for at lytteferdighet er spesielt viktig i begynneropplæringen, ettersom elevene i liten grad kan lære gjennom lesing og skrivning. I tillegg ligger lytteferdigheten til grunn for videre læring og bør derfor videreutvikles mest mulig allerede ved oppstarten av utdanningsløpet.

For å undersøke problemstillingen har jeg valgt å ta for meg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan aksjonsforskning benyttes for å skape endring i lærerens tilnærming til lytting?
- Hvilke føringer legger læreplanen for arbeid med lytting i norskfaget i begynneropplæringen?
- Hvordan kan norsklæreren forbedre sin lytteundervisningspraksis i begynneropplæringen?

Forskningsspørsmålene er formulert ut fra et ønske om å skape forståelse for lyttingens plass i norskfaget i begynneropplæringen, og få resultat i form av praktiske løsninger for hvordan lærere kan tilnærme seg lytting på en god måte i undervisningen.

Aksjonsforskningsprosjektet som ligger til grunn for studien ble gjennomført av meg og en norsklærer som arbeidet på 2. trinn, og fant sted i perioden oktober - november 2018. I avhandlingen vil jeg svare på oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål med utgangspunkt i prosjektet, sett i lys av forskning, teori og læreplan.

## 1.4 Begrepsavklaring

### 1.4.1 Lytteundervisningspraksis og tilnærming til lytting

Et av studiens forskningsspørsmål handler om hvordan norsklæreren kan forbedre sin *lytteundervisningspraksis*. Praksisbegrepet er hentet fra aksjonsforskningsterminologien, der konteksten ved fenomenet som undersøkes er referert til som en praksis. Lærerens lytteundervisningspraksis kan dermed forstås som lærerens arbeid med lytting i undervisningen. Lærerens praksis er dynamisk og skapes over tid gjennom måten det arbeides med lytting på i undervisningen.

Lærerens lytteundervisningspraksis er en del av lærerens *tilnærming til lytting*. I tillegg rommer begrepet *tilnærming* noe mer. Læreren tilnærming til lytting handler også om lærerens tanker og kunnskaper som ligger til grunn for hvordan hun arbeider med lytting i sin undervisningspraksis.

### 1.4.2 Begynneropplæring

Begrepet *begynneropplæring* refererer til de første årene med obligatorisk opplæring i norsk skole. Læreplanen i norskfaget har egne kompetansemål først etter 2. trinn. Ettersom studien er lagt til norskfaget refererer jeg derfor til opplæring på 1. og 2. trinn når jeg bruker begrepet *begynneropplæring* i avhandlingen.

### 1.4.3 Lytteaspektet og undervisning i lytting

I avhandlingen har jeg valgt å bruke begrepet *lytteaspekt* når jeg skriver om hvordan lytting blir tatt opp i undervisningen. Begrepet lytteaspekt er ment å vise til at lyttingen som egen faktor er i fokus. Lytting kan være til stede i undervisningen selv om lytteaspektet ikke er vektlagt. I aktiviteter i undervisning foregår det ofte lytting uten at ferdigheten i seg selv er i fokus, der det brukes som en ferdighet, et verktøy, for å oppnå annen kompetanse. Tar læreren for seg lytteaspektet i aktiviteten, tar hun opp lyttingen som faktor i situasjonen. For eksempel ved å se på hvordan elevene lyttet, eller snakker om hvorfor det var viktig å lytte i den aktuelle aktiviteten.

Knyttet til dette skiller jeg også mellom lytting i undervisningen og *undervisning i lytting*. Lytting i undervisning innebærer alle former for situasjoner i undervisningen der lytting foregår hos en eller flere av deltakerne. Undervisning i lytting dreier seg om undervisning der lytteaspektet er i fokus, og det arbeides eksplisitt med lytteferdigheten. Å arbeide eksplisitt

med lytteferdigheten vil si at aktiviteten dreier seg om læring om lytting og utvikling av lytteferdigheten, og dette er et uttalt mål med undervisningen.

Lyttebegrepet vil bli nærmere beskrevet i kapittel 3.1.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Avhandlingen er bygd opp av seks kapitler. Oppbyggingen er strukturert for å belyse studiens problemstilling. Forskningsspørsmål 1 blir først og fremst undersøkt i avhandlingens metodekapittel (kapittel 2). Forskningsspørsmål 2 undersøkes i teorikapittelet (kapittel 3), der det redegjøres for lytting i læreplanen. Forskningsspørsmål 3 undersøkes i presentasjonen av aksjonsforskningsprosjektet (kapittel 4). I tillegg belyses alle forskningsspørsmålene gjennom avhandlingens drøftingskapittel (kapittel 5) der studiens tråder blir samlet og sett i sammenheng.

Kapittel 1 er en innledning som redegjør for studiens tema, bakgrunn og formål. Her presenteres avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 beskriver jeg studiens metodologi, aksjonsforskning. Jeg gjør også kort rede for avhandlingens vitenskapelige forankring. Det blir redegjort for prosjektet som er gjennomført studien, og for metoder brukt i datainnsamlingen. Til slutt diskuterer jeg studiens reliabilitet og validitet, og beskriver forskningsetiske hensyn.

Kapittel 3 er en presentasjon av teorien som avhandlingen bygger på. Jeg presenterer teori og forskning om lyttebegrepet og utvikling av lytteferdighet. Deretter ser jeg på sammenhengen mellom lytting og læring, og det blir redegjort for en sosiokulturell og kognitiv forståelse av læring. Videre ser jeg nærmere på lytting i en skolekontekst. Her redegjør jeg for hvordan lytting er beskrevet i kunnskapsløftet av 2006, med vekt på læreplanen i norsk for 2. trinn, og beskriver hvordan læreplanen kan forstås i lys av presentert teori. Avslutningsvis undersøker jeg hva undervisning i lytting bør innebære.

I Kapittel 4 presenteres analyserte data gjennom en presentasjon av aksjonsforskningsprosjektet. Kapittelet er delt i fire deler med utgangspunkt i prosjektets fire aksjoner.

Kapittel 5 inneholder drøfting av aksjonsforskningsprosjektet i lys av teori og læreplan med formålet om å belyse avhandlingens problemstilling. Drøftingskapittelet er delt i tre deler som er med å besvare avhandlingens tre forskningsspørsmål. Første delkapittel dreier seg om

aksjonsforskning som ramme for endringsarbeid. Andre delkapittel drøfter hvordan læreren kan tilnærme seg lytting i undervisningen, og hvilken rolle læreplanen spiller her. Det tredje delkapittelet drøfter mer konkret innholdet i lærerens undervisningspraksis.

Masteroppgaven rundes av i kapittel 6 med noen avsluttende refleksjoner og tanker om veien videre.

## 2 Metode

Formålet med studien er som nevnt å skape kunnskap om lytting i skolen, og å undersøke hvordan man kan forbedre lærerens tilnærming til lytting i undervisningen. Med dette som utgangspunkt fant jeg det hensiktsmessig å ta forskningen med inn i skolen, og gjennomføre et endringsarbeid i praksis. For å lykkes med dette valgte jeg å benytte aksjonsforskning som overordnet metodologi i studien. Aksjonsforskning er en kvalitativ form for forskning som egner seg godt til denne studien, ettersom målet med aksjonsforskning er «å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis» (Madsen, 2004, s. 150). Metodologien danner en helhetlig planmessig fremgangsmåte for studien, og gir rammer for studiens fokus.

Aksjonsforskning kan forstås som forskning i og med praksis, i motsetning til en mer distansert forskning på og om praksis (McNiff, 2017, s. 10). Dette gir både muligheter og utfordringer i selve forskningsarbeidet, men metodologien gjør også at publiserte forskningsresultater får en praksisnærhet som kan gjøre det enklere for lærere som leser avhandlingen å benytte prosjektet som utgangspunkt for utvikling av sin egen praksis. Dermed gir aksjonsforskning et godt utgangspunkt for å oppnå avhandlingens formål om kunnskapsutvikling og endring av lytteundervisningspraksis i skolen.

I dette kapittelet vil jeg i delkapittel 2.1 og 2.2 først kort redegjøre for valget av kvalitativ forskning og deretter gå inn på studiens vitenskapelige forankring. Deretter vil aksjonsforskning bli nærmere beskrevet i delkapittel 2.3. Her vil også valget av metodologien bli nærmere begrunnet. I kapittel 2.4 presenterer jeg valgt aksjonsforskningsprosess og metodiske valg. For å dokumentere aksjonsforskningsprosessen har jeg benyttet flere metoder, ettersom prosjektet består av flere deler (aksjoner) der ulike metoder for dokumentasjon og datainnsamling er formålstjenlig. I delkapittel 2.5 redegjør jeg for bearbeidingen av datamaterialet, og avslutningsvis i delkapittel 2.6 og 2.7 ser jeg nærmere på studiens reliabilitet og validitet, og etiske hensyn knyttet til valgt forskningsmetodologi.

### 2.1 Kvalitativ forskning

I forskning er det vanlig å gjøre et hovedskille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I denne studien valgte jeg en kvalitativ tilnærming av to grunner. Kvalitative forskningsmetoder kan være velegnet for å gi ny innsikt på felt som har vært lite studert (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010). Per i dag finnes det lite forskningsbasert

kunnskap på læreres tilnærming til lytting i skolen generelt og i begynneropplæringen spesielt. En kvalitativ tilnærming dreier seg ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkman om å forstå og se fenomener «som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter.» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 30). Kvalitativ forskning kan bidra til å utforske dette feltet og gi ny kunnskap.

Jeg mente også at en kvalitativ tilnærming ville fungere godt for å besvare studiens problemstilling. Poenget med studien var ikke å oppnå statistisk representativitet, som ofte er tilfelle i kvantitativ forskning, men å få et mer detaljert innblikk i hvordan norsklæreren kan tilnærme seg lytting i undervisningen gjennom utprøving i praksis. Kvalitativ forskning egner seg godt til å utforske sosiale fenomen forstått fra de involvertes perspektiv (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010). Jeg ønsket å forske i og med praksis, og å undersøke lærerens tilnærming til egen lytteundervisningspraksis. Målet var å skape en overføringsverdi, der kunnskap skapt i praksisen i dette prosjektet kunne benyttes av andre lærere i deres arbeid med lytting.

## **2.2 Vitenskapelig forankring**

Kvalitativ forskning bygger på hermeneutisk og fenomenologisk teori (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010), og denne studien er forankret i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. Fenomenologi legger til grunn en forståelse av at den «virkelige virkeligheten», er den som vi oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45). Det vil si at vi ikke kan forstå virkeligheten uavhengig av oss selv, ettersom det er mennesket sin oppfattelse av virkeligheten som eksisterer. Fenomenologien er derfor opptatt av hvordan mennesker erfarer fenomener i sin livsverden. Formålet med en fenomenologisk tilnærming er, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99), å forstå meningen med et fenomen sett fra menneskers perspektiv. I denne studien var det viktig å forstå lærerens lytteundervisningspraksis ut fra hennes forståelse, slik at vi kunne skape kunnskapsutvikling og endring i praksis gjennom aksjonsforskningsprosjektet.

Den hermeneutiske forskningstradisjonen er som fenomenologien opptatt av menneskets egen forståelse og perspektiv, men har fokus på fortolkning. Forståelse oppnås gjennom fortolkning av deler og helhet sett i sammenheng. Ulike deler må forstås ut fra en helhet, samtidig som helheten heller ikke kan forstås uten dens deler. Forståelse oppnås i en bevegelse mellom deler og helhet (Gadamer, 2013, s. 302). Dette kalles den hermeneutiske sirkelen. Vår førforståelse er naturlig med oss inn i denne forståelsesprosessen. Den påvirker hvordan vi



forstår, men kan også endres eller forkastes til fordel for den nye forståelsen (Krogh, 2009, s. 52-53). Det er med andre ord ikke mulig å ha en helt ny og objektiv forståelse i forskningsprosessen, men ved å være bevisst egen førforståelse og endre den gjennom prosessen i lys av funnene kan vi oppnå ny kunnskap.

## **2.3 Aksjonsforskning**

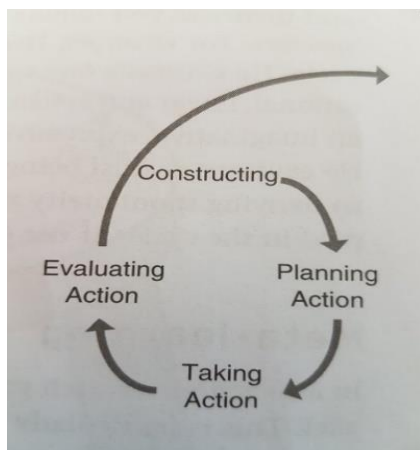
Det finnes mange retninger innenfor fellesbetegnelsen aksjonsforskning. Disse har ulike tradisjoner, kriterier og formål. Det finnes samtidig en generell enighet i aksjonsforskningsmiljøet om at aksjonsforskning innebærer handling (aksjoner) og forskning (McNiff, 2017, s. 10). Det gjennomføres handlinger med formål å skape ny forståelse og forbedre praksis, og det forskes på prosessen som utføres for å utvikle kunnskap om feltet. I aksjonsforskningen bygges det en bro mellom teori og praksis. Forskeren går inn i praksis for å få kunnskap om praksisen og hvordan endringsarbeid kan gjennomføres, og praktikerne får tilgang til teori og metoder for å oppnå forbedring av og ny forståelse for egen praksis og praktisering (Lund, 2010, s. 49).

Jean McNiff fremhever at aksjonsforskning bør benyttes når man ønsker å bidra til egen eller andres læring og å gjøre en forskjell (McNiff, 2017, s. 19). Gjennom prosjektet er målet å skape forståelse for lærerens lytteundervisningspraksis og mulige endringer av denne, både for meg selv, praktiker, og hele utdanningssektoren. Å bidra til ny forståelse for meg og praktiker kan oppnås gjennom selve gjennomføringen av forskningsprosjektet i praksis. Å skape ny forståelse i et større perspektiv, spesielt rettet mot utdanningssektoren, dreier seg om å bidra til en utvidet tenkning om lytting og læreres lytteundervisningspraksis gjennom publisering av avhandlingen der både didaktisk teori og de konkrete funnene fra forskningsprosjektet blir presentert. Tilnærmingen er induktiv. Jeg som forsker starter med en generell hypotese om at lærerens lytteundervisningspraksis kan forbedres, men de fleste av veivalgene gjøres underveis i prosjektet. Ved utforskning av ulike sider ved lærerens lytteundervisningspraksis og endringsmuligheter her, kommer vi til ny forståelse og innsikt som legger grunnlag for prosjektutviklingen.

I denne studien har jeg benyttet det utdanningsforsker May Britt Postholm beskriver som aksjonsforskning innenfor en organisasjon, der formålet er å utvikle og forske på praksis innenfor organisasjonen gjennom et gjensidig og likeverdig samarbeid mellom forsker og praktikerne (Postholm, 2007, s. 13). Forskningen skjer som nevnt i og med praksis. Jeg har sammen med en norsklærer i begynneropplæringen gått inn i hennes praksis, innenfor skolen

som organisasjon, med det formålet å gjennomføre en endringsprosess for å oppnå kunnskapsutvikling og en bedre praksis. I aksjonsforskningen foregår det et møte mellom praktikerens erfaring og kunnskap, og didaktisk faglitteratur og teori på feltet som jeg som forsker bringer med meg inn i samarbeidet. Ved systematisk arbeid relateres kunnskap fra praksis til teoretisk kunnskap, og gjennom handling og kritisk refleksjon skapes ny praksisbasert kunnskap.

Dette systematiske arbeidet deles ofte i faser. Fasene beskriver de handlingene, kalt aksjoner, som gjennomføres i løpet av et aksjonsforskningsprosjekt. En vanlig måte å presentere forskningens ulike faser på er gjennom en aksjonsforskningssyklus (McNiff, 2017, s. 12). Modellen nedenfor viser en slik syklus som er en del av en gjentakende spiral (modell 1):



Modell 1: En syklus fra aksjonsforskningsspiralen fra «Spiral of Action Research Cycles» (Coghlan og Brannick, 2014, s. 11).

Et aksjonsforskningsprosjekt kan inneholde en eller flere sykluser avhengig av formål og hvordan prosessen utspiller seg. I tillegg foregår syklusen i en kontekst og prosessen har et formål (Coghlan og Brannick, 2014, s. 10). Dette innvirker alltid på forskningen og legger rammer for aksjonene som gjennomføres. Prosessens første steg «constructing», heretter kalt nåværende praksis-fase, dreier seg om at deltakerne blir enige om problemområdet som skal forsøkes forbedres (Coghlan og Brannick, 2014, s. 10). Det innebærer dokumentasjon og refleksjon over nåværende praksis, og av eventuelle problemområder og forbedringsmuligheter. Når deltakerne har valgt ønsket forbedringsområde, som i denne studien er lærerens tilnærming til lytting i begynneropplæringen, planlegges en endring for å forbedre den nåværende praksis i fasen «planning action», heretter kalt planleggingsfasen. Planen omsettes så til handling i fasen kalt «taking action», heretter kalt gjennomføringsfasen. I den siste fasen i syklusen «evaluating action», heretter kalt evalueringsfasen, evalueres og

reflekteres det over endringsprosessen. Hvis endringene blir forstått og vurdert som forbedringer beholdes den endrede praksisen som videre praksis. I dette forskningsprosjektet ble det gjennomført en syklus med disse fire aksjonene. Disse vil bli beskrevet i delkapittel 2.4.

I modellen av aksjonssyklusen ser man at det er tegnet inn en pil ved slutten av syklusen. Dette representerer at syklusen er en del av en større spiral som kan gjentas uendelig. Målet med dette aksjonsforskningsprosjektet er dermed ikke et ferdig sluttprodukt, et fullendt svar, men det at vi har forbedret den kontinuerlige praksisen på en måte som vi er tilfreds med. Prosessen i seg selv er i sentrum. McNiff forklarer dette som: «Doing research is not about producing a completed story, it is more about letting the story evolve» (McNiff, 2017, s. 46). Man kan forstå kunnskapsutvikling som en sti, der endringsprosessen i aksjonsforskning legger til rette for at nye steg kan tas. Likevel vil man aldri komme helt frem, siden kunnskapsutvikling er en kontinuerlig prosess. McNiff fremhever likevel behovet for systematikk i aksjonsforskningen. Selv om prosessen er eksperimentell må studien inneholde metodiske valg, handlinger må begrunnes og prosjektet må ha en rød tråd fra første til siste skritt (McNiff, 2017, s. 46). Delene må med andre ord skape en helhet, i tråd med den hermeneutiske teorien.

### **2.3.1 Utvalg**

Med ønske om å se på norsklærerens tilnærming til lytting i begynneropplæringen hadde jeg visse kriterier for deltakeren som skulle delta i prosjektet. Deltakeren måtte være en lærer som underviste i norskfaget, og måtte arbeide i begynneropplæringen. På grunn av aksjonsforskningens art måtte jeg også finne noen som ønsket å reflektere over egen lytteundervisningspraksis og var åpen for å forbedre den ved behov.

Før jeg hadde valgt strategi for å finne deltakere ble jeg gjort oppmerksom på en lærer som passet kriteriene, og som kanskje ønsket å delta i prosjektet. Hun hadde hørt om studien via en felles bekjent. Jeg tok deretter kontakt med henne per e-post. Læreren arbeidet på en barneskole i Bergensområdet, og hadde arbeidet i skolen i over 25 år. Hun er utdannet adjunkt med opprykk, med norsk i fagkretsen. I 2018, under gjennomføringen av prosjektet, var hun kontaktlærer på 2. trinn og hadde norskundervisning på trinnet.

### **2.3.2 Roller i aksjonsforskning**

Selv om aksjonsforskeren og praktiker er likeverdige i aksjonsforskningsprosessen, er rollene ulike. Det er møtet mellom praktiker og forsker, praksis og teori, som gjør aksjonsforskningen fullverdig. Formålet er kunnskapsutvikling og endring, og ifølge professor i praktisk pedagogikk, Tom Tiller, er det nettopp forskjellighet, mangfoldet av perspektiv, som er med å skape utvikling (Tiller, 2004, s. 25)

Praktikerens rolle som deltaker i prosjektet er mer aktiv enn slik det er vanlig å forstå en informants rolle i tradisjonell forskning. Hun er med på å forme retningen forskningen tar, deltar i valgene som tas i prosessen, og er den som utfører endringene og dermed utvikler sin egen praksis. Hun bidrar med innsikt og refleksjoner som bygger på forståelse av og erfaring fra praksis.

Forskeren skal blant annet komme inn med det teoretiske perspektivet. Tidligere forskning på lytting i min bacheloroppgave (Austrheim, 2017) har gjort meg i bedre stand til å bringe inn det teoretiske perspektivet i dette aksjonsforskningsprosjektet. I tillegg er det forskers oppgave å dokumentere prosjektet, og foreta datainnsamling. Deretter skal funn fra det ferdige prosjektet tolkes, drøftes og presenteres. I denne fasen er det viktig at forskeren klarer å bevege seg fra nærhet til distanse til prosjektet, og innehar en tydeligere forskerrolle.

Aksjonsforskeren har også en deltakende rolle i endringsarbeidet sammen med praktiker. Som forsker kommer jeg inn med kunnskap fra teori og faglitteratur, og legger grunnlaget for å se på praksis med et bredere og nytt perspektiv. Min og praktikers kunnskaper skal føres sammen slik at vi kan oppnå et utvidet perspektiv på praksis (Lund, 2010, s. 56-57). I løpet av prosjektgjennomføringen gjør det eksplorerende forskningsdesignet at aksjonsforskeren beveger seg mellom rollen som forsker og som deltakende samtalepartner. Forskeren er dermed med å påvirke praksisen som forskes på. Bakgrunnen for å forstå påvirkning som en legitim og naturlig del av forskningsprosessen i aksjonsforskning vil bli grundigere gjennomgått i delkapittel 2.6 om validitet og reliabilitet.

## **2.4 Aksjonsforskningsprosessen: Aksjoner og forskningsmetoder**

I dette delkapittelet vil jeg beskrive hvordan aksjonsforskningsprosjektet ble gjennomført og hvordan aksjonene ble dokumentert og datamateriale samlet inn gjennom ulike forskningsmetoder. Med grunnlag i den tidligere presenterte aksjonsforskningszyklusen ble prosjektet delt inn i fire overordnede aksjoner: Nåværende praksis (aksjon 1),

planleggingsfase (aksjon 2), gjennomføringsfase (aksjon 3) og evalueringsfase (aksjon 4). Det ble brukt flere ulike metoder i løpet av aksjonsforskningsprosessen, ettersom ulike metoder egner seg til ulike former for systematisk innsamling. Datamaterialet består av tre transkriberte lydopptak fra intervjuer, et plandokument som inkluderer en transkribert samtale om planleggingen og nedskrevne notater fra observasjon. Det ble gjennomført tre intervju under prosjektet. Intervju 1 er gjennomført under aksjon 1 som omhandler nåværende praksis, og intervju 2 og 3 under aksjon 4: evalueringsfasen. I tillegg skrev lærer egne notater i løpet av gjennomføringsfasen. Disse notatene er ikke samlet inn som datamateriale, men ble benyttet av lærer som grunnlag for å huske ting som hadde hendt i løpet av gjennomføringsfasen under det siste intervjuet i evalueringsfasen.

#### **2.4.1 Aksjon 1: Nåværende praksis**

Etter at læreren jeg kontaktet samtykket til å delta i forskningsprosjektet, var neste steg å få innsikt i lytteundervisningspraksisen hennes i norskfaget på 2. trinn. Aksjon 1 ble gjennomført den 20. oktober 2018 med formålet om å få innsikt i lærerens praksis, og for å finne ut hvilke forbedringsmuligheter som fantes når det kom til arbeidet med lytting. Aksjonen bestod av et semistrukturert intervju med lærer, der hennes forståelse av egen praksis ble dokumentert.

Intervjuet i aksjon 1 tok i underkant av en time og handlet om lærerens nåværende lytteundervisningspraksis og ønske om endringer og forbedringer fra lærerens side. Ved starten av intervjuet stilte jeg også læreren mer grunnleggende spørsmål om henne som lærer og hennes undervisning i norskfaget. Dette ble gjort både for å skaffe grunnleggende informasjon om læreren som kunne være relevant videre, og for å gjøre læreren komfortabel med intervjusituasjonen før jeg stilte mer konkrete spørsmål som krevde mer refleksjon og et kritisk blikk på egen praksis.

#### **2.4.2 Metode for datainnsamling i aksjon 1: Semistrukturert intervju**

Det finnes flere typer forskningsintervju, fra de strukturerte intervjuene med fastsatte svaralternativ til åpne samtaler der relevante tema åpenbarer seg underveis (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 78). I denne avhandlingen har jeg valgt å benytte det semistrukturerte forskningsintervjuet for å dokumentere aksjon 1 og aksjon 4. Et semistrukturert intervju forklares av Kvale og Brinkmann som et intervju som tar for seg et forhåndsbestemt tema, i dette tilfellet lærerens tilnærming til lytting i begynneropplæringen. Det benyttes en

intervjuguide med spørsmål knyttet til temaet, men formen åpner opp for oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 46). I forkant av intervjuene hadde jeg utformet en intervjuguide med relevante spørsmål for å undersøke lærerens tilnærming til lytting i sin praksis (se vedlegg 3 og 5), samtidig kom det også opp spørsmål som ikke var planlagt, ettersom ny innsikt i lærerens praksis og hennes refleksjoner i løpet av intervjuet gjorde at nye spørsmål ble aktuelle.

Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker med samtykke fra lærer, og deretter transkribert og slettet. Lærernes ytringer ble skrevet ned ordrett, med unntak av setningsfragmenter uten relevant meningsinnhold som læreren ikke fullførte, som ble tatt bort. Ved usikkerhet, ble setningsfragment transkribert. For lesbarhetens skyld ble transkripsjonen nedskrevet på normert bokmål. I denne avhandlingen vil kun utvalgte ytringer som er relevante for studiens formål og problemstilling bli presentert.

Det er flere grunner til at det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet ble benyttet som metode i aksjon 1, og også, som senere beskrevet, i aksjon 4. For det første foregår lærerens nåværende lytteundervisningspraksis i den daglige norskundervisningen som allerede skjer kontinuerlig når prosjektet starter. Intervjuet gjør at man kan få kunnskap om noe som allerede har skjedd, sett fra intervjupersonen side. En utfordring er imidlertid at det kan være forskjeller mellom det læreren sier og det hun faktisk har gjort. Likevel mener jeg intervjuet egner seg godt til å få innsikt i lærerens praksis når funn skal benyttes som utgangspunkt for forbedring. Lærerens praksis er et komplekst sosialt fenomen som innebærer mange dimensjoner, og ved hjelp av intervjuet kan man få nyanserte og detaljerte beskrivelser fra den intervjuedes dagligliv (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 42-47). For å kunne endre lærerens lytteundervisningspraksis er det sentralt å få et rikt bilde av hennes nåværende praksis.

For det andre kan forskningsintervjuet beskrives som «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 22). Forstått på denne måten er metoden i tråd med aksjonsforskningens tanke om et gjensidig og likeverdig samarbeid mellom forsker og deltaker. Begge er aktive parter, men bringer ulike kvaliteter til samtalen. Læreren gir innsikt i sin praksis ved å beskrive og forklare den. Forskeren har en spørrende rolle som intervjuer, og følger opp og setter spørsmålsteget ved lytteundervisningspraksisen.

For det tredje kan samtalen i seg selv skape nye refleksjoner og en ny forståelse av praksis, og være en læreprosess i seg selv (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 49). Intervjueren stiller spørsmål og følger opp utsagn som gjør at læreren må tenke over egne handlinger og egen forståelse, og se egen praksis i et nytt lys. Kunnskap skapes i samspillet, og det semistrukturerte intervjuet bidrar på den måten til at selve forskningsprosessen legger til rette for kunnskapsutvikling, i tråd med aksjonsforskningens formål.

### **2.4.3 Aksjon 2: Planleggingsfase**

Aksjon 2 ble gjennomført 30. oktober 2018, og bestod av planlegging av endring. I løpet av aksjon 1 opparbeidet læreren og jeg en forståelse av nåværende praksis. I tillegg hadde både jeg og læreren lest oss opp på teori og didaktisk faglitteratur. Ettersom jeg som forsker hadde hovedansvaret for å bringe inn det teoretiske perspektivet i prosjektet leste jeg meg opp på relevant litteratur i forkant. Læreren ønsket også å utvikle sin kunnskap om lytting, og jeg ga henne derfor tips til relevant teori. Blant annet sa læreren at hun leste deler av Kent Adelmans bok; *Konsten att lyssna: Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*, og en tekst om lytting som norskfaglig disiplin av Hildegunn Otnes (1997). Sammen gikk vi også igjennom læreplanen i norsk for 2. trinn, og leste kunnskapsløftets beskrivelse av lytting som en del av muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med vår forståelse av praksis, teori og læreplanen som grunnlag, planla vi hvilke endringer som skulle gjøres i lærerens lytteundervisningspraksis og hvordan disse skulle gjennomføres.

### **2.4.4 Metode for datainnsamling i aksjon 2: Plandokument og samtale**

Det var planlagt å dokumentere planleggingsfasen ved å lage et planleggingsdokument der vi skrev ned hvordan endringen skulle gjennomføres. Samtalen mellom meg og lærer i starten av planleggingen ble også tatt opp på lydopptaker, som en del av dokumentasjonen i aksjon 2. Opptaket ble senere transkribert etter samme prinsipp som intervjuene.

Med utgangspunkt i aksjon 1 valgte læreren og jeg å gjennomføre endringen av praksis som en undervisningsøkt med fokus på ulike sider ved lytteaspektet. Planleggingsdokumentet som ble skrevet i aksjon 2 består derfor av et skjema som beskriver hvordan denne undervisningsøkten ble lagt opp. Det var først og fremst praktiske grunner som gjorde at planleggingsdokumentet ble valgt som dokumentasjon i denne fasen. Læreren i prosjektet hadde begrenset tid i denne fasen, og ønsket at planleggingsfasen skulle foregå effektivt. Ved

å benytte planleggingsdokumentet som dokumentasjon ble tiden til dokumentering den samme som ble brukt til planlegging. På samme tid vurderte jeg også planleggingsdokumentet som godt egnet dokumentasjon for de endringene som ble planlagt, og dermed hvilke sider ved lærerens lytteundervisningspraksis vi ønsket å forbedre. I selve gjennomføringen av planleggingsfasen ble også samtalen tatt opp fordi denne bedre fikk frem noen av refleksjonene og tankene som lå bak planleggingsdokumentet, og supplerte denne på en god måte. Slik ble dokumentasjonen mer helhetlig og detaljert.

### **2.4.5 Aksjon 3: Gjennomføringsfase**

Endringsarbeidet startet 01. november 2018 i en undervisningsøkt i norsk på 2. trinn. Læreren implementerte endringen i egen praksis med utgangspunkt i planleggingsdokumentet skrevet i aksjon 2. Etersom det alltid vil være forskjell mellom plan og praktisk gjennomføring i en så kompleks situasjon som undervisning, skjedde det også her noen avvik fra den opprinnelige planen, og det oppstod situasjoner som tok opp tid i klasserommet. De fleste situasjonene var likevel lite relevante for studien, ettersom de kom i tillegg til de planlagte aktivitetene, og endret dermed ikke undervisningen i relevant grad. For eksempel krøp en elev under pulten, der læreren måtte bruke tid for å få ham til å sette seg med resten av klassen. Jeg vil ikke gå nærmere inn på slike situasjoner i avhandlingen, ettersom de ikke er relevante for studien.

Samtidig som læreren gjennomførte det planlagte endringsarbeidet, observerte jeg som forsker undervisningen og dokumenterte lærerens lytteundervisningspraksis.

### **2.4.6 Metode for datainnsamling i aksjon 3: Ikke-deltakende observasjon**

Observasjon kan innenfor pedagogisk forskning bli forstått som oppmerksom iakttakelse (Bjørndal, 2017, s. 33). Det vil si at man undersøker et pedagogisk fenomen ved å konsentrert og målrettet registrere det som skjer rundt seg. Observasjon er en godt egnet forskningsmetode for å få innsikt i en persons, i dette tilfelle lærerens, daglige praksis (Thagaard, 2013, s.58). Metoden kan gi tilgang til detaljert og nøyaktig kunnskap om lærerens praksis under observasjonen, ettersom den er mer umiddelbar enn andre forskningsmetoder og foregår i her-og-nå-situasjonen.

Å observere en undervisningsøkt er en omfattende og kompleks oppgave. Med grunnlag i studiens formål valgte jeg derfor å avgrense mitt fokusområde til de momentene jeg så som spesielt relevant. Målet mitt var å dokumentere endringen av lærerens lytteundervisningspraksis fra tidligere praksis i aksjon 1, som planlagt i aksjon 2. Jeg



fokuserte derfor observasjonen mot hva læreren sa til elevene knyttet til lytteaspektet, hvilke praktiske aktiviteter læreren gjennomførte med elevene i økten og hvordan hun la opp til samtale og refleksjon blant elevene knyttet til de praktiske aktivitetene.

Som observatør måtte jeg ta stilling til i hvilken grad jeg skulle være åpen om egen observatørrolle, og i hvilken grad jeg skulle være deltakende (Bjørndal, 2017, s. 47). Grad av åpenhet ble avgjort på grunnlag av at observasjonen var en del av en større prosess og datainnsamling. Læreren hadde allerede fått vite formålet med studien og hadde deltatt i planleggingen av økten. Jeg var derfor åpen om min observatørrolle, som var å dokumentere den lytteundervisningspraksisen som nå fant sted i undervisningen.

Samtidig innebar en observasjon av lærerens undervisning også at elever var til stede i klasserommet. Selv om ikke de var de objekt for observasjonen, var det av etiske grunner viktig for meg som forsker å informere elevene om at det skulle foregå en observasjon av lærerens undervisning i lytting. Læreren sa seg enig i dette, og la til at en introduksjon av meg i oppstarten av timen også ville skape mindre distraksjon fra hennes undervisning. Derfor forklarte læreren til elevene ved oppstart av økten at jeg var der for å se på lærerens arbeid. Læreren presiserte også ovenfor elevene at det ikke var de som var målet for observasjonen.

I forhold til grad av deltakelse som observatør valgte jeg en ikke-deltakende rolle i observasjonssituasjonen. Det vil si at jeg ikke involverte meg aktivt i undervisningsøkten når jeg observerte. På grunn av aksjonsforskningens art interagerer jeg med lærer i forkant og etterkant av økten.

Jeg valgte en ikke-deltakende tilnærming av to grunner. Et av formålene med prosjektet var å endre lærerens praksis. Dermed var det viktig for både meg og lærer at det var henne som gjennomførte den faktiske endringen. At læreren har gått inn og endret egen praksis i prosjektet gir også et bedre utgangspunkt for varig endring i etterkant. En ikke-deltakende observasjon gjorde også at jeg kunne fokusere på observasjonen som primær oppgave. Dette er med å bidra til høy kvalitet i en observasjon (Bjørndal, 2017, s. 33). Jeg mente en ikke-deltakende observatørrolle derfor ville gi et best mulig grunnlag for å registrere nøyaktig og detaljert informasjon.

Grunnen til at jeg ikke benyttet tekniske hjelpemidler, som for eksempel video- eller lydopptaker, var at elevene var til stede i undervisningen. Jeg valgte derfor av anonymitets-, samtykke- og medbestemmelseshensyn, å dokumentere observasjonen skriftlig underveis i observasjonen. Jeg skrev også en del observasjoner ned rett i etterkant av økten, i tillegg til de

de løpende notatene. Dette ble gjort fordi det ga mest mulig utfyllende og fullstendig informasjon om situasjonen (Bjørndal, 2017, s. 51).

I etterkant av observasjonen ble notatene renskrevet, ettersom den løpende nedskrivningen gikk fort og teksten flere steder var uoversiktlig og bestod av stikkord. Både her og under observasjonen var det viktig for meg som forsker å ha et kritisk og vurderende blikk på mine egne iakttagelser og tolkninger. Det kan være en utfordring å skille nøyaktig hva som er beskrivelser og hva som er tolkning i observasjoner (Bjørndal, 2017, s. 63). Jeg var derfor særlig oppmerksom på dette aspektet ved nedskrivning av observasjonene.

#### **2.4.7 Aksjon 4: Evalueringsfase**

Aksjon 4 dreide seg om evaluering av og refleksjon over endringsprosessen som en helhet. Det ble evaluert og reflektert over om den planlagte endringen ble implementert på en vellykket måte, og om prosjektet hadde ført til varig endring av lærerens lytteundervisningspraksis. Gjennom de tidligere aksjonene og innsamlingsmetodene ble praksis synliggjort. Det foregår kontinuerlig refleksjon og kunnskapsutvikling gjennom hele prosjektet, ettersom dette er grunnlaget for endringen som skjer, men i aksjon 4 ble prosessen og resultatet som helhet gjort til gjenstand for refleksjon.

For å oppnå refleksjon over, og evaluering av, endringsprosessen i prosjektet, valgte jeg å foreta to intervju. Det første intervjuet ble foretatt samme dag som undervisningsøkten, 01. november 2018, senere på dagen. Intervjuet tok i underkant av en time. Dette intervjuet fokuserte på endringsprosessen som hadde funnet sted, og om endringen etter lærerens syn var vellykket. I tillegg fortalte læreren om hvordan hun så for seg sin videre lytteundervisningspraksis.

Det andre intervjuet ble gjennomført en måned seinere, den 30. november. Intervjuet varte i underkant av 20 minutter. Samtalen dreide seg om hvordan lærerens lytteundervisningspraksis i norskfaget hadde vært den siste måneden, for å dokumentere om endringen som ble gjennomført i prosjektet hadde ført til endring av lærerens varige lytteundervisningspraksis. Dette intervjuet ble av praktiske årsaker gjennomført per telefon. Etter en test av lydopptaker i starten av samtalen viste det seg at kvaliteten på lydopptaket ble for dårlig til å benytte til datainnsamling. Underveis i intervjuet transkriberte jeg derfor lærerens ytringer direkte, med samtykke fra læreren. Svakheten med denne metoden var at intervjuet stoppet opp noen ganger, ettersom jeg måtte få tid til å skrive ned det læreren sa. Dette kan ha ført til at læreren ikke følte at hun kunne uttrykke tanker hun plutselig kom på, og at noen refleksjoner dermed

ikke ble uttrykt og derfor heller ikke en del av datamaterialet. Selv om dette er en mulig feilkilde, mener jeg at intervjuet ga utfyllende og detaljert informasjon om temaet. Ved slutten av intervjuet spurte jeg også om det var noe mer læreren ønsket å si for å sikre at hun fikk mulighet til å si det hun ønsket. Hun svarte at hun hadde fortalt det hun følte var viktig.

#### **2.4.8 Metode for datainnsamling i aksjon 4: To semistrukturerte intervju**

Begrunnelsen for å velge intervju som forskningsmetode er tidligere beskrevet i delkapittel 2.4.1. En ytterligere grunn til å benytte intervju i aksjon 4 er at det er læreren som skal fortsette med den endrede praksisen etter prosjektet, og hennes refleksjoner er derfor viktig å lytte til. Jean McNiff argumenterer for nettopp dette: «[...] practitioners should judge their own practices and willingly hold their evaluations up to public scrutiny, including by the community of scholars, and demand that they should be listened to» (McNiff, 2017, s. 160). Det er praktikers praksis som endres, og prosjektet har hatt hennes forståelse av egen praksis i aksjon 1, som utgangspunkt for endringsarbeidet som er gjennomført. Hennes refleksjoner om prosjektet er et viktig grunnlag for å kunne påvise om studien har oppnådd formålet om forbedring av praksis gjennom en endringsprosess.

Samtidig har jeg som intervjuer en viktig rolle. Som forsker har jeg i prosessen tatt med det teoretiske perspektivet inn i praksis. Praksis er sett i lys av teori, didaktisk faglitteratur og læreplan, og dette har blitt utgangspunktet for endringen som er gjennomført. Lærerens evaluering og refleksjon over hvordan den nye praksisen er i samsvar med læreplanen og didaktisk teori, spesielt sett i forhold til den tidligere praksisen, er også viktig å få informasjon om i intervjuene i aksjon 4. Jeg hadde også muligheten til å komme med relevante innspill og refleksjoner i intervjuet, ettersom jeg hadde innsikt i lærerens endrede praksis på grunn av aktiv deltakelse i prosjektet. Dette er en styrke ved aksjonsforskning som metodologi. Ved detaljerte og relevante spørsmål kunne læreren utvide eget perspektiv og komme med nye refleksjoner, og sammen tok vi opp det vi så som relevante momenter i samtalen og videreutviklet hverandres kunnskap.

### **2.5 Etter prosjektgjennomføring: Talking, analyse og drøfting**

Bearbeiding av datamaterialet har som resten av studien forankring i et fenomenologisk og et hermeneutisk vitenskapssyn. Jeg leser innholdet i datamaterialet fortolkende, med et mål om å forstå meningen bak innholdet i planleggingsdokumentet, handlingene som ble observert, og lærerens ytringer i intervju og samtale. Datamaterialet vil bli tolket i lys av studiens teoretiske

referanseramme. Jeg er samtidig oppmerksom på at ingen tolkning av sosiale fenomen vil kunne være helt objektiv. Dette er spesielt en aktuell utfordring i aksjonsforskning der jeg som forsker også er deltakende i endringsprosessen der datainnsamlingen finner sted. Det har gjort det viktig å være bevisst egen subjektivitet, samt å tilstrebe en mest mulig nøytral forskerrolle ved innhenting og bearbeiding av datamaterialet.

Det har likevel vært nødvendig å ta flere analytiske valg i arbeidet med datamaterialet. Et av disse gjelder læreres begrepsbruk når det kommer til lytting. I løpet av intervjuet veksler læreren mellom begrepene «å høre», «å høre etter», «å følge med», og «å lytte», når det ut fra konteksten kan tolkes dithen at hun mener den aktive handlingen «å lytte» i alle tilfellene. Selv om det kommer frem i det første intervjuet at hun har en forståelse av at lytting er mer enn det å høre (kapittel 4.1), sier hun ved spørsmål om begrepsbruken i etterkant av intervjuet at det er en del av hverdagspråket hennes å bruke ord som «å høre etter» synonymt med «å lytte». Basert på det, vil jeg i denne avhandlingen ikke skille mellom lærerens bruk av disse begrepene i de tilfellene der jeg tolker at hun mener «å lytte» basert på at hun beskriver begrepene hun bruker som en aktiv handling i konteksten.

Det har vært viktig å tilstrebe en gjennomarbeidet analyseprosess der veien fra datainnsamling til funn og drøfting er åpen og lett å følge. For å analysere det innsamlede datamaterialet har jeg benyttet en kronologisk analyse. Ettersom aksjonsforskning består av en prosess med flere aksjoner, har jeg valgt å analysere hver aksjon for seg i kronologisk rekkefølge.

Datamaterialet innad i aksjonene er gruppert etter tema, for lesbarhetens skyld.

Jeg mener denne tilnærmingen vil få frem relevante funn på en oversiktlig måte, samtidig som den beholder prosessperspektivet. Aksjonsforskningens art gjør det hensiktsmessig å beskrive prosessen og funn om hverandre, ettersom funn vil være integrert som en del av prosessen. For eksempel kan lærerens utsagn fra det første intervjuet være relevante funn. Ettersom intervjuet også er aksjon 1 i prosjektet, vil det si at funnene er en del av prosessen.

Aksjonene i studien må bli sett i lys av hverandre og av helheten, og helheten av de enkelte aksjonene, i tråd med et hermeneutisk perspektiv. Studiens aksjonsforskningsprosjekt presenteres i kapittel 4, og blir drøftet i kapittel 5.

## **2.6 Validitet og reliabilitet**

For at forskning skal ha en praktisk og teoretisk hensikt, er det viktig at prosessen og funnene er pålitelige og gyldige. Dette kalles studiens reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet).

I kvantitativ forskning handler reliabilitet om å kunne gjenta forskningsprosessen og reprodusere funnene på et senere tidspunkt (Leseth og Tellmann, 2014, s. 22). Kvalitativ forskning er ikke i samme grad etterprøvable, ettersom forskningsprosessen er påvirket av forsker. Målet for reliabilitet innen kvalitativ forskning er derfor transparens og refleksivitet (Leseth og Tellmann, 2014, s. 23). Dette søkes å oppnås i denne studien ved å beskrive alle leddene i forskningsprosessen detaljert, begrunne valg og ved å reflektere over min egen rolle og påvirkning i prosjektet, i denne avhandlingen.

Forskningens validitet kan vurderes ut fra om studien klarer å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Satt på en annen måte er spørsmålet om valgt metodologi eller metode kan bli brukt til å samle inn data som gir grunnlag for å nå studiens formål ved å svare på studiens problemstilling. Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan norsklæreren kan tilnærme seg lytting i begynneropplæringen på en bedre måte. Gjennom aksjonsforskningsprosessen har jeg og læreren i prosjektet endret lærerens lytteundervisningspraksis med målet om å nærme seg det læreplan og teori vil tilsi er en hensiktsmessig og ønskelig praksis. Validiteten i prosessen kommer frem ved å undersøke mulige feilkilder (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 279).

Innsamling av data innebærer flere mulige feilkilder. Flere av disse blir nevnt under presentasjonen av innsamlingsmetoder i kapittel 4, for eksempel forholdet mellom fortolkning og beskrivelser ved observasjon. I tillegg har mine innsamlingsmetoder til felles at de har læreren i sentrum, som deltaker, observasjons- og intervjuobjekt. Dette gjør at studiens datainnsamling i stor grad er avhengig av hennes handlinger og ytringer. Dette er en mulig feilkilde ettersom hun for eksempel kan unngå å fortelle relevante ting om sin praksis i intervjuene, av den grunn at hun ikke ser dem som relevant eller fordi hun ikke ønsker å snakke om et bestemt tema. Her er det viktig at jeg som forsker og hun som deltaker har et forhold som er bygd på tillit, og at vi har samme mål for prosjektet. I det første intervjuet innebærer dette å få frem den reelle lytteundervisningspraksisen som foregår som grunnlag for videre forbedringer. I de to siste intervjuene er målet å reflektere over og evaluere aksjonsforskningsprosessen og hvordan læreren oppfatter sin nye praksis. fokuset på lærerens perspektiv er valgt på grunn av oppgavens problemstilling som spør hvordan læreren kan endre sin lytteundervisningspraksis. Lærerens deling av sitt perspektiv gir en felles referanseramme for å forstå hennes praksis.

Det er også viktig å reflektere over egen rolle i studien. I aksjonsforskningsprosjektet møter jeg læreren som forsker. Min rolle som forsker er blitt beskrevet i delkapittel 2.3.2, og under

beskrivelsen av de enkelte aksjonene (delkapittel 2.4). Samtidig kommer jeg inn med en erfaring knyttet til det arbeidet som foregår i skolen, ettersom studien er en del av min masterutdanning for å bli grunnskolelærer. På den ene siden gjør dette at jeg står i fare for å bli subjektiv, og må være oppmerksom på dette gjennom forskningsprosessen. På den andre siden har egen lærererfaring gjort at jeg har innblikk i deler av informantens virkelighet og hverdag. Forforståelsen min gjør at det har vært viktig at jeg gjennom hele studien har reflektert over min egen rolle, og vært objektiv i den grad det er mulig ved datainnsamling og bearbeiding av funn.

Ettersom jeg har valgt aksjonsforskning som overordnet metodologi, har problemstillingen og metodiske valg blitt justert etterhvert som prosjektet har gått fremover. Prosessen åpner for at ny kunnskap underveis former veien videre. Denne fleksibiliteten kan fra et naturvitenskapelig ståsted bli sett på som en svakhet for forskningens validitet og reliabilitet, mens den i kvalitativ forskning ses på som en fordel (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010). Det gir muligheten til å benytte ny kunnskap som man får underveis i prosessen til å justere studiens retning, og dermed få funn som er mer relevante for en reell og kompleks praksisvirkelighet.

Med valget av aksjonsforskning som metodologi, kommer også spørsmålet om påvirkning, ettersom jeg beveger meg inn i praksisfeltet jeg forsker på. I mer tradisjonelle forskningsformer som foregår mer atskilt fra praksis, er synet på påvirkning at nærmest utelukkende er negativt for forskningens validitet. Innenfor aksjonsforskning blir en bevisst og målrettet påvirkning sett på som legitim. Ifølge skoleforsker Tom Tiller er det i hovedsak to grunner til dette. For det første er det erkjennelsen av at ingen forskning noen gang er helt verdifri. For det andre, synet på at også forskere har «[...] rett til å være engasjerte samfunnsborgere som gjennom sine forskningsverktøy kan bidra til å skape bedre alternativer til det som eksisterer» (Tiller, 2004, s. 18). I aksjonsforskning blir påvirkningen en del av den overlappingen som skjer i møtet mellom teori og praksis, forsker og praktiker. Gjensidig påvirkning er det som ligger til grunn for den endringsprosessen aksjonsforskning legger opp til.

## **2.7 Forskningsetiske hensyn**

Det er viktig å være oppmerksom på etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen. Spesielt i et prosjekt som mitt kreves det refleksjon rundt det etiske perspektivet, ettersom det involverer andre mennesker (McNiff, 2017, s. 125). I

aksjonsforskning der forskeren forsker i og med praksis gjøres etiske avveininger og verdivalg til enhver tid. For eksempel må man balansere søken etter ny kunnskap og en bedre praksis, mot hvilken inngripen som gjøres i elevenes skolehverdag. For å gjøre god og etisk forskning har jeg tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene satt opp av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I tillegg har jeg hatt et praktisk syn på etikk på grunn av aksjonsforskningens art. Min forståelse av etikk er basert på Aristoteles tanker om moral og etikk, slik Kvale og Brinkmann beskriver den:

Ut fra en aristotelisk oppfatning [...] er vår moralske virkelighet en praktisk virkelighet, der sannferdighet og klarhet er viktigere enn klokskap, og der [...] evnen til å se og dømme klart – blir viktigere enn teoretisk forståelse av og evnen til å bruke abstrakte prosedyrer. (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 111)

Det innebærer at jeg gjennom hele prosjektet har søkt å ta moralske valg og reflektert over etiske problemstillinger basert på egen fornuft og praktisk klokskap. Videre vil jeg kommentere noen av de konkrete forskningsetiske hensynene som ble tatt i denne studien.

For å sikre at de etiske retningslinjene ble fulgt i studien ble det søkt om godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) før datainnsamlingen begynte. Søknaden ble godkjent (se vedlegg 2), men prosessen bød særlig på en utfordring knyttet til forhåndsplanleggingen av prosjektet ettersom valg og endringer blir gjort kontinuerlig i aksjonsforskning. Det var derfor nødvendig å rådføre meg med deltakeren i prosjektet om hvilke metoder vi mente ville være praktisk gjennomførbare og i størst grad formålstjenlige i løpet av prosjektets faser, allerede i forkant av prosjektgjennomføring.

Ifølge NESH er spesielt konfidensialitet, informert samtykke og å ivareta forskningssubjektens integritet viktige etiske prinsipper å overholde ved datainnsamling i kvalitativ forskning (Fangen, 2015). I forkant av prosjektet ble det derfor sendt skriftlig informasjon om studien til læreren som deltok, og hun signerte et samtykkeskjema for å delta i studien (se vedlegg 1). Her ble det spesifisert at hun ville være anonym i publiseringen av studien, at datamaterialet ville behandles konfidensielt, og at hun kunne trekke seg når som helst hvis hun måtte ønske det. Læreren ble også informert om, og samtykket til, at intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Etter transkribering ble lydopptak slettet.

Transkriberingen inneholdt ingen navn eller andre personopplysninger som kunne brukes til identifisering av deltakeren eller andre, og ble derfor lagret på privat PC.

Elevene i lærerens klasse var ikke deltakere i studien. Derfor var det ikke behov for skriftlig samtykke fra foreldre. Likevel var de indirekte involvert i studien, ved å være tilstede under observasjon av lærerens undervisning i aksjon 3. Derfor ble de muntlig informert om prosjektets formål og fokus i forkant av aksjonen. Det var også viktig for meg som forsker, og for læreren som deltaker, å tenke over elevenes rolle i lærerens lytteundervisningspraksis fra et etisk perspektiv, ettersom endringer vil ha en direkte påvirkning på dem. Det var viktig for oss at studiens skulle ha positive konsekvenser for elevene, og dette ligger også implisitt i studiens formål om å forbedre lærerens tilnærming til lytting. Er tilnærmingen bedre, sett i lys av læreplanen, kan elevene lettere oppnå læreplanens kompetansemål.

Jeg har tidligere i metodekapittelet gått nærmere inn på og reflektert over min rolle som forsker, noe som også var viktig i et etisk perspektiv gjennom studien. Knyttet til dette var det også viktig å innta en rolle som ivaretok deltakerens integritet. For eksempel var det viktig for meg at det var en likeverdighet ved gjennomføringen av prosjektet der begge bar ansvaret for det endringsarbeidet som ble gjort. For å oppnå dette måtte jeg fokusere på den virkelige praksisen og konkrete prosesser underveis i prosjektet, slik at lærerens kompetanse ble synlig (Tiller, 2004, s. 26) og hun følte at begge hadde like mye å bidra med. Gjennom samarbeidet ble læreren ansvarliggjort og slik ble den etiske dimensjonen i prosjektet ivaretatt (Fangen, 2015).



## 3 Teori

I dette kapittelet presenteres den teoretiske forankringen i studien. Valgt teori har fungert som en forståelsesramme i prosjektet. Den er benyttet som grunnlag for et gjennomgående begrepsapparat og for valg gjort i endringsarbeidet i endringsprosessen. Etersom aksjonsforskningsstudien tar utgangspunkt i lærernes lytteundervisningspraksis, tar teorikapittelet for seg både teori om lytting som begrep og ferdighet, og didaktisk teori om lytting i en skole- og undervisningskontekst. Den didaktiske teorien som presenteres reflekterer at studien gjennomføres i begynneropplæringen og i en norsk skolekontekst.

Etersom studien finner sted i en norsk skolekontekst, har jeg i hovedsak vektlagt skandinavisk litteratur om lytting i skolen. Det er et begrenset utvalg litteratur på feltet, ettersom det er gjort få studier av lytteundervisning i grunnskolen både nasjonalt og internasjonalt (Otnes, 2016; Adelman, 2002). Hildegunn Otnes har undersøkt lytting som norskfaglig disiplin og ferdighet (Otnes, 1997; Otnes 1999), og sett på lyttedimensjonen i læreplanene i LK06 (Otnes, 2016). Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg har også behandlet lytting i sin artikkel som omhandler ulike lyttemodus (Penne og Hertzberg, 2015). I Sverige har Kent Adelman skrevet doktorgrad og bok om lytting i skolen. Forskningen hans har hatt en særlig relevans for dette prosjektet. Boken han har skrevet, *Konsten att lyssna: Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning* (Adelman, 2009), har på mange områder fungert som det teoretiske grunnlaget for valg læreren og jeg har tatt i aksjonsforskningsprosessen fordi den gir en omfattende og detaljert beskrivelse av lytteaspektet i et didaktisk perspektiv.

Videre i delkapittel 3.1 og 3.2 redegjør jeg for begrepet lytting, med vekt på valgt forståelse av begrepet i denne avhandlingen. I delkapittel 3.3 ser jeg på lytting som ferdighet, før jeg tar for meg utvalgte læringsteorier og ser dette opp mot lytting i delkapittel 3.4. Deretter, i delkapittel 3.5, undersøker jeg lyttingens plass i skolen og norskfaget med utgangspunkt i læreplanen, før jeg mer konkret går inn på undervisning i lytting i delkapittel 3.6

### 3.1 Forståelse av begrepet å lytte

I Norske akademis ordbok finner man tre ulike definisjoner av begrepet «lytte»:

1. anstrenge seg (og holde seg stille) for å oppfange, oppfatte lyd
2. oppmerksomt, interessert høre på (sam)tale, musikk e.l.
3. høre på og la sin oppfatning, sine handlinger påvirkes av; legge vekt på («Lytte», u.å.)

Et eksempel på lytting i betydningen beskrevet i definisjon 1 kan være «vi stod stille og lyttet for å høre om noen kom». Et eksempel som går under definisjon 2 vil være «han lyttet til ordene som ble sunget», mens et eksempel på definisjon 3 er «lytte til kloke råd».

Felles for de tre definisjonene er at lytting er noe mer enn å høre. Det krever et valg, en handling i form av «å anstrenge seg for å», «oppmerksomt [...] høre på» og å «la sin oppfatning påvirkes av» lydssignal. Å høre er en ren fysiologisk prosess der sansene våre oppfatter at lydssignal treffer nervesystemet. Når man lytter arbeider man for å forstå det mottatte lydssignalet og skape mening (Otnes, 2016, s. 73).

Samtidig er det viktige betydningsnyanser mellom definisjonene i ordboken. Den første definisjonen tar for seg prosessen som skjer i forkant av selve lyttingen. Man skjerper hørselssansen og retter oppmerksomheten mot lydssignalene slik at lytting kan skje. Man tenker at lyder som vil komme er relevante, og velger dermed å gjøre seg klar for å bearbeide det fremtidige lydssignalet. Lytteren vil lytte.

I definisjon 2 og 3 lyttes det. Her det først og fremst formålet med lyttingen som er forskjellig. Definisjon 2 dreier seg om en lytteprosess der man har rettet oppmerksomheten mot lydene for å forstå og ta inn over seg det man hører. Dette er primært en kognitiv aktivitet der målet er å samle informasjon eller få en opplevelse. Den tredje definisjonen av lytting er et utvidet lyttebegrep som strekker seg utover den rent kognitive prosessen. Som et resultat av den kognitive prosessen ageres det, og lyttingen kommer til syne gjennom en respons på påvirkningen. Samtidig kan denne responsen skape respons hos taleren, som igjen påvirker lyttingen. Det er en kommunikativ lytting som skjer i relasjon med den (eller det) man lytter til. Dette er en form for relasjonell lytting. Otnes forklarer relasjonell lytting som lytting der kommunikasjonen er en del av formålet (Otnes, 2016, s. 74).

I denne avhandlingen er både den kognitive og sosiale dimensjonen av lytting relevant. Lytting er en kognitiv og kommunikativ ferdighet som mennesker utvikler gjennom hele livet. Hvilken lytteferdighet vi har, påvirker hvordan vi klarer oss sosialt og faglig både i utdanningssammenheng og generelt i livet. Kent Adelman (2009, s. 7) skiller det å høre og det å lytte ved å forklare lytting som en form for interaksjon. Lytting dreier seg om å agere, ikke bare reagere. Kommunikasjon er et samspill.

Adelman poengterer også viktigheten av lytting: «[...] at lyssna gör skillnad, en skillnad som kan förändra våra liv, personligt, yrkesmässigt och samhälleligt» (Adelman, 2009, s. 7). Det er med andre ord ikke bare et verktøy som gir mulighet til å lære ved å «kopiere» kunnskapen

i det man hører, men en ferdighet som gir læring også gjennom prosessen i seg selv. Når vi arbeider med å forstå, kobler vi det vi hører til allerede etablert kunnskap, og skaper en mening som kan være større enn den som ble oppfattet gjennom hørselen i utgangspunktet. Lytting, i likhet med all utvikling av forståelse, er sentralt for hvordan vi utvikler oss som mennesker.

Det er vanlig å skille mellom passiv og aktiv lytting. Ifølge Clark, Mcquail og Moss (2003, s. 12) kan lytting forstås som en passiv prosess, eller som en aktiv kommunikasjonsprosess som innbefatter å tolke, skape mening og verdsette lyttesignalet. Passiv lytting skjer ubevisst selv om man bearbeider lydsignalet, mens aktiv lytting er bevisst. Ifølge Otnes kreves det en «aktiv viljeshandling» for å starte tolkningen og meningskaping (Otnes, 1997). Jeg tolker dette som at Otnes forstår lytting som en grunnleggende aktiv prosess, selv om den i større eller mindre grad gjøres bevisst. Også ifølge Adelman (2009) skjer en utveksling av mening mellom det som høres og egne tolkninger, og mellom partene i kommunikasjonen. Ut fra en slik forståelse vil det dermed alltid være snakk om «aktiv» lytting, så lenge man har gått fra å høre til å lytte. At man ikke responderer passende, eller oppnår liten forståelse, er heller avhengig av grad av lytteferdighet (eller andre faktorer som bakgrunnskunnskap og ordforråd), så lenge man har vært oppmerksom på lydsignalene og bearbeidet disse. Det er også snakk om ulike grader av bevissthet og kunnskap om egen lytting. Med bakgrunn i en slik forståelse av lytting vil det ikke være et skille mellom «aktiv» og «passiv» lytting videre i avhandlingen, ettersom jeg har valgt å forstå lytting som en aktiv handling i seg selv.

Videre i kapittelet vil jeg gå nærmere inn på ulike sider av lytting som fenomen. I nyere lytteforskning er det vanlig med et funksjonelt språksyn, der språk og lytting forstås som en form for handling (Otnes, 2016; Adelman, 2009). Denne avhandlingen tar også utgangspunkt i et funksjonelt syn på språk og lytting, og jeg forstår lytting som både en kognitiv og kommunikativ ferdighet.

Lyttehandlinger er bestemt av hva som er formålet med lyttingen i den aktuelle kommunikasjonen. Ettersom man kan ha ulike formål med lytting, er det også utfordrende å dele lytting inn i bestemte delprosesser. For eksempel er det uenighet blant forskere om respons er en del av lytteprosessen (Otnes, 1997). I denne avhandlingen har jeg valgt å se respons som en del av lytteprosessen. Dette gjøres ettersom jeg vektlegger det sosiale aspektet ved lytting, og fordi jeg tolker Otnes og Adelman dithen at de forstår respons som en del av lytteprosessen, ettersom de inkluderer ulike former for respons i sine behandlinger av lyttefenomenet (Otnes 2016; Adelman 2009).

## 3.2 Lytting i samtale og kommunikasjon

Lytting har stor betydning for det kommuniserende mennesket. Flere undersøkelser viser at man lytter omtrent halvparten av sin våkne tid (Adelmann, 2009, s. 16). Kommunikasjon er ikke en ensidig prosess av to som taler til hverandre, men et samspill mellom tale og lytting hos begge parter. I praksis går de to ferdighetene inn i hverandre, og er i et gjensidig avhengighetsforhold for vellykket kommunikasjon, ifølge Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 20). Adelmann benytter begrepet *samlyssna* (samlytte<sup>1</sup>) når han forklarer lyttingens rolle i kommunikasjonen. Han mener at å lytte er å samtale. Samtalen skapes i samspillet, og det eksisterer ingen samtale, og dermed ingen muntlig kommunikasjon, uten både tale og lytting (Adelmann, 2009, s. 13). De to ferdighetene spiller på hverandre, og det er talen vi tar til oss og forstår for å utvikle egen forståelse og tanker når vi lytter (Børresen et al., 2012, s. 78). Uten at vi lytter til den som taler, foregår det ikke muntlig kommunikasjon.

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 20) skiller mellom produktive og reseptive kommunikasjonsformer. I muntlig språk er tale den produktive kommunikasjonsformen, ettersom vi produserer språk når vi taler. Lytting er en resepsjonsform, ettersom det innebærer å ta inn og å forstå språket. Samtidig inkluderes respons som en del av lytteprosessen i denne avhandlingen, og resepsjonen blir sett på som aktiv handling.

Selv om det ofte er hensiktsmessig å se på ferdighetene tale og lytte under ett, er det i denne avhandlingen formålstjenlig å skille de to ferdighetene, ettersom det er lytteferdigheten som er fokusområde. Inndelingen av tale og lytte som to separate ferdigheter i kommunikasjonen er først og fremst et analytisk grep. Selv om samtale er et relevant begrep i studien, der tale og lytting går inn i hverandre, har avhandlingen et lytteperspektiv. Prosjektet vil i praksis innebære undervisningsformer der samtale og tale benyttes. At det er et lytteperspektiv i prosjektet innebærer likevel at det er lyttingens rolle og lytteaspektet i samtaler og samhandling som vektlegges. Utenfor rammene av denne avhandlingen, i et større perspektiv, vil fokuset på lytting i studien ideelt sett fremme elevenes kommunikative kompetanse som en helhet.

---

<sup>1</sup> Min oversettelse

### **3.3 Lytting som ferdighet**

En ferdighet kan defineres som «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver» (NOU 2014:7, 2014, s. 54). Man kan også skille mellom ulike typer ferdighet. I denne avhandlingen forstås lytting som en kognitiv og relasjonell ferdighet, ettersom lytting både er en kognitiv prosess og kommunikativ handling.

Lytting er en kompleks ferdighet. For å kunne lytte på en god måte må man kunne bruke ferdigheten på en riktig måte i forhold til situasjon. Vi uttrykker bestemte hensikter gjennom vår tale- og lyttemåte, og vi formidler hvordan vi lytter og taler gjennom verbale og nonverbale responser og ytringer. Lyttingen påvirkes av den gitte kommunikasjonssituasjonen, og vår forståelse av den.

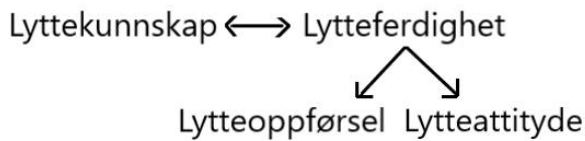
#### **3.3.1 Lyttekunnskap, lytteoppførsel og lytteattityde**

I hvilken grad du klarer å lytte på en god måte er avhengig av flere ting, ifølge Kent Adelmann (2009, s. 247). For det første kreves det øvelse for å utvikle lytteferdigheten, der du er bevisst egen lytting. For det andre må du ha lyttekunnskap (Adelmann, 2009, s. 20).

Lyttekunnskap er den kunnskapen du har om lytting, fra kunnskap om lytteprosessen og resepsjon til ulike måter å lytte og respondere på. Lyttekunnskap kan gjøre deg bevisst egen lytting, og øke lytteferdigheten. Bevissthet om egen lytteferdighet kan igjen øke lyttekunnskapen.

Adelmann (2009, s. 247) skiller selve lytteferdigheten i to delferdigheter; «lyssbeteende» og «lyssattityd», her oversatt til lytteoppførsel og lytteattityde. Vår lytteoppførsel handler om de ulike måtene vi kan velge å lytte på, og hvordan vi lytter gjennom respons og ytre handling. Lytteattityde innebærer for eksempel å vise lyst til å lytte, å vise en lyttende holdning, vilje til å ta en del av ansvaret for kommunikasjonen som lytter og vilje til utvikling av egen lytteferdighet (Adelmann, 2009, s. 246-247). Ifølge Otnes er en lyttende holdning nødvendig i flere av livets situasjoner og innebærer «evnen til å forstå, tolke og godta sine medmennesker» (Otnes, 1999, s. 166).

Lytteutviklingens komponenter kan ut fra Adelmans beskrivelser fremvises som en modell:



### Modell 1: Komponenter i lytteutviklingen (fritt etter Adelman, 2009)

Å utvikle lytteferdigheten sin dreier seg med andre ord om både utvikling av lyttekunnskap, lytteoppførsel og lytteattityde. De tre komponentene påvirker hverandre gjensidig. For eksempel vil vår lytteattityde i lyttesituasjonen påvirke lytteoppførselen vår, men lytteoppførselen vil også påvirke lytteattityden, ettersom oppførselen kan være avgjørende for hvordan en situasjon utfolder seg noe som vil påvirke viljen til å lytte i lignende situasjoner fremover.

### **3.3.2 Måter å lytte på**

Det finnes ulike måter å lytte på. Når situasjonen og formålet med kommunikasjon endrer seg, endrer også den kommunikative delen av lyttingen seg (Adelman, 2009, s. 157). Man har med andre ord en relasjonell lytting der målet er sosialt og kommunikativt, som endrer seg etter behov. Vår lytteoppførsel og lytteattityde endrer seg, og det kreves ulik lytteferdighet avhengig av situasjon. Hvordan man tolker og forstår det man lytter til, er i stor grad avhengig av måten man, mer eller mindre bevisst, velger å lytte på. Det er ulike måter å kategorisere de forskjellige lyttemåtene på. I praksis vil lyttemåtene ofte gå over i hverandre, men for ordens skyld skiller jeg teoretisk mellom ulike lyttemåter og presenterer dem enkeltvis.

Kent Adelman benytter en seksdeling av relasjonell lytting og mener disse sammenfatter de fleste former for sosial lytting som finner sted (Adelman, 2009, s. 157). To av lyttemåtene ser han som grunnleggende lytting, som ligger til grunn for at andre lyttemåter kan finne sted. Den grunnleggende lyttingen tar for seg forståelsesaspektet ved lytting. For at det skal være lytting, må lydsignalet bearbeides og det må skapes mening. Her kreves lydhørhet og oppmerksomhet. De to grunnleggende lyttemåtene kaller Adelman for diskriminerende lytting og forståelseslytting (Adelman, 2009, s. 158-159).

Diskriminerende lytting er tett knyttet opp til vår oppmerksomhet. Når vi kommuniserer får vi informasjon, og vi tar et valg om hvilke deler av informasjonen vi retter oppmerksomheten mot. Dermed diskriminerer vi mellom det vi lytter til. Det dreier seg om å legge merke til det

vi finner vesentlig, filtrere vekk det andre, og dermed sette i gang lytteprosessen. Gjennom oppmerksomhet og diskriminerende lytting kan vi for eksempel oppfatte stemningen på et foreldremøte, eller avgjøre hvorfor et barn gråter. Vi retter oppmerksomhet mot ansiktsuttrykk og tonefall for å tolke opplevelser og se sammenhenger. Denne formen for relasjonell lytting er ifølge Adelman forutsetningen for de andre lyttemåtene (Adelman, 2009, s. 158-159). Den ligger med andre ord til grunn for all relasjonell lytting, men har også en egen funksjon.

Den neste formen for lytting er forståelseslytting. Her ønsker lytteren å forstå innholdet i det som blir formidlet i kommunikasjonen (Adelman, 2009, s. 159). Når man skal forklare eller beskrive noe for andre, er det med formålet at de skal forstå innholdet i det som blir sagt. Her benytter lytteren for eksempel tidligere erfaringer, minnet og ordforrådet for å gi mening til det hun hører. Kommunikasjon som er preget av forståelseslytting vil handle om å spørre, gjengjette og bekrefte, for å skape og vise forståelse for den andres ytringer.

Videre skiller Adelman mellom lytting der formålet innebærer distanse og der det innebærer nærhet (Adelman, 2009, s.173). Under distanse finner man den kritiske og den empatiske lyttingen. Det innebærer at lyttingen er dreid utover mot budskapet og taleren i varierende grad. Nærhet forespeiler målet om å ta inn over seg det man lytter til, og her finner man den verdsettende lyttingen og identifikasjonslyttingen. Her er ikke informasjonen i lydsignalet nødvendigvis i fokus, men heller følelsene den setter i gang.

Kritisk lytting dreier seg om vurdering og bedømming av kommunikasjonen. Her har lytteren fokus på talernes troverdighet og vurderer ytringer ut fra egne forutsetninger, meninger og tanker. Ifølge Adelman (2009, s. 163) vil den gode kritiske lytteren stille kritiske spørsmål, men være åpen for svarene som kommer. Den kritiske lytteren forhåndsdommer ikke, og er åpen for å revurdere troverdighet kontinuerlig ved ny informasjon. Det vil si at når den kritiske lytteren mottar ny informasjon, vil denne først bearbeides for å forstås og deretter bedømmes på nytt. Kritisk lytting forutsetter derfor diskriminerende lytting og forståelseslytting.

Empatisk lytting, den fjerde av Adelmans lyttetyper, forutsetter også både diskriminerende lytting og forståelseslytting. I motsetning til den kritiske lyttingen, er formålet her forståelse uten vurdering og bedømming. Empatisk lytting dreier seg om å forstå andres perspektiv med et fokus på dem. Det innebærer å lytte til andres følelser og tanker, uten å ha oppmerksomheten på egne interesser og behov. Adelman skriver at det å unngå «att döda de tystnader som kan uppstå» (Adelman, 2009, s. 166), det vil si å benytte stillhet som kan

oppstå, kan gjøre at taleren sier mer av det hun har på hjertet. Andre ting man kan gjøre for å vise at man er en empatisk lytter er å gi råd, og fortelle om egne erfaringer fra lignende situasjoner.

Den femte lyttemåten er en «uppskattende» lytting, som vil si en verdsettende lyttemåte. I hverdagen er dette ofte lytting ved småprat og samtaler for å utvikle nære relasjoner og nye bekjentskap. Denne relasjonelle lyttingen har ikke som mål å være verken empatisk eller kritisk, men å få glede av sosial interaksjon og kommunikasjon. Det innebærer å være takknemlig for det man lytter til. Man setter pris på lyttingen. For eksempel lytter man til en vakker sang for å få positive opplevelser. En verdsettende lytter arbeider med å nyte lydopplevelser som finnes, og har dermed vilje til å utvide og forbedre sin egen lytting (Adelmann, 2009, s. 168).

Identifiserende lytting kan forstås som en mer intens lytting i en dialog enn den empatiske lyttingen. Lytteren identifiserer seg med det som blir sagt eller med personen som sier det, og den opplevde nærheten er oppslukende. Adelmann beskriver blant annet lytting i idolisering og svermerier, for former for identifiserende lytting (Adelmann, 2009, s. 170). For den identifiserende lytteren er det viktig å ta avstand fra lydblokkeringer som forstyrrer den ønskede lyttingen, og å formidle sine innerste følelser til den andre.

Penne og Hertzberg (2015, s. 65-66) bruker begrepet lyttemodus for å beskrive mulige måter å lytte på. De skiller mellom tre modus: å lytte etter informasjon, å lytte kritisk og å lytte empatisk. Å lytte etter informasjon innebærer å lytte etter opplysninger som anses som viktige og relevante. Informasjonen blir bearbeidet for å få kunnskap og skape forståelse på bestemte områder. Det blir lyttet etter hovedpoeng, og annen informasjon som støtter opp om disse. Informasjon som ikke anses som relevant glemmes. Å lytte kritisk handler om å vurdere troverdighet og verdi ved det man lytter til. Man benytter etablert kunnskap og egne overbevisninger som grunnlag for å ta stilling til og vurdere det som blir sagt. Empatisk lytting innebærer godvilje, og har gjerne et sosialt formål som å knytte bekjentskap og vise nærhet. Lytteren tolker det som blir sagt i beste mening, og lytter med medfølelse til det som blir sagt (Penne og Hertzberg, 2015, s. 65-66).

Den kritiske og den empatiske lyttemåten til Penne og Hertzberg tilsvarer mer eller mindre Adelmans kategorier med samme navn. Mens Penne og Hertzberg har tre ulike lyttemodus, velger altså Adelmann å skille mellom seks ulike lyttetyper. Både Penne og Hertzberg og Adelmann har kategorier som omhandler empatisk og kritisk lytting. Samtidig er det tydelige



forskjeller mellom inndelingene. Adelman har delt grunnleggende lytting opp i to lyttemåter, diskriminerende lytting og forståelseslytting, og i tillegg tar han opp verdsettende lytting og identifiserende lytting som egne lyttemåter.

Ulike situasjoner krever ulike lyttemåter. For å velge en mest mulig hensiktsmessig lyttemåte kreves det både grunnleggende lytting og mer videreutviklede ferdigheter tilpasset situasjonen. Her vil jeg trekke en parallell til leseopplæringen. En grunnleggende ferdighet for å kunne lese er å kunne avkode bokstaver, men for å kunne lese ulike tekster som dikt, barnebøker og strikkeoppskrifter krever også øvelse, flere spesifikke strategier og forkunnskap. Gjennom å utvikle lytteferdigheten vår kan vi variere måten vi lytter på mer bevisst. Ettersom lyttemåten bestemmer hvordan du tolker og forstår det du hører, gjør dette deg til en bedre lytter. Med andre ord kan vi lytte mer formålstjenlig når vi er bevisst vår egen lytteoppførsel og lytteattityde, og er i stand til å velge den lyttemåten som passer best i situasjonen.

Når jeg senere i avhandlingen diskuterer lyttemåter opp mot aksjonsforskningsprosjektet, tar jeg først og fremst utgangspunkt i Penne og Hertzberg sine tre lyttemodus. Jeg har valgt dette av flere grunner. Først og fremst fordi jeg og læreren i prosjektet valgte å ta utgangspunkt i Penne og Hertzberg sine tre modus i prosjektgjennomføringen. Dette valget begrunnes i kapittel 4.2.1. I tillegg finner vi beskrivelser av lyttemåter i kompetansemål i læreplanen i norsk som passer innenfor Penne og Hertzberg sin inndeling (se kapittel 3.5.3). Penne og Hertzberg sine lyttemodus, den empatiske og kritiske lyttingen, kan som nevnt også plasseres inn i Adelmans kategorier. Den informative lyttingen til Penne og Hertzberg finner man igjen i Adelmans grunnleggende lytting. Samtidig inneholder Adelmans forståelse av grunnleggende lytting noe mer. Det dreier seg om den bearbeidingen og meningsskapingen som ligger til grunn for de andre lyttemåtene. Grunnleggende lytting vil dermed være en del av alt arbeidet vi gjør knyttet til lyttemåter i aksjonsforskningsprosjektet, selv om dette ikke diskuteres eksplisitt videre i avhandlingen.

### **3.3.3 Begrepsapparat**

I arbeid med å utvikle lyttekunnskap er elevenes ordforråd og begrepsforståelse viktig. Ordforrådet vårt påvirker hvordan vi tenker og tilegner oss kunnskap (Sæverud, Forseth, Ottem og Platou, 2011). Elevene må få begreper for «å tenke i og med». (Turmo 2006, s. 206). Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys syn på at kunnskap medieres gjennom språket. Vårt ordforråd og vår begrepsforståelse er bestemmende for språket vi bruker, og

dermed bestemmende for kunnskapen vi oppnår. Med andre ord må det arbeides med elevens begrepsapparat tilknyttet lytting i skolen, når målet er at elevene skal tilegne seg lyttekunnskap.

### **3.3.4 Respons**

Siste del av lytteprosessen er respons. Dette er en del av vår lytteoppførsel, men er også et direkte resultat av vår lytteattityde og -kunnskap. Hvordan man møter det man lytter til er avgjørende for hvordan man responderer, både bevisst og ubevisst. Responsen kan være både verbal og non-verbal. Non-verbal respons kan være blick, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Vi kan for eksempel nikke og bruke blick for å markere at vi lytter og forstår det som blir sagt. En form for verbal respons er anerkjennende ytringer som «så interessant», eller markering av at taleren skal fortsette å snakke ved å si «fortell mer». Å mestre disse signalene er en viktig del av elevenes lytteferdighet (Otnes, 2016, s. 81).

Det er mulig å strukturere prosessen mot en passende respons (Adelmann, 2009, s. 182). For det første må lytteren ha en lyttende holdning, noe som innebærer viljen til å gi passende respons. Deretter må lytteren ha en strategi. Dette kan for eksempel være å gi åpne responser for å få taleren til åpne opp og utdype. Til slutt må lytteren ha et mer konkret taktisk formål med lytting, for eksempel å lytte for å kunne gi konstruktiv kritikk eller for å føle på hva som blir sagt. Er elever bevisst denne responsstrukturen kan det være enklere å gi adekvate responser, som er et eksempel på hvordan lyttekunnskap virker inn på lytteoppførsel. Arbeid med responsstrukturen kan også hjelpe elevene å endre dårlige lyttevaner, som å avbryte eller å alltid relatere talerens fortelling til egne erfaringer. Signalene man sender ut både påvirkes av og påvirker kommunikasjonssituasjonen, og er dermed med å avgjøre hvordan elever skaper relasjoner og hva de lærer.

## **3.4 Hvordan lærer vi?**

### **3.4.1 Læringsteoretiske perspektiv i skolen**

Læring og utvikling er betinget av flere biologiske og miljømessige forhold, og ulike læringsteorier vektlegger ulike prosesser sett fra ulike innfallsvinkler (Karlsdottir og Lysø, 2013, s. 15-16). I denne avhandlingen har jeg valgt å støtte meg til kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Selv om de to læringsteoriene representerer ulike syn på læring, er begge grunnleggende for å forstå lytteutvikling hos barn, ettersom lytting både har en individuell og

kognitiv side, og en sosial og relasjonell side. Begge teoriene tar utgangspunkt i at mennesker konstruerer sin egen kunnskap, og har hatt stor påvirkning på skolen de siste tiårene.

Kognitiv teori bygger på Jean Piagets forskning om kognitiv utvikling. Teorien vektlegger den individuelle prosessen som foregår i hjernen når læring skjer. For å forstå verden danner vi oss, ifølge Piaget, kognitive skjemaer. Skjemaene knytter sammen tidligere forståelse med ny forståelse, og gir oss en forståelsesramme. Gjennom erfaring danner vi nye, endrer eller videreutvikler skjemaene, og læring skjer (Hundeide, 1985, s. 17). Mye av informasjonen vi får tilgang til gjennom erfaring kommer fra lytting til språk og omgivelser. Med andre ord er et kognitivt perspektiv viktig å kunne lytte for å lære.

Selv om det er stor enighet om at indre prosesser spiller en rolle i læring, har den kognitive teorien og Piaget møtt kritikk for å ikke vektlegge det sosiale aspektet ved læring, blant annet av Vygotsky som er representant for et sosiokulturelt syn på læring (Vygotsky, 2012). På samme måte som Piaget har også Vygotsky en forståelse om at ny læring bygger på det barnet allerede kan, men han vektlegger det sosiale samspillet innvirkning på kognitiv utvikling. Læring medieres i all hovedsak av språket, og språket kommer fra lingvistiske verktøy hos barnet i tillegg til barnets sosiokulturelle erfaring (Vygotsky, 2012, s. 100). Elevene lærer med støtte fra de rundt, og kan deretter gjøre ny kunnskap til sin egen. I kommunikasjon gjennom språket er barnet avhengig av å lytte, og lytting er dermed grunnleggende for læring i et sosiokulturelt perspektiv.

En måte å se på opplæringen på, i tråd med både det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet, er som byggingen av et tårn. Vi må hele tiden bygge videre på et fundament. Dette læringssynet finner man også i LK06 der det står at det ukjente blir forstått ut fra det kjente, og slik lærer man (Utdanningsdirektoratet, 1994, s. 11). Ved hjelp av det konkrete og enkle, kan vi lære stadig med avanserte og abstraherte ting. Vi utvikler våre kognitive skjema, og bygger på det vi allerede har lært. Har vi noen som hjelper oss, klarer vi ifølge det sosiokulturelle perspektivet å bygge tårnet enda høyere enn vi først klarer alene. Vi kan ved hjelp av andre oppnå mer kunnskap, og deretter gjøre den til vår egen. Slik fortsetter det hele livet. Ut fra en slik tankegang blir det viktig å begynne med lytteopplæring som er konkret og forståelig for elevene, der læreren kan være en hjelp og støtte for videre ferdighetsutvikling. Undervisningen må ha grunnlag i elevenes etablerte kunnskap og lytteerfaringer, og bygge videre på den.

### 3.4.2 Å lære å lytte

Lytting kommer ikke av seg selv slik som hørselen, som er en medfødt sans hos de fleste barn. Likevel er det lett å ta for gitt at alle kan lytte. Det er en ferdighet man har trent fra før fødselen, og er den første språkferdigheten man utvikler (Adelmann, 2009, s. 16). Alle elever som kan høre, kan også lytte når de starter på skolen. Likevel har de ulike forutsetninger for lytting, og kommer til skolen med ulike erfaringer. Den kommunikative lyttingen som foregår i hverdagen er i stor grad rutinemessig og automatisert (Adelmann, 2009, s. 22) og i liten grad noe man tenker over. Hvis elevene heller ikke blir bevisst på egen lytting i skolen eller arbeider for å videreutvikle ferdigheten, går de glipp av et lyttepotensial, og dermed også læringspotensial, både sosialt og faglig.

Det at det finnes ulike måter å lytte på avhengig av formål med lyttingen, innebærer også at lytteren må være i stand til å tilpasse egen lytting kontinuerlig. For å bli god på å lytte på best mulig måte i ulike situasjoner, kreves det både kunnskap om og øvelse i bruk av ferdigheten (Adelmann, 2009, s. 20-22). Ut fra både det sosiokulturelle og kognitive synet på læring er det viktig å bygge på elevenes allerede etablerte kunnskap og ferdigheter. Elevene får bruke det de kan, og får hjelp til å lære mer gjennom støtte fra lærer og hverandre. Ved å trene på å lytte endrer vi gamle, bygger opp nye og utvider våre eksisterende mentale strukturer. Dette er ikke enkelt, men krever ifølge Adelmann (2009, s. 25) langsiktig og målrettet arbeid. Man må utvikle både lyttekunnskap, formålstjenlig lytteoppførsel og lytteattityde. Sett fra et kognitivt og sosiokulturelt perspektiv vil arbeidet med utvikling av lytteferdighet innebære at elevene får mediert kunnskap og forståelse gjennom språk og erfaring. Det er viktig å gjøre elevene bevisst på egen lytting, og de må utvikle et begrepsapparat for å snakke om lyttingen. Ved å fokusere på elevenes lyttekunnskap, lytteoppførsel og lytteattityde i undervisningen, kan elevene lære å lytte bedre.

Selve resepsjonsdelen av lytteprosessen er først og fremst en kognitiv prosess, og det relasjonelle aspektet uttrykkes gjennom vår lytteoppførsel. Den kognitive prosessen kan ikke observeres direkte. Elevene må lære hvordan lytting kommer til uttrykk gjennom de ubevisste og bevisste signalene vi sender ut. Som med andre ferdigheter har man styrker og svakheter, og alle har egne forutsetninger for utvikling av lytteferdigheten. Å tenke at «kan man lytte, så kan man lytte», gjør som sagt at man mister en betydelig lærings- og utviklingsmulighet. «Ett tränat öra hör helt enkelt mer och annorlunda än ett otränat» (Adelmann 2009, s. 22). Det er

viktig å gjøre elevene bevisst på egen lytting, og de må få et begrepsapparat for å snakke om lyttingen.

### **3.4.3 Lytting som grunnlag for læring**

Jeg har i delkapittel 3.4.1 kort presentert hvordan lytting ligger til grunn for læring i både et kognitivt og sosiokulturelt perspektiv. Det meste vi lærer fra muntlig kommunikasjon har vi lært fordi vi lytter. Vi oppnår forståelse ved å lytte til tale og benytter denne forståelsen til å skape mening og lære (Børresen et al., 2012, s. 78). Vi lytter for å lære språket, og for å få kunnskap om omverdenen. Når vi har lært å forstå språket, lytter vi etter meningen med innholdet. Den informasjonen språket gir bearbeider vi og knytter til det vi allerede har lært. Vi knytter bånd med de rundt oss og får innsikt i andres kunnskap og erfaringer. Lytteforskere mener at gode forutsetninger for å lytte, i tillegg til det å bli lyttet til, er viktig for språkutvikling, kommunikasjon og videre læring (Wolwin og Coakley, referert i Adelman, 2009, s. 16).

Lytting har dermed både en sosial betydning og en betydning for læring av språk og mer spesifikk fagkunnskap. Den er grunnleggende for elevens videre læring når de starter på skolen, på samme måte som den har vært i barndommen. Øvelse i lytting, tale og samtale er sentralt for å kunne lære gjennom språket, og forskning viser at lyttetrening har positiv effekt i så måte. Det gjør elever i stand til å lytte mer formålstjenlig, og har også positiv påvirkning på elevenes selvstyring og uavhengighet (Eilam og Aharon, referert i Zarrabi, 2016, s. 155).

## **3.5 Lytting i skolen og norskfaget.**

Som nevnt kreves det både kunnskap og trening for å videreutvikle lytteferdigheten. Selv om lytteferdigheten utvikles hele livet, betyr det ikke at man automatisk blir bedre å lytte jo mer man lytter. Her kan et eksempel fra læring av lesing virke klargjørende. Lesing, som også er en språklig resepsjonsferdighet, vil på samme måte som lytting kunne utvikles gjennom hele livet. Men leser du bare dikt, vil det kun være noen deler av leseferdigheten som utvikler deg. Denne erfaringen er ikke nok til å skape en god forståelse når du så må lese en fagtekst om binære koder. Da vil man trenge erfaring fra ulike tekster, og spesielt erfaring med liknende tekster vil være nyttig. Det er også viktig å bli bevisst på hvilke strategier og handlinger som kan og bør brukes til lesingen av den nye teksten for å oppnå en best mulig forståelse. På samme måte gir trening på ulike lyttemåter og bevissthet rundt egen lytting, en bedre kontinuerlig videreutvikling av lytteferdigheten som igjen gir bedre forståelse og læring.

Elever som får opplæring i lytting vil vite at det er ulike måter å lytte på, og at disse gir mulighet for ulik læring.

### **3.5.1 Kunnskapsløftet om lytting**

Skolens opplæring skal være i tråd med dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet av 2006, revidert i 2013. LK06 består av en generell del, prinsipper for opplæringen og ulike fags læreplaner. Delene bygger på hverandre, og er forskrifter til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det innebærer at skolene og den enkelte lærers undervisning skal følge det som står skrevet i læreplanen.

I den generelle delen av LK06 sammenfattes målet for opplæringen slik: «målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjening og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 1994). Med andre ord skal opplæringen sørge for at elever utvikler seg videre med grunnlag i sine forutsetninger. For å oppnå dette har LK06 fastsatt fem grunnleggende ferdigheter som er avgjørende for læring og utvikling i alle fag på alle trinn. De fem ferdighetene er lesing, skriving, regning, digitale- og muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling er det først og fremst vektleggingen av muntlige ferdighetene som er relevant. Muntlige ferdigheter innebærer det å kunne skape mening gjennom å tale, lytte og samtale. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Eleven skal kunne tale og lytte hver for seg, i tillegg til å benytte ferdighetene integrert i samtale. I LK06 likestilles lytting og tale som deler av muntlige ferdigheter. Lytting blir, i samme grad som tale, sett på som en egen ferdighet. Samtidig er de naturlig gjensidig avhengige ferdigheter i en samtale, men dette kommer i tillegg til egenferdigheten. I tillegg til at læreplaner for alle fag tar for seg hva de grunnleggende ferdighetene innebærer i det enkelte faget, skal ferdighetene også komme til uttrykk gjennom kompetansemålene i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

Alle fag har dermed egne kompetansemål som omhandler muntlige ferdigheter i ulike fagspesifikke sammenhenger. Samtidig har enkelte fag et større ansvar for å utvikle ulike sider ved de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

At norsklæreren har det overordnede ansvaret for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter presiseres i læreplanen i norsk: «Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til

å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Ved å se nærmere på fagenes kompetansemål ser man at det er spesielt i språkfagene utvikling av muntlige ferdigheter er vektlagt. De har mål knyttet til utviklingen av ferdigheten i seg selv, i tillegg til mål der ferdigheten blir beskrevet som måten elevene skal tilegne seg annen fagkunnskap på. For eksempel står det i læreplanen i norsk for 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6) at elevene skal kunne «lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem». Her er det kunnskap om tekster som skal oppnås ved å benytte lytteferdigheten. I kompetansemålet «lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler» er utvikling av lytteferdigheten presentert som ett mål i seg selv. Kompetansemålet «lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon» dreier seg også om å utvikle lytteferdigheten, ettersom lytting etter informasjon kan forstås en lyttemåte (Adelmann, 2004; Penne og Hertzberg, 2015). Vektlegging av lytting i kompetansemålene for 2. trinn fordrer med andre ord at lærere vektlegger lytteferdigheter i begynneropplæringen.

### **3.5.2 Lytting i læreplan i norsk med vekt på begynneropplæringen**

Læreplanen i norsk forstår lytting som en «aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Videre står det: «Eleven [skal] utvikle evnen til å kommunisere med andre». Læreplanen legger dermed til grunn at lytting er handling, noe som viser til et funksjonelt språksyn. Lytting blir også sett som noe grunnleggende aktivt, slik jeg gjør i denne avhandlingen, mens målet om kommunikasjonsevner viser et fokus på den sosiale og relasjonelle lyttingen. Det er læreplanen, som en del av LK06, sin forståelse av lytting som skal ligge til grunn for undervisningen i lytting gjennom opplæringen

I læreplanen står det også at utviklingen av muntlige ferdigheter i faget krever systematisk arbeid i ulike lytte- og talesituasjoner, og at dette «innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Denne intensjonen finner man igjen i fagets kompetansemål der ett av tre hovedområder heter «muntlig kommunikasjon». Det er mange mål gjennom hele utdanningsløpet som omhandler tale, lytte og samtale, både eksplisitt og implisitt. Et eksplisitt mål er for eksempel «lytte til andre, uttrykke og begrunne egne meninger og vise respekt for andres» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.7), fra læreplanen for 7.trinn. Med implisitt mener jeg kompetansemål som ikke benytter begrep som tale, lytte, samtale direkte, men der en rimelig tolkning innebærer at ferdighetene benyttes for å oppnå

beskrevet kompetanse. For eksempel i dette målet for 7. trinn: «opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.7).

Hildegunn Otnes (2016) har gått igjennom flere læreplaners vektlegging av lytting. Hun finner at norsk- og engelskfaget i større grad har mål som omfatter lytting enn de andre læreplanene hun undersøker, noe Otnes mener ikke er overraskende ettersom språkfagene har «muntlig kommunikasjon» som et hovedområde. I læreplanene for norsk i LK06 er ordet «lytt» eksplisitt nevnt 16 ganger (Otnes, 2016, s. 75), der 11 er fra kompetansemålene. Ifølge Otnes finner man en tydelig todeling av formålet med lyttingen som beskrives i læreplanen. Både under beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i norsk og i kompetansemålene er det en todeling mellom å «*lytte for å kommunisere og lytte for å lære*» (Otnes, 2016, s. 79).

De grunnleggende ferdighetene, som inkluderer lytting, skal som sagt arbeides med på alle trinn. Opplæringen må bygge videre på det elevene hele tiden lærer, og det må legges et solid grunnlag for videre læring fra begynneropplæringen. Det innebærer at elevene tidlig må bli bevisst på egne ferdigheter og etablere et begrepsapparat for å snakke om ferdighetene.

Vektleggingen av lytting i begynneropplæringen ser man også direkte i kompetansemålene for 2. trinn. Her er det tre kompetansemål som eksplisitt nevner lytting:

- 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, gjengi og kombinere informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.6).

Hele 9 av 23 kompetansemål inkluderer enten begrepet «lytte» eller «samtale», og noen ganger begge som vist over. Hvis man også inkluderer de tre kompetansemålene der lytteaspektet kommer tydelig frem ved begrepet «lyd», for eksempel i målet at «vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk», finner man at over halvparten (12 av 23) av kompetansemålene i begynneropplæringen fordrer utvikling av lytteferdighet.

### **3.5.3 Lyttemåter i læreplanen**

Alle kompetansemål i læreplanen som krever lytteferdighet, om lytting er nevnt eksplisitt eller ikke, krever følgelig arbeid med det Adelman (2009) ser på som grunnleggende lyttemåter. Hildegunn Otnes (2016) sin todeling av hvilke formål lyttingen i kompetansemålene har,



gjelder også i læreplanen for 2. trinn. Otnes deler som nevnt lytting i kompetansemålene inn i lytting for å kommunisere og lytting for å lære. Det er tydelig at kompetansemålet i norsk for 2. trinn; «lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler», har kommunikasjon som formål. Et av de andre; «lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem», er ikke like tydelig rettet mot et enkelt formål ettersom det åpner opp for samtaler om ulike tema ut fra tekstene, og undervisningen kan vektlegge enten det kommunikative aspektet eller læringsaspektet. Det tredje målet der lytting nevnes eksplisitt; «lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon», er igjen mer tydelig rettet mot formålet å lære.

Tidligere i teorikapittelet trakk jeg frem Penne og Hertzberg sine tre lyttemodus: kritisk lytting, empatisk lytting, og lytting etter informasjon. Disse kan også knyttes til kompetansemålene i læreplanen for 2. trinn. Formålet med lyttingen forteller oss hvilket lyttemodus som er formålstjenlig å bruke. Mens det førte kompetansemålet legger opp til empatisk lytting, tredje målet å lytte etter informasjon. I kompetansemålet om å lytte til tekster kan flere lyttemåter være hensiktsmessig ut fra målet med aktiviteten, men lytting etter informasjon vil kanskje være særlig relevant som grunnlag for samtale om tekster. Det er ingen kompetansemål for 2. trinn som direkte krever kritisk lytting, samtidig kan det være aktuelt å lytte kritisk til tekster avhengig av teksten og formålet med den påfølgende samtalen.

Læreplanen i norsk spesifiserer også under forklaring av hovedområdet «muntlig kommunikasjon» at elevene skal lytte i ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3) Som en direkte konsekvens av dette kreves det arbeid med ulike lyttemåter. Ettersom mange samtaler i hverdagen ofte har et sosialt formål, vil det være naturlig å undervise elevene i responser knyttet til empatisk lytting. Der formålet i større grad er læring av fagkunnskap vil det være viktig for elever å vite hvordan å lytte etter informasjon og etter hvert også lytte kritisk.

### **3.6 Å undervise i lytting**

Når det så er klargjort at undervisning i lytting skal vektlegges i skolen i lys av læreplanen, kommer spørsmålet hvordan slik undervisning kan gjennomføres. Læreplanene i norsk skole kjennetegnes av metodefrihet, og beskriver følgelig ikke hvilke undervisningsmetoder som skal benyttes for å oppnå kompetansemål eller grunnleggende ferdigheter.

Det er derfor viktig at læreren har kunnskap om lytting. For eksempel bør de vite hvordan lytteutvikling skjer, som er forklart tidligere i kapittelet. Dette gir et grunnlag for undervisning

i lytting. Ettersom elevene kommer til skolen med en lytteferdighet som allerede er delvis utviklet, er det også enkelt å tro at denne nå kan brukes som base for læring uten å måtte videreutvikles, hvis læreren ikke innehar kunnskap om hvordan lytteferdigheten utvikles.

I sin bok beskriver Kent Adelman (2009) hva lytteundervisningen bør vektlegge, og gir eksempler på hvordan undervisning i lytting kan foregå. Han setter opp ti didaktiske råd for innholdet i lytteundervisning, som skaper forutsetning for utvikling av lytteferdigheten:

Tio didaktisk råd for lyssundervisning:

1. Att diskutera lysserfarenheter och genomföra lyssaktiviteter.
2. Att bygga lyssundervisningen på tidigare erfarenheter av liknande och krävande material.
3. Att söka och skapa intresse för det aktuella arbetsområdet.
4. Att uppmärksamma anpassningen efter bl.a. talaren och den situationella kontexten.
5. Att uppmärksamma anpassningen efter bl.a. värdeladdade ord och slutsatser.
6. Att uppmärksamma identifieringen av bl.a. hovuddragen och den känslomässiga undertexten.
7. Att uppmärksamma användningen av tidsdifferensen mellan tal och tanke.
8. Att uppmärksamma användningen av anteckningar.
9. Att uppmärksamma användningen av relevanta frågor.
10. Att uppmärksamma användningen av adekvat respons. (Adelman, 2009, s. 132)

De ti rådene for god lytteundervisning fordrer spesielt at to mer overordnede ting skjer i opplæringen. For det første at elevene har laget et begrepsapparat rundt lyttebegrepet sammen med lærer, slik at de kan snakke om lyttingen som foregår. Et godt begrepsapparat gjør lyttingen synlig for elevene, og de får et bevisst forhold til egen lytting (Adelman, 2009, s. 130).

For det andre at det foregår en eksplisitt lytteundervisning. Det vil si undervisning der det lytting tas opp direkte, og er i fokus. Det er undervisning i lytting, ikke bare gjennom lytting. Dette betyr ikke at all kommunikasjon alltid må snakkes om og lytteaspektet tas opp direkte, men at eksplisitt undervisning må være en del av den helhetlige lytteopplæringen. Gjennom

eksplisitt lytteundervisning kan elevene oppnå lyttekunnskap, bevissthet om egen lytting og begrepsapparat for å snakke om lytteaspektet. Når elevene er bevisst egen lytting gir det grobunn for god lytteutvikling (Adelmann, 2009, s. 108). Eksplisitt lytteundervisning kan gjennomføres på flere måter. Man kan for eksempel velge å ha hele økter der lytting er tema, eller man kan benytte lytteerfaringer som oppstår i ulike situasjoner som utgangspunkt for å snakke om lytteaspektet.

De ti rådene dreier seg om det didaktiske perspektivet ved lytteundervisning, og hva lærer bør vektlegge i arbeidet med lytting. Mer konkret kan dette oppnås ved blant annet å bruke didaktiske spørsmål, som hva, hvordan og hvorfor, i undervisningen. Lærere må si hva det skal lyttes til, hvordan det skal lyttes og hvorfor det skal lyttes på denne måten i denne situasjonen. Man kan ofte høre lærere si «hør etter» eller «følg med!». Dette utvikler i liten grad elevenes lytteferdighet, men signaliserer et syn på at de allerede bør kunne lytte. Ytringene viser heller ikke tegn på at man ser lytting som noe komplekst, som forandrer seg fra situasjon til situasjon.

Knyttet til for eksempel nummer fire av Adelmans ti didaktiske råd presentert ovenfor, kan læreren heller spørre elevene: Hva og hvem skal vi rette oppmerksomheten mot her? Hvordan bør vi lytte? Kanskje burde elevene lytte empatisk denne gangen, eller er de ute etter informasjon fra taleren? Hvordan viser vi at vi lytter på denne måten? Hvorfor skal vi lytte til dette, hva er formålet vårt? Her er det mange mulige spørsmål, og viktigheten av disse kan man gjerne lettere gjenkjenne hvis jeg trekker nok en linje til lesing. Elevene må få vite hva de skal lese, hvordan de skal lese det og hvorfor de skal lese en tekst og på hvilken måte. Begge ferdighetene er reseptive språkferdigheter som trenger kunnskap for å utvikles (Adelmann, 2009, s. 20).

I praksis vil lyttetrening, i tillegg til å skape bevissthet om egen lytting, først og fremst dreie seg om utvikling av elevenes lytteoppførsel og lytteattityde, som forklart i kapittel 3.3.1. Her kan læreren gi elevene øvelse i ulike relasjonelle lyttemåter, slik at man viser at man ønsker å lytte og faktisk lytter. Å arbeide med positive lyttevaner gjør at det blir enklere for elevene å benytte disse på sin egen lytting i hverdagen. Å ha fokus på lyttevaner som grunnlag for den relasjonelle lyttingen, gir elevene bevissthet og kunnskap om hva de må tenke på når de lytter til andre. For eksempel vil det ofte være hensiktsmessig å la taleren snakke ferdig uten å avbryte. Andre ganger bør man kanskje avbryte, for eksempel hvis taleren roter seg bort fra det poenget i en faglig samtale. Det som er positivt med å vite at man i utgangspunktet bør la

taleren snakke ferdig, er at man blir bevisst valget man tar om å avbryte. Avbrytelsen blir gjennomtenkt og kan styrke kommunikasjonen, i stedet for å svekke den.

Begrepsapparatet vårt er som nevnt med på å avgjøre hva vi kan forstå (se kapittel 3.3.3), og det er viktig å skape et felles begrepsapparat hos lærer og elever for samtale og tenkning rundt lytting. Derfor vil det være hensiktsmessig å legge opp til eksplisitt undervisning, ettersom dette gir mulighet til å formidle relevante begrep til elevene. Det vil også være viktig å bygge på elevenes praktiske lytteerfaringer. I begynneropplæringen, men også videre i utdanningen, oppstår det kontinuerlig naturlige kommunikative situasjoner. Disse gir et godt utgangspunkt for videreutvikling av lytteferdigheten, gitt at de blir vektlagt og elevene blir gjort oppmerksom på lytteaspektet i situasjonen.

All lytteundervisning trenger derfor ikke være planlagt så lenge lærer og elever har opparbeidet begreper for å snakke om lytting tidlig i opplæringen. Elevene får snakke om en reell situasjon de har vært i, og dette kan skape interesse. For eksempel kan det å snakke om lytting etter en konfliktfull samtale mellom elever gi mulighet til å trekke inn mange av de didaktiske rådene til Adelman. Arbeid med lytting er også langsiktig og må være målrettet (Adelman, 2009, s. 25), og det er lettere å sette av tid til lytting i en travel skolehverdag hvis det kan flettes inn sammen med ulike timer, tema og situasjoner på samme måte som med lesingen.

## 4 Presentasjon av aksjonsforskningsprosjektet

For å belyse studiens problemstilling; *hvordan kan norsklæreren forbedre sin tilnærming til lytting i begynneropplæringen?* har jeg analysert datamaterialet fra aksjonsforskningsprosjektet. På grunn av aksjonsforskningens egenart kan ikke funn ses uavhengig av prosessen, som nevnt i metodekapittelet. Prosjektet er nettopp konstruert for å undersøke problemstillingen og være et eksempel på hvordan læreren kan forbedre sin tilnærming til lytting. For eksempel er det jeg finner ut om lærerens praksis gjennom datainnsamlingen, en integrert del i prosjektutviklingen. Dette innebærer at prosessen i seg selv må regnes som funn i studien. Funn fra datamaterialet vil derfor bli presentert som en beskrivelse av aksjonsforskningsprosjektet.

Aksjonsforskningsprosessen vil bli presentert kronologisk gjennom fire delkapitler, som tilsvarer aksjonene i studien. Aksjonene må ses i sammenheng ettersom de er en del av en større helhet. Datamaterialet er omfattende, og jeg har derfor valgt å også gruppere det presenterte materialet fra aksjonene etter tematiske underoverskrifter. Disse vil bli presentert fortløpende under beskrivelsen av hver aksjon.

### 4.1 Aksjon 1: Nåværende praksis

Aksjon 1 hadde som formål å få innsikt i og å forstå lærerens tilnærming til lytting i hennes nåværende praksis, for å finne ut hvilke forbedringsmuligheter som fantes. For å oppnå dette dreide intervjuet som ble foretatt seg om hvordan lærer arbeider med lytteundervisning i norskfaget, hennes forståelse av og meninger om lytting og læring, og hvordan læreren vurderer egen lytteundervisningspraksis og ser på endring av denne fremover. Relevante funn fra intervjuet i aksjon 1 er presentert under overskriftene: (1) Norsklærers lytteundervisningspraksis i begynneropplæringen, (2) læreren om lytting og læring, og (3) lærers vurdering av egen lytteundervisningspraksis og ønske om endring.

#### 4.1.1 Norsklærers lytteundervisningspraksis i begynneropplæringen

Ved spørsmål om hva hun fokuserer på i norskundervisningen på 2. trinn forteller læreren at de arbeider mye med lesing og skriving, og at trivsel står sentralt. For å komme inn på lytting spør jeg henne om hvordan hun arbeider med muntlige ferdigheter. Læreren synes dette er kjempeviktig, og sier at hun også bruker tid på dette. Videre utdyper hun med eksempler på hvordan elevene forteller, samtaler med hverandre, snakker og leser egne tekster høyt. Selv

om lytting er en del av det å samtale, er det den produktive siden ved muntlige ferdigheter læreren vektlegger. Når hun forteller om elever som får øve seg på å snakke foran andre, legger hun til: «Men det er jo alltid noen som har litt problemer med å sitte i ro når vi gjør slikt og bare én kan fortelle samtidig, det er det jo. Som ikke følger helt med». Her kommer hun implisitt inn på elevenes lytting i denne situasjonen, og at dette kan være utfordrende for flere.

Ved spørsmål om hvordan hun fokuserer på lytting i norskundervisningen sier læreren at de jobber spesielt med å lytte ut lyder fra ord og setninger. Hun forklarer også at de har høytlesing der elevene må lytte. Hun sier de har mye fokus på det sosiale og det «å snakke sammen», og at det ikke bare er fagkunnskap som er vektlagt i norskfaget i begynneropplæringen.

Samtidig presiserer hun at lytting også er en del av faget. Gjennom intervjuet kommer hun med ulike eksempler på situasjoner der elevene skal lytte til læreren eller til hverandre, for eksempel når en elev skal fortelle om at de har hatt klassebamsen «Teddy» med hjem en helg. Hun forteller at lytting går inn i alt og foregår hele tiden, for eksempel i kommunikasjon mellom elevene i lek og spill. Deretter går hun videre inn på lytting generelt i skolehverdagen. Her sier hun blant annet hvordan de har rutiner i klasserommet for at elevene skal lytte. Hun eller assistenten ringer i en bjelle, og da må elevene være stille og vise at de følger med fordi det vil komme en viktig beskjed fra lærer. Elevene skal vise at de lytter ved å sitte med hendene på ryggen og følge med. Læreren forteller også at de har en klasseregulering om å «[...] ikke prate i munnen på hverandre. Vi skal prate en av gangen», og at dette handler om å forstå de sosiale kodene. Her bruker ikke læreren begrepet å lytte, men snakker om det å prate. Likevel kan man ut fra sammenhengen tolke dette utsagnet dithen at læreren mener at det å vente på tur vil innebære å lytte til andre mens de prater, og at dette er en viktig del av elevenes sosiale ferdigheter.

Læreren fikk spørsmål om hva hun gjorde for å få elever til å bli bedre lyttere, for eksempel de elevene hun nevnte tidligere i intervjuet som hadde utfordringer med å følge med når andre pratet. Læreren svar på dette var:

Vi observerer jo det, og så prøver vi gjerne å øve de opp ved å stille de disse spørsmålene om hva vi sa etterpå for å gjøre dem oppmerksom på at her var det viktig å lytte. Men det er det vi mest gjør.

At det er viktig at elevene lytter, og at dette ofte ble sagt til dem ble understreket av læreren flere ganger i intervjuet. Det kom samtidig frem at læreren ikke hadde opplæring i og om lytting. Når læreren fikk spørsmål om hun har undervist eksplisitt om lytting, var svaret et kort nei. Deretter kommenterte hun sitt eget svar: «Vi har jo opplæring i hvordan lese og skrive. Med for eksempel veiledet skriving, og veiledet lesing, men vi har ikke veiledet lytting akkurat, vi har ikke det. Jeg vet ikke helt hvorfor». Senere fortalte hun igjen at det er viktig at elevene lytter i undervisningen, men at hun «[...] har liksom ikke tenkt på å undervise de i dette tidligere, altså hvordan på en måte».

I tillegg til at læreren sier at hun ikke har tenkt på å undervise i lytting tidligere, kommer det også frem at fokus på lytting i undervisningen kan være utfordrende. Hun forklarer at lytting er «[...] vanskelig å fange opp også da», og eksemplifiserer dette ved å fortelle om elever som ikke viser at de har lyttet selv om de kan ha gjort det, og til elever som kan ha lyttet men ikke klarer å sette ord på forståelsen de har oppnådd i etterkant av lyttingen. Hun sier videre «Det er lettere å se det hvis de produserer noe, enn ved lytting».

#### **4.1.2 Læreren om lytting og læring**

Når jeg spør læreren hva begrepet lytting innebærer for henne, svarer hun at det handler om «noe mer enn å høre». At det dreier seg om å få med seg det som blir sagt, og forstå det. Samtidig moderer hun seg senere, og viser usikkerhet på egen definisjon: «Men jeg har aldri satt meg inn i det. Det er jo mer ved ting enn det man tenker før man lærer om det, og det er det sikkert med lytting også». Gjennom intervjuet kommer det samtidig frem mange refleksjoner om hva lytting innebærer, og hun sier på slutten av intervjuet at snakkingen om lytting i intervjuet allerede har fått frem flere nye tanker hos henne.

Når hun beskriver lytting hos elevene sier hun «Og så er det jo det med å få med seg ting og vise det. At de skal høre etter når jeg snakker og samtidig få med seg det jeg forteller». Senere i intervjuet sier hun også «Det er viktig at de hører på den som snakker sånn at samtalen skal fungere». Disse utsagnene kan tolkes som at hun har et mottakerperspektiv på lytterrollen, i den grad lytting skjer for å få med seg det taleren sier. På samme tid fremhever hun den synlige lyttingen, det å vise at man lytter. Dette kan tolkes som at hun samtidig ser lytting som noe som kan vises i kommunikasjonen gjennom aktive handlinger. Det kommer også frem at hun mener elever som ikke viser at de lytter også kan ha lyttet, og viser til et eksempel der en elev som så ut til å ikke følge med underveis i samtalen, kunne svare på spørsmål fra det som ble sagt i etterkant. Dette ser læreren på som en utfordring i undervisningen, og mener det

gjør det vanskelig å vite hvem som følger med. Læreren forteller at det å vise at man lytter handler om respekt: «Det med lytting så handler jo det om at vi skal ha respekt for hverandre, at vi skal høre på. Vi må vise at vi hører etter. Og vente til den ene er ferdig med å snakke også». Hun utdyper dette ved å fortelle hvordan elevene må øve seg på å vente til den ene er ferdig å snakke, og passe på at begge hører på hverandre slik at begge får være med å si noe.

Ved spørsmål om hvordan man lærer å lytte svarer hun at vi har lært det fra vi er små.

Samtidig kommer det frem i andre deler av intervjuet at hun også mener det er en ferdighet som kan øves opp. «ofte gjør øvelse mester, at de må øve mye på å lytte bare». Hun forteller at hun øver ved at elevene skal svare på spørsmål fra noe som er blitt sagt. Klarer de ikke å svare «[...] må de tenke på det til neste gang» utdyper hun. Læreren er tydelig på at man også lærer gjennom å lytte: «At vi hører på noe, og så lærer vi av det vi hører». Hun sier at lytting er viktig på første og andre trinn for å få med seg det sosiale som foregår og for å få med seg informasjon, fordi mange elever enda ikke kan lese og skrive.

### **4.1.3 Lærers vurdering av egen lytteundervisningspraksis og ønske om endring**

Når læreren skal vurdere sin egen lytteundervisningspraksis sier hun: «Jeg tenker vi arbeider bra med det jeg. Det kommer jo inn i veldig mye av det vi driver med». Læreren uttrykker flere ganger gjennom intervjuet at lytting er en integrert del av undervisningen, men forteller også at hun eksplisitt ber elever om å lytte og forteller dem når det er spesielt viktig at de følger med. Deretter får hun spørsmål om hun har tenkt eller reflektert over hvordan lytting er tatt opp i læreplanen i norsk og kompetansemålene der. Hun svarer at hun ikke har tenkt spesifikt på dette. Hun sier at hun tenker på lytting i læreplanen som «en del av helheten», og uttrykker «[...] men det blir spennende å se på og endre ut ifra. Det blir spennende å ta fatt i det».

Sistnevnte utsagn indikerer at læreren er positiv til endringsarbeidet som er satt i gang. Dette kommer også frem i andre deler av intervjuet. Etter å ha fortalt at hun ikke har hatt eksplisitt lytteundervisning, nevner hun for eksempel at det hadde vært spennende å gjøre noe for å få elevene til å lytte bedre til hverandre. Hun mener hun og klassen har mye å hente på at hun endrer lytteundervisningspraksis, og få fokus på lytting som er «en sånn ting som vi ikke har hatt veiledning på tidligere». Målet hennes er å; «få noen tips og komme frem til noe nytt i arbeidet med endringene. Det tror jeg vil være bra. Jeg kommer jo til å lære masse håper jeg,



og elevene også», og hun håper at prosessen blir en læringsprosess der hun blir mer bevisst, og elevene får «knagger å henge lytteferdigheten sin på».

## **4.2 Aksjon 2: Planleggingsfase**

Aksjon 2 hadde som formål å planlegge endring av den nåværende praksis med grunnlag i funn fra aksjon 1, læreplan og teori. Ettersom aksjonsforskning er prosessorientert, vil det gjøres vurderinger og tolkninger av tidligere aksjoner når nye aksjoner gjennomføres. Valg i aksjon 2 er derfor tatt med grunnlag av våre tolkninger av det som kom frem i aksjon 1. På samme måte vil aksjon 3: gjennomføringsfasen, være et direkte resultat av planleggingen som fant sted i aksjon 2, og aksjon 4 dreier seg om å tolke og drøfte alle aksjonene i prosessen.

Jeg som forsker hadde satt meg inn i teori på feltet i forkant av aksjon 1, og kom med innspill basert på dette i planleggingsfasen. Før aksjon 2 ønsket også læreren å få mer kunnskap om lytting. Hun fikk tips til relevant teori, og valgte blant annet å lese deler av boken til Kent Adelman (2009) før aksjon 2. Vi gikk også igjennom læreplanen i norsk gjennom aksjon 2 for å sikre at endringene var i tråd med læreplanen. Ved å sette oss inn i læreplan og teori fikk vi holdepunkter for hvordan lærerens praksis kunne forbedres.

Videre presenteres funn fra aksjon 2, ved å se nærmere på: (1) Områder for endring og forbedring, (2) rammer for endring, og (3) eksplisitt undervisning.

### **4.2.1 Områder for endring og forbedring**

I planleggingsfasen drøftet jeg og læreren endringer som kunne gjøres for å oppnå en bedre praksis ut fra læreplan og teori om lytting. Utfordringen var å omsette teori til praksis, og å ta valg knyttet til hvordan vi ønsket å operasjonalisere teori og læreplanens mål innenfor rammene av norskfaget i begynneropplæringen.

Noe av det første læreren fortalte i planleggingen var at hun burde endre hvordan hun fokuserte på lytting. Hun sa at hun allerede vektla at elevene skulle lytte og få med seg det som skjedde men at hun manglet det «bestemte fokuset». Hun utdypet dette ved å si at klassen måtte videre få arbeide med lyttingen spesifikt, og ha om lytting. Elevene hadde ikke hatt undervisning i lytting tidligere, der de lærer hva lytting innebærer, og dette er noe læreren så som en viktig endring i sin praksis

Ut fra dette foreslo jeg å ha en time med eksplisitt lytteundervisning der elevene kunne få lære om lytteaspektet. Her svarte læreren «Ja, det trenger vi. Å snakke om lytting sånn at elevene

forstår hva det er. [...]». Jeg og læreren snakket også om å lære elevene at det er ulike måter å lytte på. Læreren fortalte at hun så på lyttemåter som en viktig del av elevenes lytteferdighet, men at det kunne være vanskelig å undervise elevene i dette på 2. trinn, fordi Adelmans lyttemåter (se kapittel 3.3.2) var ganske kompliserte. Jeg foreslo derfor å heller benytte Penne og Hertzberg sine tre lyttemodus: lytte etter informasjon, empatisk og kritisk lytting (se kapittel 3.3.2). Læreren sa at hun tenkte dette ville være ryddigere og mer konkret, og vi planla å heller ta utgangspunkt i Penne og Hertzberg sin inndeling når vi skulle undervise om ulike lyttemåter.

Læreren ønsket også å fokusere på hvordan elevene viser at de lytter, noe hun også hadde vektlagt i sin tidligere praksis, ifølge utsagn fra aksjon 1. Læreren poengterte at det kom til å være hensiktsmessig for elevene å knytte den nye kunnskapen til noe de allerede kunne noe om. Vi snakket også om at det å ha fokus på hvordan lytting kan observeres gjennom respons, kunne konkretisere lyttebegrepet for elevene i undervisningen.

#### **4.2.2 Rammer for endring**

Elevenes alder og klassetrinn var sentralt å ta hensyn til i planleggingsfasen. Læreren lytteundervisningspraksis i norskfaget dreide seg om arbeid med elevene, og praksisen skulle forbedres ut fra kompetansemål rettet mot denne aldersgruppen. I forrige avsnitt skrev jeg om hvordan vi fokuserte på det å vise lytting, delvis på grunn av at dette kunne konkretisere lytteferdigheten for elevene. På grunn av elevenes alder var det viktig å konkretisere undervisningen, og å benytte praktiske aktiviteter slik at de klarte å holde oppmerksomheten og motivasjonen oppe gjennom hele undervisningstimen.

Elevenes klassetrinn var også direkte avgjørende for at vi valgte å kun vektlegge to av de tre lyttemodusene beskrevet av Penne og Hertzberg (se kapittel 3.3.2). Jeg og læreren hadde tidligere funnet ut at vi mente at det var gunstig å lære elevene om ulike lyttemåter, på bakgrunn av didaktisk teori. Da vi så på dette opp mot læreplanen oppdaget vi at den kritiske lyttingen ikke var vektlagt direkte før på høyere klassetrinn. I læreplanen i norsk for 2. trinn fant vi kompetansemål tydelig rettet mot empatisk lytting og lytting etter informasjon. Etersom læreren lytteundervisningspraksis foregikk i begynneropplæringen valgte vi derfor å vektlegge den empatiske lyttingen og lytting etter informasjon når læreren skulle undervise om lyttemåter.

I tillegg til elevenes alder var det også andre rammer å forholde seg til i planleggingsfasen. Prosjektet foregikk i norskfaget, og det var derfor begrenset tid å gjennomføre endringen på. I

tillegg skulle endringen være forenelig med resten av lærerens praksis i norskfaget i den grad at den ikke kunne være altomfattende over en lengre periode, og forbedringen skulle kunne endre lærerens videre praksis over tid. Dette var en medvirkende grunn til at aksjon 3 ble gjennomført som en eksplisitt undervisningsøkt. Vi mente også at det som ble tatt opp i denne timen hadde potensial til å ligge til grunn for videre arbeid med lytting i undervisningen, og dermed skape en varig endring der lytteaspektet var i fokus i ulike sammenhenger i undervisningen.

### **4.2.3 Eksplisitt undervisning**

Rammebetingelser som kom til å gjelde i selve undervisningstimen ble også drøftet i planleggingsfasen, ettersom timen måtte planlegges rundt dette. Vi valgte å gjennomføre endringen torsdag den 1. november 2018, da elevene skulle ha en norsktime på 60 minutter i andre time. Det var 23 elever i klassen, og timen skulle gjennomføres i klasserommet. Det var benker plassert foran i klasserommet, i det som ble kalt «samlingsstund-området», i tillegg til stoler og pulter fordelt i resten av rommet. Vi kunne flytte elevene og pultene etter behov. Av utstyr skulle vi ta med det vi trengte etter å ha planlagt økten. Blant annet laget læreren et ark med ulike figurer som elevene skulle forklare til hverandre i en øvelse for å lytte til informasjon. I tillegg skulle det være en assistent med i timen, for å være med å skape ro i klasserommet og gå rundt og hjelpe elever. Hun skulle ikke ha ansvar for undervisningen, men være med å assistere læreren i to rollespill.

Ut fra rammene for økten, og fra endringene vi ønsket å implementere for å forbedre praksis, lagde vi et planleggingsskjema i form av et hva-hvordan-hvorfor-skjema (se vedlegg 4). Hvorfor-delen av skjemaet er rettet mot elevenes læringsutbytte av undervisningen. Elevenes læringsutbytte er ikke et direkte fokus i studien, ettersom studien undersøker lærerens tilnærming til lytting. I praksis er likevel elevenes læring sentralt for undervisningen, ettersom undervisningen skal følge læreplanen som beskriver hva elevene skal lære. For å gjennomføre undervisningen må derfor læreren ha tenkt ut hvilket læringsutbytte elevene skal oppnå ifølge læreplanen.

Hva-hvordan-hvorfor-skjemaet gir en mer detaljert oversikt over planen for økten (vedlegg 4), men kort beskrevet var planen slik: Etter en kort oppstart med informasjon om hva denne undervisningstimen skulle inneholde, skulle læreren ha en mer teoretisk gjennomgang av blant annet hva lytting innebærer, hvordan man lærer å lytte, at man kan lære gjennom å lytte og at det er ulike måter å lytte på. Elevene skulle få svare på og stille egne spørsmål, komme

med egne refleksjoner og meninger underveis. Deretter skulle læreren og assistenten gjennomføre rollespill som demonstrerte mangel på lytting som utgangspunkt for diskusjon. Videre i timen planla vi å ha praktiske øvelser i empatisk lytting og lytting etter informasjon for elevene, med etterfølgende samtale om øvelsene. Deretter skulle de reflektere mer generelt om ulike måter å lytte på, og hvordan de kunne vise hvordan de lyttet i ulike situasjoner. Til sist planla vi at læreren skulle oppsummere timen og hva elevene hadde lært. Hvis det ble tid skulle det også gjennomføres en hviskelek, der elevene hvisker til hverandre i rekkefølge og må bringe informasjonen de mottar videre til neste person i rekken, mot slutten av timen.

### **4.3 Aksjon 3: Gjennomføringsfase**

Aksjon 3 var implementeringen av endringen, som ble planlagt i aksjon 2. Etter planen tok aksjonen sted i en 60 minutters undervisningstime i norsk torsdag den 01. november 2018. Observasjonen i denne fasen var rettet mot lærerens undervisning, med formål å undersøke om endringene fra planen ble gjennomført. Aksjon 3 vil bli presentert som ett delkapittel, ettersom undervisningsøkten var en helhetlig dynamisk situasjon med til dels flytende overganger.

#### **4.3.1 Gjennomføring i praksis**

Læreren gjennomførte alle aktiviteter som ble planlagt i aksjon 2, med unntak av ekstraoppgaven; hviskeleken, som det ikke ble tid til fordi andre aktiviteter ble prioritert. I aktiviteten «refleksjon over ulike lyttemåter» ble de planlagte eksemplene på situasjoner ikke benyttet. Læreren tok utgangspunkt i elevenes forslag til ulike lyttesituasjoner, og hadde en samtale med elevene ut fra disse.

I oppstarten fikk elevene vite at de skulle lære om lytting denne økten, og jeg som forsker ble introdusert ettersom jeg skulle observere læreren og hennes undervisning denne timen. Deretter gikk læreren i gang med å undervise om lytteaspektet. Hun fortalte elevene at lytting var å høre, samtidig som man fikk med seg det man hørte på og tenkte igjennom det. I den sammenheng sa hun: «så vi må faktisk konsentrere oss når vi lytter». Etter det snakket læreren med elevene om hvordan man lærte å lytte, og læringspotensialet som ligger i å lytte til det andre sier.

Da læreren begynte å snakke om ulike måter å lytte på, fokuserte hun slik planen var på den empatiske lyttingen og lytting etter informasjon. Samtidig skjedde et avvik fra planen ved at lærer kalte den empatiske lyttingen for «venne-lytting», og forklarte at det er en form for

lytting som gjøres for at «vi kommer nærmere hverandre. Vi viser at vi bryr oss om hverandre».

Ved forklaring av informasjonslytting refererer hun til undervisning de har hatt tidligere om trafikksikkerhet. Lærer forklarer at det handler om å få med seg det som er viktig av det man lytter til, og at dette er noe man må øve på for å få til. Hun spør elevene hva de husker fra timen om trafikksikkerhet, og hva de tenker det var ekstra viktig å lytte til den dagen.

I rollespillet brukte læreren etter planen to eksempler der det ikke foregikk lytting, for å få elevene til å drøfte hvorfor lytting er viktig. I tillegg fulgte hun opp elevenes egne eksempler på når det er viktig å lytte ved å stille utdypende spørsmål som «hvorfor?». Læreren gjennomførte også praktiske øvelser i økten der elevene arbeidet med empatisk lytting (som ble kalt venne-lytting i økten) når de lyttet til hverandre fortelle om fritiden sin. De arbeidet med lytting til informasjon i par gjennom den planlagte tegneoppgaven (se vedlegg 4).

Læreren kom også med flere innspill og utdypende spørsmål i de samtalene som fulgte i etterkant av de to praktiske aktivitetene. Samtalene dreide seg om hva empatisk lytting og informasjonslytting er, og når det var nyttig å benytte lyttemåtene. Da elevene diskuterte lytting etter informasjon spurte læreren også hvordan elevene kunne vise at de lytter. Lærer brukte videre elevenes forslag til å komme med ulike eksempler på hvordan man viser at man lytter. Hun sa også at elevene kunne vise at de lyttet på ulike måter, på samme måte som de kan lytte etter ulike ting. Her brukte hun øvelsene i empatisk lytting og lytting etter informasjon som utgangspunkt for samtalen: «For eksempel viser jeg når jeg ser på deg [...]. Det var dere veldig god til når vi hadde venne-lytting, men hvordan kunne dere vise at dere lyttet når dere hadde ryggen mot hverandre da?».

Ut fra dette fortsatte læreren og elevene å ha en samtale om ulike måter å lytte på i ulike situasjoner. Overgangen til alle aktivitetene etter samtalen om lytting etter informasjon, skjedde uten at lærer forklarte til elevene at de var gått over til en ny aktivitet. Ut i samtalen om ulike lyttemåter ga lærer beskjed om at elevene skulle samtale med sidemannen sin om hva lytting egentlig var, og hva lytting etter informasjon og venne-lytting handlet om. Etter det spurte hun elevene i plenum hvilke tanker de hadde om lytting og til det å lære om lytting.

Læreren gjentok deretter igjen hva lytting innebar, og fortalte at lytting etter informasjon dreide seg om å få med seg det viktigste man vil av det man hører, mens vennelytting handlet om det å «bryr seg» og å kunne «samtale godt med hverandre».

Etter planen skulle læreren også samtale med elevene om likheter mellom de ulike lyttemåtene. Dette ble ikke gjort eksplisitt, men det er likevel en mulighet for at elever snakket om dette seg imellom uten at dette ble observert. Selv om læreren ikke tok opp likheter mellom lyttemåter direkte, fikk hun frem et fellestrekk mellom de ulike lyttemåtene da hun snakket om ulike måter å vise at man lytter på. Hun fortalte at man noen ganger kan vise at man lytter på samme måte selv om situasjonen og lyttemåten er annerledes.

Læreren avsluttet lytteundervisningen med å si at:

Det er jo veldig viktig, og vi lytter jo hele tiden i timen. Så dette er noe vi skal jobbe med hele tiden sånn som lesing og skriving, sånn at vi kan bli kjempegode. Og vi er jo veldig gode allerede også.

Deretter fortalte hun elevene at de hadde arbeidet bra og «lyttet godt» når de gjorde seg klar til å gå til friminutt.

## **4.4 Aksjon 4: Evalueringsfase**

Aksjon 4 hadde som formål å evaluere og reflektere over prosjektet og resultatet av det. For å oppnå dette ble det gjennomført to intervju av lærer. Det første intervjuet ble gjennomført rett etter gjennomføringen av aksjon 3, og det andre intervjuet en måned senere. På den måten kunne det første intervjuet gi innsikt i lærerens umiddelbare reaksjoner og tanker rundt prosjektet, samtidig som det andre i større grad kunne evaluere i hvilken grad endringen av lærers lytteundervisningspraksis var blitt videreført. I gjennomføringen av prosjektet var det lærerens refleksjoner om, og evaluering av, prosjektet som var i sentrum, ettersom det var hennes praksis som var endret.

Funn fra intervjuene som er aksjon 4 er presentert nedenfor i delkapitlene: (1) Lærerens tanker om prosjektet, (2) utfordringer, (3) lærers planer om varig endring av praksis (4), en endret praksis nå og for fremtiden, (5) læring hos læreren, og (6) til en praksis med grunnlag i teori og læreplan. For å skille mellom funnene fra første og andre intervju presiseres det fortløpende når funn fra et nytt intervju blir presentert. I noen tilfeller uttrykker læreren det samme i begge intervjuene, dette blir i så tilfelle presisert.

### **4.4.1 Lærerens tanker om prosjektet**

I det første intervjuet i aksjon 4 får læreren flere spørsmål knyttet til hennes tanker og meninger om prosjektet. Hun sier det har dreid seg om «det å ta tak i det», og å få vite hva

hun allerede har gjort riktig og hva hun kan gjøre bedre. Hun forteller at prosjektet har vært «spennende», «lurt» og «lærerikt», og uttrykker i begge intervjuene at endringsprosessen har skapt mer fokus på lytting i seg selv hos henne og hennes undervisning. Hun sier i det første intervjuet «Jeg har lært nye ting om lytting som jeg tar med meg videre».

Videre påpeker læreren også at prosjektet har gjort at elevene får vite hvordan de skal bli bedre lyttere. Hun sier at hun mener prosjektet har gjort en forskjell, og at de kan bruke det de har lært til å arbeide videre med lytting i klasserommet. Hun sier også: «Dette med bevisstgjøring, forståelse av det og mengdetrening vil jo gjøre at de blir bedre lyttere». Videre utdyper hun at dette er en annen vinkling enn hun har hatt tidligere. Da har hun ifølge seg selv bedt elevene lytte og høre etter, men har ikke forklart de grunnen til å følge med eller hvordan de skal lytte. Hun uttrykker at utvikling av elevenes lytting er viktig ettersom lytting går inn i både det sosiale og faglige. Om hvordan lytting kan gi faglig læring sier hun:

[...] at er de bedre lyttere så vil de også få med seg beskjeder, få med seg det som blir sagt og kan lære det. I tillegg kan de jo også med fokus på det som blir sagt bruke det til å stille spørsmål, og svare på god måte, og da kan de jo lære enda mer.

Prosjektet er gjennomført på 2. trinn, men læreren mener etter prosjektet at lytteøkter og vektlegging av lytting bør starte tidligere, med referanse til resultatet av undervisningen i aksjon 3: «Jeg ville begynt i første klasse jeg, og så hatt om det hele veien. Jeg har jo sett hvor viktig det er, og hvor bra det går». Hun begrunner dette videre med at kommunikasjon, der lytting ligger implisitt, er «en vesentlig ting helt fra starten, og da bør det tas opp». Samtidig poengterer hun at det må skje på elevenes vilkår med tilpasninger i språkbruk med mer. Hun sier også at det er viktig å huske at kommunikasjon er en «hel pakke» slik at man ikke mister helheten av syne selv om man fokuserer mer på lytting. Hun uttrykker at det er viktig å ha fokus på både tale- og lytteaspektet i kommunikasjonen.

#### **4.4.2 utfordringer**

Selv om læreren kommer med positive ord som «spennende» og «lærerikt» om prosjektet nevner hun også noen utfordringer. Ved spørsmål om det er noen utfordringer knyttet til å ha eksplisitt undervisning om lytting, uttrykker hun at det alltid er noen utfordringer som går igjen i all undervisning. Her nevner hun for eksempel ressurser, og begrenset tid: «De utfordringene det er stort sett i skolen, med dårlig tid og mye som skal inn». Læreren tar også opp utfordringen knyttet til tid ved spørsmål om utfordringer ved en slik prosjektgjennomføring mer generelt: «Det tar jo tid da, [...]. Men det har jo vært verd det, og

jeg er glad vi gjorde det». Hun uttrykker også at det kan bli høyt støynivå når elevene skal sette seg på nye plasser og det gjøres muntlige aktiviteter i en klasse med 23 elever. Samtidig bruker hun nettopp støynivå som en begrunnelse for å arbeide med lytting: «Men det blir det [støy] jo i mange sammenhenger, så da blir det jo ekstra viktig med å kunne ha oppmerksomheten riktig sted og å kunne lytte».

#### **4.4.3 Lærerens planer om varig endring av praksis**

Ettersom prosjektet består av en endringsprosess, var det relevant å undersøke hvordan praksis vil endre seg og har endret seg etter prosjektgjennomføring. I første intervju i aksjon 4 får derfor læreren spørsmål knyttet til hvilke tanker hun har om sin videre lytteundervisningspraksis i etterkant av prosjektet. Her uttrykker læreren mange tanker. Hun er tydelig på at hun tenker å beholde det endrede fokuset på lytting i sin videre undervisningspraksis. Hun forteller at hun både vil bevare det som har vært bra i sin tidligere lytteundervisningspraksis, og bruke det de har lært om lytting gjennom prosjektet videre i undervisningen. Hun sier at hun vil «lære de om hva lytting er og at de tenker på det i timen». Hun påpeker at hun har lett for å bli engasjert, eller «tenne på ting» som hun sier, men at lytting er noe hun vil arbeide med videre. Hun begrunner dette med at hun vil bruke det hun har lært, og fordi «det er like viktig som det andre de lærer, så hvorfor skal vi ikke ha fokus på det?».

Hun sier at det viktigste å tenke på fremover blir «å dra med meg teorien jeg har lært nå mer. At jeg sammen med elevene kan ha fokus der. Ved å lage lytteregler for eksempel, og forklare hvorfor og hvordan de må lytte nå eller nå». Ut fra dette utsagnet kan man tolke at læreren har en intensjon om å lage lytteregler for klassen i sin videre undervisning, basert på det elevene har lært om lytting.

Læreren mener at kunnskap om teori kan øke elevenes lytteferdighet; «Jeg har ikke tidligere hatt teoribiten med klasser, og jeg tenker jo at det er fornuftig å også ha denne teoribiten inne, da blir jo elevenes kompetanse bedre», og sier senere «Ved å gi de kunnskap om det [lytting] gjør vi de mer oppmerksom på hva de selv driver med, noe som hjelper de i lyttingen». Hun fremhever endringen ved å si at hun ikke tidligere har hatt fokus på «hva som ligger bak» lyttingen, en vil fremover se mer på «hele lyttingen».

Læreren forteller at hun har planer om å «la elevene snakke om egen lytting. [...], at de etter samtalen kan tenke litt og snakke sammen om hvordan de lyttet, slik som i denne økten» i etterkant av prosjektet. Hun uttrykker at hun vil minne dem på at det tar tid å bli bedre lyttere.



Hun sier også at hun etter å ha lest om lytting, vil være flink til å fortelle elever som gjerne ikke bidrar mye muntlig til for eksempel klassesamtaler, at de var gode lyttere og at dette også er en viktig rolle for at en sånn type samtale skal fungere.

Som mer konkrete aktiviteter hun vil gjennomføre i arbeidet med lytting nevner hun lyttebingo og flere rollespill. Lyttebingo er en versjon av bingo med klassen der hver rute har begreper eller lytteoppgaver. Læreren sier at det for eksempel kan stå «jeg ser på den som lytter» eller «jeg stiller spørsmål» i bingoen, og dermed at det blir «en ting underveis hele tiden». Hun uttrykker også at hun har også tenkt på å lage en plakate om lytting til klasserommet. Ut fra tidligere utsagn kan det tolkes at hun her referer til en plakate med lytteregler.

Læreren vil også endre lytteundervisningspraksisen sin utenfor norskfaget. Hun sier at det ikke bare er i norsk praksisen hennes vil endres på grunn av prosjektet, og ytrer «Vi har jo lytting i alle fag». De har tidligere hatt fokus på kommunikasjon og viktigheten av det, og nå vil hun fokusere mer på lytteaspektet i kommunikasjonen: «Nå kan vi jo si [...] jammen lyttet du da? Fikk du med deg hva den andre sa? Så du på kroppsspråket til den andre? Lyttet du til hva tror du den andre mente?». Hun sier at hun mener at det gjerne er enda viktigere med vektlegging av lytteaspektet her enn i det faglige. Hun mener også at prosjektet har gitt mulighet til å fokusere på lyttingen i slike sammenhenger: «Nå kan vi ta tak i den siden av kommunikasjonen da, for elevene er bevisste».

Hun sier også at lytting er noe hun vil fortsette å fremheve i undervisningen når hun får nye klasser, og forteller at hun allerede nå har en avtale med læreren for parallellklassen at de skal ha en økt om lytting der også. Hun sier det er på grunn av at «For det er en viktig læring i det, og at den læreren får oppleve kanskje at det er nyttig å bevisstgjøre elevene mer om dette med lytting», men også fordi at «læreren lærer om sin lytterolle også og hvordan jobbe med det».

#### **4.4.4 En endret praksis nå og for fremtiden**

I det siste intervjuet forteller læreren om hvordan hennes lytteundervisningspraksis faktisk har foregått en måned etter prosjektet. Her bekrefter hun at planen om mer fremheving av lytteaspektet i undervisningen er blitt fulgt. Hun sier at det er mer fokus på lytting og at: «Lytting var mer av den helhetlige pakken tidligere, nå er det mer fokus på det i seg selv». Videre forteller hun at det har resultert i at elevene for eksempel lytter bedre, og «klarar å snakke om at de lytter og hvordan de lytter».

Hun forteller at hun «bruker det [lytting] i veldig mange sammenhenger», og mye knyttet til det sosiale. Hun har gått fra å bare opplyse elevene om hvordan de snakker til hverandre, til å også spørre de om de er gode lyttere og forstår hverandre. Hun sier at også elevene har begynt å spørre hverandre «Var du en god lytter nå?». De har fortsatt den tidligere praksisen med å fortelle elevene at det forventes at de lytter, forskjellen nå er ifølge læreren at «nå vet de hva det innebærer, også minner vi de på det».

Deretter forteller læreren mer konkret om hvordan hun har arbeidet med lytting siden undervisningsøkten i lytting ble gjennomført. Hun nevner at de har fått en plakatt i klasserommet, der det blant annet står hvordan man kan vise at man lytter, og om venne-lytting og lytting etter informasjon. Hun har hatt lyttebingo med elevene slik hun hadde planer om i forrige intervju. I tillegg har hun hatt hviskeleken med elevene flere ganger. Hun nevner også at hun arbeider med lyttingen i flere av fagene, ikke bare norsk.

I det første intervjuet i aksjon 4 sa læreren at hun hadde en avtale med læreren til parallellklassen om å ha en økt med eksplisitt lytteundervisning der. I det siste intervjuet forteller hun at det er blitt gjennomført. De gjorde det på «omtrent samme måte» som i prosjektet, men sier at hennes klasse fikk være med inn i økten og være «eksperter», der de forklarte den andre klassen hva det ville si å være en god lytter og hvordan dette kunne gjøres. Videre var det elevene fra lærerens klasse som fikk gjennomføre rollespill-aktiviteten for de andre elevene, istedenfor lærerne som i aksjonsforskningsprosjektet. I etterkant av økten har læreren også snakket med andre lærere om lytting, og hun forteller at den læreren som har klassen hennes i samfunnsfag også har begynt å fokusere på lytting i undervisningen og sier ting som: «[...] hvordan kan du vite om du er god lytter, husker dere det?». Læreren mener dette gjør at de knytter fagene sammen, og at lytting har «blitt en del av de andre øktene i både norsk og de andre fagene og ikke bare mine».

I det andre intervjuet gjentar læreren at hun vil fortsette med den nye lytteundervisningspraksisen fremover, og sier at det er en selvfølge: «En selvfølge at jeg vil fortsette med fokus på dette. Det er et redskap som er nyttig for så mye. Det er en berikelse å ha fokus på dette».

#### **4.4.5 Læring hos læreren**

Læreren mener at hun har «lært mye» gjennom prosjektet. Dette kommer frem i både det første og det andre intervjuet. I det andre intervjuet forteller hun at det har vært et lærerikt prosjekt, og i det første intervjuet forteller hun at hun har lært nye ting om lytting som hun vil

ta med seg videre. Mer spesifikt sier hun for eksempel at både hun og elevene har fått mer kunnskap om lytting gjennom prosjektet.

En ting hun trekker frem i tillegg til de faktiske endringene av praksis, er det at hun har blitt bevisst på de tingene hun allerede gjorde. Hun uttrykker blant annet at hun har blitt bevisst på at:

det jeg gjør har vært greit, og det er en godfølelse ikke sant. Jeg må bare ha mer. Når vi setter fokus på noe, kan man jo enten oppleve at man er helt på bærtur, eller man kan oppleve at det er jo dette jeg har gjort men gjerne ikke helt spesifikt.

Hun sier også at hun har blitt mer bevisst på egen lytting, og på «[...] hvordan det har noe å si for kommunikasjonen». Hun forklarer at hun alltid har vært oppmerksom på å ikke avbryte elever og la dem snakke ut, men at hun nå er blitt mer oppmerksom på å gjøre dette også med andre. Hun knytter dette likevel til arbeidet med elevene:

Det er ikke bare til elevene jeg skal gjøre det, og de skal ikke bare gjøre det til meg ikke sant. De skal gjøre det til de andre i klassen også, til alle rundt seg som de snakker med. Og da må jeg være flinkere til å vise at også jeg gjør det, fordi det er sånn det skal gjøres.

I intervjuet beskriver hun også lytting som en interaktiv del av kommunikasjonen. Hun sier både; «[...] Du lytter ikke bare for å få den andre til å snakke, men i seg selv for å kunne snakke selv etterpå, eller for at kommunikasjonen skal fungere da», og at «[...] jeg er flink med å si at de gjerne var gode lyttere og at det også er viktig for at en sånn type samtale skal fungere. De har også en rolle i den samtalen». Det å huske å anerkjenne de elevene som sier lite, og fokusere på at de var «gode lyttere» med en rolle i samtalen, forteller læreren at dette er noe hun vil gjøre fremover fordi hun fikk med seg dette da hun leste seg opp om lytting i prosjektet. Hun forteller også at hun etter å ha lest om lytting har begynt å tenke at hun «[...] må bli flinkere til å gi elevene mer tid. Blitt oppmerksom på at den prosessen tar tid da». Hun forteller også eksplisitt at hun vil ta med seg teorien hun har lært videre i sin praksis.

#### **4.4.6 Evaluering av arbeid med lytting opp mot læreplan og teori**

Et av formålene med endringsarbeidet i studien var å forbedre lærerens lytteundervisningspraksis ved å ta utgangspunkt i teori og læreplan. I det første intervjuet får læreren derfor spørsmål om hun har noen tanker om den nye vektleggingen av lytting har noe å si for hennes undervisning opp mot læreplanen. Hun understreker at det er læreplanen man

jobber ut ifra, og at fokus på lytting i norskundervisningen ikke «stjeler fra faget» fordi det er en del av faget i seg selv. Hun sier at vektleggingen vil forbedre undervisningen og styrke elevenes kompetanse. Hun har tidligere i intervjuet, som nevnt (delkapittel 4.4.3), gitt et eksempel på hvordan teori som gir ny lyttekunnskap kan gjøre elevene til bedre lyttere. Hun sier også at endringen av lytteundervisningspraksis har noe å si for økning av elevens lytteferdighet ettersom elevene får vite hvordan de kan bli bedre når de jobber på den nye måten. At prosjektet har ført til arbeid med flere deler av lytteferdigheten kommer også frem i det siste intervjuet der hun sier at hun kan krysse av for å arbeide mer med lytting nå: «Ja. Nå kan jeg jo si sjekk på arbeid med lytting i større grad enn før, ettersom vi har arbeidet med andre deler av lyttekompetansen».

Læreren mener at de arbeider mer mot læreplanen knyttet til lytting etter prosjektet: «Så vi er jo mer mot den på en måte [...]». Samtidig kan det hun sier videre tolkes som at det er vanskelig å være sikker, ettersom læreplan ikke sier noe om hvordan man skal jobbe med lytting: «[...] selv om målene ikke forklarer på hvilken måte vi skal jobbe med det». Hun ønsker også å fokusere på lytting i elevsamtalene hun har omtrent hvert halvår. Her forteller hun at hun blant annet vil se på hvordan elevene arbeider opp mot læreplanen: «Der vil jeg jo gjerne ha en rubikk med om jeg har vært en god lytter og hvordan, liksom. Og der vi prater om det».

## 5 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg aksjonsforskningsprosessen og funn for å belyse avhandlingens problemstilling: *Hvordan kan norsklæreren forbedre sin tilnærming til lytting i begynneropplæringen?* Prosjektet ses i lys av læreplan, teori og forskning presentert i teorikapitlet. Aksjonsforskning som metodologi gjør det som tidligere nevnt vanskelig å skille mellom prosess og funn. De kan i liten grad diskuteres uavhengig av hverandre, og drøftingskapitlet bærer preg av dette.

Drøftingen er bygd opp med utgangspunkt i avhandlingens forskningsspørsmål:

- Hvordan kan aksjonsforskning benyttes for å skape endring i lærerens tilnærming til lytting?
- Hvilke føringer legger læreplanen for arbeid med lytting i norskfaget i begynneropplæringen?
- Hvordan kan norsklæreren forbedre sin lytteundervisningspraksis i begynneropplæringen?

Jeg vil først drøfte hvordan aksjonsforskningen som metodologi kan bidra til å forbedre lærerens tilnærming til lytting. Deretter drøfter jeg hvordan læreren kan tilnærme seg lytting i lys av læreplanens føringer. Til slutt drøfter jeg mer konkret hva læreren kan gjøre for å forbedre sin tilnærming til lytting gjennom sin lytteundervisning.

Med utgangspunkt i dette er drøftingen delt som følger: (1) Aksjonsforskning som ramme for endring, (2) en tilnærming til lytting i norskfaget i begynneropplæringen, og (3) en god lytteundervisningspraksis.

### 5.1 Aksjonsforskning som ramme for endring

Aksjonsforskning har en direkte påvirkning på fenomenet det forskes på ettersom det er en forskning i og med praksis. I dette prosjektet har møtet mellom meg som forsker og læreren som praktiker, mellom teori og praksis, ført til erfaringer og kunnskapsutvikling. Dette har dannet grunnlaget for endringsprosessen som har funnet sted, og dermed forbedringen av lærerens tilnærming til lytting.

### 5.1.1 Kunnskapsutvikling

Kunnskapsutvikling danner grunnlag for endringsarbeid. Uten ny forståelse vil man gjøre det samme man alltid har gjort, enten fordi man ikke ser behov for endring eller fordi man ikke har kunnskap om hvordan eventuelle endringer kan gjennomføres. I dette prosjektet gir kunnskap om nåværende praksis og hvordan det skal (læreplan) og bør (didaktisk teori) arbeides med lytteferdighet, grunnlag for endring i lærerens tilnærming til lytting.

I teorikapittelet beskriver jeg hvorfor lytteaspektet bør vektlegges i undervisning, både fra et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv. De to læringsteoriene kan også benyttes som forklaringsmodeller for hvorfor aksjonsforskning kan gi kunnskapsutvikling. I aksjonsforskningen møtes praktiker og forsker og undersøker et område sammen, i dette tilfellet norsklærerens tilnærming til lytting. Lærer kommer inn i arbeidet med praktisk kunnskap på feltet, og jeg med teoretisk kunnskap. Når vi så samtaler om praksis og endring av praksis, medierer vi kunnskap til hverandre gjennom språket ifølge en sosiokulturell forståelse. Ny kunnskap kan deretter bli utgangspunkt for videre arbeid med å forbedre lærerens praksis. I et kognitivt perspektiv vil jeg og læreren utvide og endre våre kognitive skjema når vi får nye erfaringer og deler vår kunnskap gjennom samarbeidet. Læreren kan også oppnå ny kunnskap på bakgrunn av egne refleksjoner som settes i gang i aksjonsforskningsprosessen. For eksempel ved at hun får nye tanker når hun snakker om sin lytteundervisningspraksis i intervjuene i aksjon 1 og 4.

At lærere bør utvikle teoretisk kunnskap om lytting dreier seg ikke bare om å legge grunnlaget for endring. Det dreier seg også om å kunne faglig begrunne valg i undervisningen. Læreren i studien forteller i aksjon 1 at hun tidligere har tenkt lite over lytteaspektet i læreplanen. For å kunne få en bedre tilnærming til lytting var det derfor viktig å få kunnskap om hva det stod om lytting i læreplanen. Teoretisk kunnskap gjør læreren i stand til å legitimere valg av metoder og fokusområder i undervisningen, noe som er viktig på grunn av læreplanens metodefrihet. Gjennom kunnskapsutvikling i aksjonsforskningen kan læreren begrunne hvordan konkrete undervisningsmetoder bidrar til å oppnå kompetansemål.

Ut fra samtale om og lesing av didaktisk teori og læreplan, la læreren og jeg en plan for hvordan en formålstjenlig undervisningsøkt i lytting burde se ut (aksjon 2). Teori på feltet ga oss et kunnskapsgrunnlag for å velge ut metoder for å utvikle elevenes lytteferdighet. I aksjon 3 prøvde vi ut metoder for undervisning i lytting, og fikk erfaringer som læreren bygget videre på i etterfølgende undervisning.

Et eksempel på kunnskapsutvikling hos læreren gjennom prosjektet som helhet, er hvordan hun ser på lytterens rolle i kommunikasjon. Lærerens utsagn i aksjon 1 indikerer et mer mottakerorientert syn på lytterrollen enn det hun formidler i aksjon 4. I aksjon 1 sier hun: «Det er viktig at de hører på den som snakker sånn at samtalen skal fungere». I aksjon 4 vektlegger hun i større grad lytterens «jobb» i samtalen, og sier blant annet: «Du lytter ikke bare for å få den andre til å snakke, men i seg selv for å kunne snakke selv etterpå, eller for at kommunikasjonen skal fungere da». Jeg tolker endringen i måten hun snakker om lytterrollen på dithen at hennes forståelse av lytterrollen i kommunikasjon har endret seg i løpet av prosjektet.

Læreren uttrykker at hun har lært mye av prosjektet. Ut fra utsagnene hennes kan man også tolke at hun ser en verdi i det hun har lært, ettersom hun forteller at hun fortsatt vektlegger lytteaspektet i undervisningen etter aksjon 3. Dette underbygges også av at hun uttrykker at hun har delt erfaringer og kunnskap fra prosjektet med kollegaer.

De foregående eksemplene viser hvordan aksjonsforskningsmetodologien i denne studien førte til kunnskapsutvikling, som la grunnlag for endring. Den nye kunnskapen ble utviklet gjennom samtale og lesing av teori på feltet, og fra erfaringer fra de enkelte aksjonene og den helhetlige endringsprosessen. Med andre ord viser prosjektet at aksjonsforskning kan egne seg som metodologi for å forbedre læreres tilnærming til lytting ved at det bidrar til kunnskapsutvikling.

### **5.1.2 Aksjonsforskningens nærhet**

En erfaring jeg tar med meg fra prosjektet er at aksjonsforskning kan fungere som mal for endringsarbeid i skolen. Selv om endringen må dokumenteres og publiseres for å defineres som «aksjonsforskning», gir aksjonsforskningssyklusen et design for gjennomføring av endringsarbeid som kan brukes i skolen. De fire aksjonene gir en konkret retning for arbeidet.

Selv om det var en lærer og en forsker som samarbeidet i dette prosjektet, kan møtet mellom teori og praksis kan også oppstå i møtet mellom to eller flere kollegaer i skolen. Et tenkt eksempel kan være en lærer som har vært på kurs om russisk matematikkundervisning. Denne læreren kan i møte med andre lærere på skolen tilby et nytt perspektiv på praksis, som gir mulighet for endring.

Aksjonsforskningen i dette prosjektet har vist seg å legge grunnlaget for videre endringsarbeid på den lærerens skole. Læreren har som nevnt delt sin kunnskap om lytting med kollegaer, og

forteller om en samfunnsfaglærer som har endret sin praksis som følge av dette. Slik gir aksjonsforskningens nærhet til praksis ringvirkninger, på den måten at endringsarbeidet kan føre til videre endringsarbeid hos andre lærere på skolen. Med andre ord gjør aksjonsforskningens nærhet til praksis at forskningsprosjektet i seg selv kan utgjøre en forskjell i skolen, i tillegg til eventuelle følger av publiseringen av forskningen.

Forskning i og med praksis byr også på utfordringer. Et eksempel på dette kan være rollefordeling hos deltakerne, selv om dette, som beskrevet i metodekapittelet, i liten grad var en utfordring i dette prosjektet. Det som var utfordrende i dette prosjektet, som også ble nevnt i metodekapittelet, gjaldt søknaden til NSD om gjennomføring. Det var nødvendig å velge metodene for datainnsamling i forkant av prosjektet, selv om dette kunne komme i konflikt med aksjonsforskningens prosessorientering.

Læreren ga ikke uttrykk for at dette påvirket endringsprosessen i prosjektgjennomføringen negativt. Samtidig la det begrensninger på meg som skulle samle inn data, ettersom jeg var låst til forhåndsbestemte forskningsmetoder. For eksempel tenkte jeg at filming av læreren under aksjon 3 kunne gitt et mer omfattende datamateriale, noe som var utelukket på grunn av kravet til forhåndsgodkjenning. I etterkant mener jeg likevel datainnsamlingen har gitt et godt grunnlag for å belyse studiens problemstilling.

Aksjonsforskningens inngripen i praksis gjør det nødvendig at praktiker sitter av tid til prosjektet. En fordel med bruk av denne metodologien i skolen er at planlegging og gjennomføring av undervisning (aksjon 2 og 3) allerede er en del av lærerens arbeidsdag. Det vil si at aksjon 2 og 3 ikke nødvendigvis gir læreren mer arbeid, men at innholdet i planlegging og gjennomføring bare endres. Lærere skal også evaluere eget arbeid (aksjon 1 og 4), men i et forskningsprosjekt vil dette ofte være mer omfattende og ta lengre tid enn det vanligvis gjør. Læreren uttrykte i løpet av studien at det var utfordrende å finne tid til aksjonsforskningssprosjektet, fordi hun måtte gjennomføre aksjonsforskningen samtidig som andre arbeidsoppgaver ble ivaretatt.

På tross av dette var lærer positiv til prosjektet. Hun forteller at aksjonsforskningen har gjort at hun har fått vite hva hun har gjort riktig og hva som kan gjøres bedre, og bruker ord som «spennende» og «lærerikt» for å beskrive prosjektet. Hun mener også at elevene har lært mer, men knyttet dette først og fremst konkret til hva elevene har lært i undervisningsøkten om lytting. Læreren sier også at undervisningen i større grad følger læreplanen enn tidligere. Det ligger i sakens natur at gjennomføringen av en undervisningsøkt i lytting vil være i tråd med



læreplanens føringer, ettersom læreplanen har mål knyttet til elevenes lytteferdighet. Ut fra dette kan man si at aksjonsforskningen har bidratt til en forbedret undervisningspraksis målt ut fra læreplanen.

## **5.2 En tilnærming til lytting i norskfaget i begynneropplæringen**

Lærerens tilnærming til lytting i norskfaget skal bygge på kunnskapsløftet. I teorikapittelet gjorde jeg rede for hvordan lytting er omtalt i læreplanen i norsk for 2. trinn. Læreplanen legger føringer for arbeidet med ved å inneholde kompetansemål som innebærer utvikling av lytteferdigheten. Den spesifiserer også at utvikling av muntlige ferdigheter krever systematisk arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Dette er i tråd med Adelmanns syn på at det må arbeides målrettet over tid for å videreutvikle lytteferdigheten (Adelmann, 2009, s. 25). Samtidig gir ikke læreplanen konkrete føringer for hvordan den faktiske undervisningen for å utvikle lytteferdigheten skal gjennomføres. Det er opp til læreren å finne ut hvordan undervisningen kan danne grunnlaget for å nå kompetansemålene. Som vist kan aksjonsforskning som metodologi bidra i dette arbeidet. Likevel kan det være en utfordring for læreren å tilnærme seg lytting slik læreplanen legger opp til.

I aksjon 1 i denne studien fortalte læreren om sin daværende praksis. Her kom det frem hun mener hun arbeider «bra» med lytting ettersom det kommer inn i «mye av det vi driver med». Ettersom hun også sier at hun ikke har tenkt spesifikt på lytteaspektet i læreplanen, virker det som det er mengden lytting, og ikke læreplanen, som er grunnlaget for vurderingen.

De fire lærerne som ble intervjuet i sammenheng med min bacheloroppgave sa også at de ikke hadde reflektert over lyttingens plass i læreplanen (Austrheim, 2017). Dette, i tillegg til funn fra annen forskning (Hertzberg, 2010; Kristiansen, 2010) som viser lite undervisning i lytting i norsk skole, indikerer at det lærere i liten grad er bevisst læreplanens føringer når det kommer til lytting. En følge av dette vil være at læreplanen ikke legges til grunn for opplæring i lytting. Hvis dette er tilfelle er det problematisk, ettersom læreplanen skal være styrende for hvilke kompetanser og ferdigheter det arbeides med i skolen. Når lærere ikke er oppmerksom på lytteaspektet i læreplanen, kan det med andre ord gjøre at elever ikke får den opplæringen de har krav på.

Det verd å merke seg at læreren i denne studien samtidig fremhever viktigheten av lytting, og at lytting er en integrert del av den «helhetlige» undervisningen. Det er med andre ord ingen motsetning mellom læreres manglende bevissthet rundt lytteaspektet i læreplanen, og det å

likevel arbeide med lytting i praksis. Utvikling av lytteferdighet burde være en prioritert hos lærere uavhengig av om de forholder seg til lytteaspektet i læreplanen, så lenge de mener lytting er viktig i undervisning. Samtidig krever dette at lærerne har kunnskap om lytting, slik at de vet at utvikling av lytteferdighet krever systematisk arbeid. Har læreren lite kunnskap om lytting, i tillegg til manglende bevissthet rundt lytting i læreplanen, er det stor sjanse for at lytteaspektet i undervisningen ikke tas tak i på en måte som er hensiktsmessig for å utvikle elevenes lytteferdighet.

### **5.2.1 En tydelig tilnærming til lytting når elevene starter på skolen**

Ifølge læreplanen for 2. trinn skal elevene lære å lytte for å kommunisere og for å lære (Otnes, 2016, s. 79). Dette innebærer at undervisningen må gjøre elevene oppmerksom på at det finnes ulike måter å lytte på. Det må komme frem at det skal lyttes på ulike måter i undervisningen, og hvordan ulike formål påvirker måten å lytte på. Elevene må også lære at ulike formål og lyttemåter gir ulik respons, og øve seg på å respondere passende.

Undervisningen må legge til rette for videreutvikling av lytteferdighet ved å gi elevene nye begreper for å snakke om lytting på en tydelig og forståelig måte. Ved å fokusere på lyttekunnskap, lytteoppførsel og lytteattityde vil elevenes lytteferdighet utvikle seg slik at de i praksis kan lytte hensiktsmessig for å lære og kommunisere (jf. Adelman, 2009).

Her er det viktig at lærere tilnærmer seg lytting på en måte som er tilpasset alderstrinnet. Læring tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og allerede etablerte kunnskap, jamfør Vygotsky (2012) og Piaget (Hundeide, 1985). Lytteopplæring må med andre ord bygge på elevenes forståelse for å videreutvikle deres lytteferdighet, og gi ny kunnskap og forståelse. Hvordan alderstilpasningen skjer vil være individuelt. Dette vil være naturlig ettersom alle klasser er ulike, men er også en konsekvens av at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). I dette prosjektet tilpasset læreren blant annet undervisning ved å kalle empatisk lytting for venne-lytting, noe jeg vil komme nærmere inn på senere i kapitlet.

I begynneropplæringen benytter elevene og lærer først og fremst det muntlige språket som grunnlag for læring, siden de fleste elevene ikke kan lese og skrive. Dette gjør at det er et stort behov for god lytteferdighet, samtidig som de muntlige situasjonene skaper gode muligheter for å arbeide med lytting. I aksjon 4 i denne studien forteller læreren at hun, basert på erfaringene fra prosjektet, ville begynt med lytteopplæring på første trinn fordi endringen har fungert bra. Dette aksjonsforskningsprosjektet viser at det fullt mulig å gjennomføre

lytteundervisning i begynneropplæringen, og fungerer også som eksempel på hvordan undervisningen kan legges opp.

### **5.2.2 Varig fokus**

Både læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5) og Adelman (2009, s. 25) påpeker som nevnt behovet for systematisk arbeid med lytting over tid. Aksjon 4 i denne studien viser at læreren endret sin tilnærming til lytting i undervisningen som følge av aksjonsforskningsprosjektet. Hun tok nå opp lytteaspektet eksplisitt i undervisningen, både i norskfaget og i andre fag. I tillegg til å ha undervisning i lytting, fortalte hun også at hun nå rettet oppmerksomhet mot å anerkjenne elever som lyttet og gi elevene bedre tid til å bearbeide den informasjonen de lyttet til. Læreren valgte også å la elevene i klassen delta som «eksperter» i lytteundervisning i en annen klasse. Med andre ord medierte først læreren sin lyttekunnskap til elevene i den eksplisitte undervisningen. Deretter måtte elevene gjøre kunnskapen til sin egen, slik at de kunne mediere den videre til den andre klassen og følgelig gi dem nye sosiokulturelle erfaringer (jf. Vygotsky, 2012).

Studiens funn viser dermed at læreren har fortsatt å vektlegge lytting i undervisning i tiden etter aksjon 3, og at hun har planer om å undervise i lytting i sin fremtidige praksis. Innholdet i undervisningsøkten i aksjon 3 var systematisk lagt opp for å utvikle lytteferdigheten på ulike måter, men det fremkommer ikke av funnene om lærerens videre arbeid også begrunnes ut fra dette. Dette kan likevel være tilfelle, ettersom lærerens videre praksis baseres på arbeidet gjort i den eksplisitte undervisningsøkten. Dette grunnlaget, i tillegg til lærerens kunnskap om utvikling av lytteferdigheten, øker sjansen for at hennes fremtidige tilnærming til lytting også vil være systematisk, og følgelig hensiktsmessig for å utvikle elevenes lytteferdighet.

## **5.3 En god lytteundervisningspraksis**

Aksjon 1 i studien viste at læreren ikke underviste i lytting. Aksjon 2 og 3 dreide seg med dette som utgangspunkt, om å forbedre lærerens lytteundervisningspraksis gjennom planlegging og gjennomføring av en eksplisitt lytteundervisningsøkt. Videre i kapittelet vil jeg drøfte denne endringen av lærerens praksis i lys av tidligere presentert teori (se kapittel 3) for å belyse hvordan læren kan arbeide for å forbedre sin tilnærming til lytting.

### **5.3.1 Eksplisitt undervisning**

For å utvikle lytteferdigheten er det ifølge Adelman (2009, s. 108) viktig at elevene er bevisst på egen lytting. Når lytting forstås som en «aktiv viljeshandling» (Otnes, 1997), velger elevene selv om de skal lytte. Det er derfor viktig at de forstår hva lytting innebærer og hvordan de kan velge å lytte. I dette prosjektet bestemte vi oss for å gjennomføre en eksplisitt undervisningsøkt (aksjon 3) for å forbedre lærerens undervisningspraksis. Det kom frem at læreren ikke tidligere hadde undervist i lytting, og vi mente en eksplisitt tilnærming var et godt utgangspunkt for å gi elevene opplæring i lytting og gjøre dem bevisste på lytteaspektet.

Eksplisitt undervisning gjorde at læreren kunne formidle sin kunnskap om lytting til elevene. I tillegg gjorde læreren elevene deltakende i undervisningen ved å diskutere lytting på ulike måter. Ved å gjøre dette kunne elevene dele sine kunnskaper og erfaringer, slik at de kunne lære av hverandre. Deres utsagn ga også læreren mulighet til å ta utgangspunkt i det elevene allerede kunne og visste, og videreutvikle lytteferdigheten deres ut fra deres nivå. Knyttet til dette var det viktig å gi elevene et begrepsapparat for å snakke om egen lytting (se kapittel 3.3.3). Med et felles ordforråd kan elevene lettere kommunisere, og det blir lettere for lærer å oppfatte misforståelser og forstå hva elevene tenker om egen lytting.

Studiens funn viser også at det kan være noen utfordringer knyttet til eksplisitt undervisning i lytting. Læreren uttrykker at det tar tid og at arbeid med muntlige aktiviteter kan føre til støy i store klasser. Funnene viser likevel at hun mente fordelene med eksplisitt undervisning var større enn utfordringene. For eksempel sa hun at støynivå nettopp var en god grunn til å arbeide med elevenes lytteferdighet. Dette tolker jeg som at hun mente at god lytteferdighet vil føre til mindre støy, på bakgrunn av at kommunikasjonen flyter bedre. For eksempel er det ikke nødvendig for elever å heve stemmen hvis gjentakende avbrytelser fra medelever stopper.

### **5.3.2 Didaktiske råd for lytteundervisning**

I teorikapittelet (delkapittel 3.6) presenterte jeg Adelmans ti didaktiske råd for lytteundervisning. De tre første tipsene er relativt generelle og kan fungere som retningslinjer for hvilke metoder som bør brukes i undervisningen:

1. Att diskutera lysserfarenheter och genomföra lyssaktiviteter.
2. Att bygga lyssundervisningen på tidigare erfarenheter av liknande och krävande material.

3. Att söka och skapa intresse för det aktuella arbetsområdet. (Adelmann, 2009, s. 132)

I denne studien innebar undervisningen både praktiske aktiviteter og diskusjoner der elever kunne dele lytteerfaring, og vi la inn tid til samtale i etterkant av de praktiske aktivitetene slik at også disse nye erfaringene kunne diskuteres. Rollespillet og eksemplene læreren brukte for å presentere ulike deler av lytteaspektet var konstruert slik at de viste likende situasjoner som de elevene møtte i hverdagen. Ved å samtale om lytting kommer elevens erfaring naturlig til syne, og læreren kunne i aksjon 3 bygge videre på denne i undervisningen. Gjennom de praktiske aktivitetene og fremheving viktigheten ved lytting, forsøkte vi også å gjøre elevene interessert i å arbeide med lytteferdigheten. Så lenge lærere gjennomfører eksplisitt undervisning i lytting, og tilpasser denne til elevene, vil mye i realiteten være gjort for å følge de tre didaktiske rådene.

De neste syv rådene er i større grad konkrete tips til hva læreren bør rette oppmerksomheten mot i lytteundervisningen:

4. Att uppmärksomma anpassningen efter bl.a. talaren och den situationella kontexten.
5. Att uppmärksomma anpassningen efter bl.a. värdeladdade ord och slutsatser.
6. Att uppmärksomma identifieringen av bl.a. hovuddragen och den känslomässiga undertexten.
7. Att uppmärksomma användningen av tidsdifferensen mellan tal och tanke.
8. Att uppmärksomma användningen av anteckningar.
9. Att uppmärksomma användningen av relevanta frågor.
10. Att uppmärksomma användningen av adekvat respons. (Adelmann, 2009, s. 132)

Listen er omfattende, og det vil være utfordrende å rette oppmerksomheten mot alle disse momentene i en økt. Rådene må ses i sammenheng med Adelmans forståelse av at lytteundervisning skal gjennomføres over tid. For eksempel vil det syvende rådet der undervisningen skal rette oppmerksomhet mot bruken av notater, være mer relevant på høyere klassetrinn enn i begynneropplæringen. Vi valgte derfor å ikke legge disse rådene til grunn for undervisningen. Likevel bygget vi undervisningen med utgangspunkt i mange av Adelmans tanker, noe som vil bli beskrevet nærmere i de følgende delkapitlene. Ettersom Adelmans råd naturlig er bygget opp rundt hans forståelse av lytteutvikling, viser det seg etter prosjektet at undervisningen i aksjon 3 likevel var i tråd med noen av Adelmans syv råd. For eksempel

var både tilpassing av lytting til situasjonen (råd nr. 4) og bruk av passende respons (råd nr. 10) områder som ble vektlagt i lærerens eksplisitte undervisningsøkt.

### **5.3.3 Innhold i undervisning eksplisitt undervisning**

God lytteundervisningspraksis vil være omfattende, ettersom lytting er en kompleks ferdighet. Det må gjøres valg knyttet til hva undervisningen skal inneholde. Selv om det er lite litteratur på feltet, er en del av litteraturen, som Adelmanns bok (2009), omfattende. Ulike forskere på feltet har også ulike måter å forklare de samme dimensjonene ved lyttebegrepet, for eksempel lyttemåter, som beskrevet i kapittel 3.3.2. Det gjorde at vi måtte trekke ut de elementene vi mente lærerens lytteundervisning kunne dra nytte av. Vi måtte med andre ord operasjonalisere den didaktiske teorien til praksis i lys av rammevilkår, elevenes forutsetninger og læreplanens føringer.

Presentasjonen av aksjon 2 og 3 (kapittel 4.2 – 4.3) viser hvordan vi planla og gjennomførte den eksplisitte lytteundervisningen i studien. Vi la vekt på Adelmanns (2009) syn på at lytteutvikling krever øvelser i ulike situasjoner, og at elevene må utvikle lyttekunnskap og formålstjenlig lytteoppførsel og lytteattityde. Med dette som utgangspunkt valgte vi å forklare hva lytting innebar, arbeide med lyttemåter og respons, og bruke relevante begreper knyttet til dette.

### **5.3.4 Lytteattityde og lytteoppførsel og lyttekunnskap**

En god lytteferdighet kan kjennetegnes av god lyttekunnskap, -oppførsel og -attityde (Adelmann, 2009, s. 20-22). I lærerens praksis før prosjektet hadde hun ikke undervisning i lytting, men lytting var likevel en naturlig del i undervisningen. Elevene i begynneropplæringen kommuniserer mye gjennom samtale, og læreren ga i aksjon 1 mange eksempler på aktiviteter der lytting var viktig. Elevenes lytteerfaring er med å utvikle elevenes lytteferdighet, men ofte er elevenes lytteferdighet i hverdagslige situasjoner rutinepreget (Adelmann, 2009, s. 22). Det vil si at de bruker den lytteferdigheten de allerede har utviklet, og arbeider ikke aktivt med å videreutvikle den.

For eksempel benytter kanskje en elev en type lytteoppførsel hun er vant til å bruke i lignende situasjoner, og er gjerne ikke bevisst på at det er denne oppførselen som gjør at hun får en negativ tilbakemelding fra læreren. Er hun bevisst på at det er oppførselen som skaper negativ oppmerksomhet kan dette også være utfordrende for eleven, hvis hun ikke har kunnskap om hvordan hun kan endre denne oppførselen. Lytteoppførsel, som en del av lytteferdigheten, er

en aktiv handling (Otnes, 1997). Man kan derfor velge hvordan denne oppførselen uttrykkes. Hvis eleven ikke vet dette, eller mangler et repertoar av handlinger, kan hun tenke at oppførselen er en del av den hun er som hun ikke kan gjøre noe med, og kan følgelig få dårligere selvbilde ved negative kommentarer om lytteoppførsel.

Målet for den eksplisitte undervisningsøkten i aksjon 3 var derfor å legge til rette for utvikling av lyttekunnskap, lytteattityde og lytteoppførsel. Ved at læreren presentere begrep knyttet til lytting, og hadde samtaler med elevene om lyttemåter og respons, lå undervisningen til rette for kunnskapsutvikling hos elevene. Vi valgte også å benytte praktiske aktiviteter i økten. Her fikk elevene lytte på ulike måter. Ved å være bevisst lytteaspektet i aktivitetene kunne elevene etterpå reflektere over hvordan lytteoppførsel påvirket kommunikasjonen og hvilken lytteoppførsel som var hensiktsmessig.

En utfordring var å arbeide med elevenes lytteattityde, som blant annet vil si elevens vilje til å lytte og deres holdninger til lyttesituasjoner. Det er mange momenter som er bestemmende for elevenes holdninger, inkludert momenter som er utenfor skolens kontroll. For eksempel kan foreldrenes holdninger til norskfaget påvirke elevenes lytteattityde i norsktimene. Dette vil igjen påvirke elevens lytteoppførsel. Samtidig er dette nettopp en grunn til at det er viktig å arbeide med lytteattityde. Lytteattityde er avgjørende for elevenes læring, ettersom eleven må ha vilje til å lytte for å lære gjennom språket.

På samme måte som elevens lytteoppførsel påvirkes av lyttekunnskap og lytteattityden, påvirkes lytteattityden av lytteoppførsel og -kunnskap. Hvis for eksempel en elev klarer å lytte og ha en hensiktsmessig lytteoppførsel i en konflikt slik at den ikke eskalerer, kan dette gjøre at elevens vilje til å lytte i lignende situasjoner i fremtiden øker. Ved å arbeide eksplisitt med lytteoppførsel og formidle lyttekunnskap om hvordan man kan lytte på formålstjenlige måter, arbeider lærere indirekte også med elevens lytteattityde.

I aksjon 4 fortalte læreren at hun fortsatt vektla lytteaspektet i undervisningen, gjennom metoder som lyttebingo og hviskeleken. Det er også mulig for lærere å arbeide med elevenes lytteferdighet i aktiviteter som ikke er spesielt rettet mot lytting. Hvis elevene og lærer har et felles begrepsapparat rundt lytting, og tidligere har hatt eksplisitt undervisning i lytting slik at elevene har kunnskap om og er bevisst egen lytting, trenger ikke alltid læreren å sette av mye tid for å videreutvikle elevenes lytteferdighet. For eksempel sier læreren i studien at hun fremover vil anerkjenne elevenes lytterolle i samtalen, og fremheve at de er «gode lyttere». Dette kan gjøres i samtaler om alle faglige tema. En slik tilnærming til lytting i

undervisningen kan fremme elevenes lytteattityde. Elevene får anerkjennelse når de viser vilje til å lytte, og dette kan påvirke viljen til å lytte fremover. At lytting blir vektlagt i undervisningen kan også påvirke elevenes holdninger til lytting og lyttesituasjoner, fordi viktigheten av lytteaspektet blir fremhevet.

### **5.3.5 Lyttemåter**

I studien måtte læreren og jeg som nevnt ta stilling til hva vi skulle kalle ulike lyttemåter (se kapittel 4.2.1), ettersom det er ulike måter å skille på. Vi valgte å gå ut fra Penne og Hertzberg sin inndeling, ettersom læreren mente denne var mer ryddig og «konkret» enn Adelmans inndeling (se kapittel 3.3.2: Måter å lytte på). Det kommer ikke frem av funnene hvorfor læreren mente dette, men etter min mening var det hensiktsmessig å forholde seg til en tredeling i lyttemåtene, fremfor en seksdeling. Elevene hadde ikke tidligere hatt undervisning i lytting, og det var mye ny informasjon som skulle presenteres. Vi måtte også tilpasse den teoretiske inndelingen til elevenes alder.

Arbeid med ulike lyttemåter kan enkelt tilpasses elevenes alder, og deres lyttekunnskap og lytteferdighet. Derfor kan undervisning i lyttemåter være en god måte å starte med lytteundervisning på. I denne studien valgte vi med utgangspunkt i læreplanen i norsk for 2. trinn å konsentrere oss om lyttemåtene empatisk lytting og lytting etter informasjon. Ved å fokusere på to lyttemåter kunne vi bruke mer tid på disse, for eksempel ved at elevene fikk fortelle om egne erfaringer der de brukte empatisk lytting. I tillegg fikk vi tid til å benytte praktiske aktiviteter der elevene fikk prøve å lytte på de ulike måtene. Dette var viktig for læreren og meg, ettersom praktiske øvelser i lyttemåter kan konkretisere de abstrakte begrepene.

Arbeid med lyttemåter i undervisningen er også et naturlig utgangspunkt for å tilnærme seg flere deler av lytteferdigheten. Lyttemåtene er avhengig av formålet med lyttingen, så det vil være nødvendig å komme inn på hvordan lytting benyttes i kommunikasjon. I tillegg uttrykkes for eksempel lyttemåten gjennom vår lytteoppførsel, og man må gjøre elevene i stand til å agere slik at intensjonen med lyttingen kommer frem.

### **5.3.6 Respons**

Respons er en sentral del av elevens lytteoppførsel, og det er viktig å mestre signalene man sender (Otnes, 2016, s. 81). Adelman mener responsprosessen består av vår lytteattityde i situasjonen, og å ha en strategi for responsen og et formål med lyttingen (2009, s. 182). I



studien valgte vi å ta opp mange dimensjoner ved lytteaspektet i aksjon 3. Vi gikk derfor ikke inn på hvordan man kan strukturere responsprosessen for å gi gode responser. Dette er likevel viktig å gjøre på et tidspunkt, ettersom det gjør elevene i stand til å gjøre bevisste valg mellom ulike responser i situasjoner der dette er ønskelig. I aksjon 4 sier læreren ingenting om at hun vil fokusere på dette momentet i sin endrede praksis. Dette kan skyldes at læreren ikke vet at dette er en måte å arbeide med respons på, ettersom strukturering av responsprosessen ikke var et eksplisitt tema i aksjonsforskningsprosjektet. Det kan også være at dette er en del av lytteferdigheten det er mer formålstjenlig å arbeide med når elevene er eldre og har et større erfaringsgrunnlag fra lyttesituasjoner å bygge på. En tredje mulighet er at læreren velger å arbeide med respons på andre måter. Lærere har mye kunnskap om elever og hvordan de lærer, og med kunnskap om lytteoppførsel i bunn mener jeg de har et solid grunnlag for å velge de mest hensiktsmessige metodene for utvikling av lytteoppførsel.

Selv om læreren og jeg ikke tok opp hvordan respons kunne struktureres, var respons en viktig del av undervisningsøkten i aksjon 3. Respons er kan observeres og kan derfor føles mer konkret enn den kognitive delen av lytteprosessen. Arbeid med respons kan derfor være et godt utgangspunkt for å snakke om lytteprosessen. Aksjon 1 viste at læreren allerede snakket med elevene om å vise at de lyttet. Dette gjorde at vi kunne bygge på elevenes erfaringer, og knytte det de viste om respons til lytteferdigheten. Det å vise at man lyttet ble i undervisningsøkten i aksjon 3 knyttet til ulike måter å lytte på, og satt i en større sammenheng ved å eksplisitt se på det som en del av lytteaspektet.

### **5.3.7 Begrep**

En helt grunnleggende del av undervisning i lytting vil være å skape et felles begrepsapparat mellom lærer og elever. For at læreren skal kunne formidle sin kunnskap og elever skal forklare egen lytting, må de ha et adekvat språk. Elevene må både få et ordforråd knyttet til lytteferdigheten ettersom ordforrådet påvirker hvordan elevene tenker og tilegner seg kunnskap (Sæverud, Forseth, Ottem og Platou, 2011). Det er også viktig at elevene har en forståelse av ordene de bruker, en begrepsforståelse. For å bruke språket til tenking og refleksjon, og gjøre kunnskapen til sin egen, må det utvikles begrepsforståelse. Dette tar tid. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i begrepet «lytte». Elever har et kognitivt skjema for deres forståelse av begrepet. De har allerede erfaringer med begrepet, og vet om ulike situasjoner der de brukes. Over tid, og med undervisning i lytting, vil de gjerne også få vite at dette er en kognitiv prosess der lydssignal blir bearbeidet og det skapes mening (jf. Otnes,

2016, s. 73). Da utvider det kognitive skjemaet seg. På samme måte må elevene gjennom stadige erfaringer og ny kunnskap utvikle kognitive skjema om ukjente begrep. For eksempel vil «kritisk lytting» gjerne være et begrep med lite innhold for mange elever første gang de hører det. Her kan læreren vise hvordan begrepet henger sammen med lytte-begrepet som de allerede kjenner, og gi de nye erfaringer og muligheter til å forstå begrepet bedre over tid gjennom forklaring og praktisk øvelse.

Elevenes begrepsapparat er også relevant for lærerens vurdering av elevenes måloppnåelse. Dette er utenfor rammene for denne studien, men ettersom læreplanen har kompetansemål som omhandler lytting skal også lytteferdigheten være gjenstand for læreres vurdering. Lytting, med unntak av responsdelen, kan ikke observeres direkte. For å kunne vurdere elevenes lytteferdighet kan det derfor hjelpe at elevene er i stand til å tale om egen lytting. På den måten får læreren et større grunnlag for å vurdere elevenes lytteferdighet, enn kun den observerbare lytteoppførselen.

Selv om undervisning i lytting kan gi behov for å introdusere mange nye begreper for elevene, er det viktig at disse tilpasses elevgruppen. I aksjon 3 i denne studien hadde læreren og jeg som nevnt valgt å ta opp lyttemåtene empatisk lytting og lytting etter informasjon. I undervisningen valgte læreren å kalle den empatiske lyttemåten for «venne-lytting». Dette var en tilpasning som lærer gjorde der og da, og var ikke planlagt i aksjon 2. «Venn» er et mer konkret ord enn «empatisk», og et ord elevene kjenner. Med det som grunnlag var det sannsynlig at elevene ville forstå innholdet i begrepet bedre, og knytte det til hvordan de lytter når de lytter til vennene sine.

Samtidig kan bruk av ordet «venn» i «venne-lytting» redusere innholdet i den empatiske lyttingen. Begrepet kan tolkes som at det bare vil gjelde de elevene ser på som «venner». I praksis kan man lytte empatisk til hvem som helst, for eksempel besteforeldre eller en som sitter ved siden av deg på bussen og tar kontakt. Venne-lytting er likevel et begrep elevene kan bruke for å forklare sin egen lyttemåte i bestemte situasjoner der formålet er å være en empatisk lytter, og et begrep som læreren i sin videre lytteundervisningspraksis kan bygge videre på. Misoppfatningen om at denne lyttemåten er forbeholdt venner kan også begrenses ved å forklare at begrepet rommer mer. I denne studien ble dette ikke gjort. En mulighet vil da være at læreren etterhvert introduserer empatisk lytting som en lyttemåte som omfatter «venne-lyttingen».

## 6 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg forsket på lytting i skolen ved å undersøke problemstillingen: *Hvordan kan norsklæreren forbedre sin tilnærming til lytting i begynneropplæringen?* Avhandlingen beskriver og drøfter med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål hvordan aksjonsforskning kan benyttes for å endre læreres tilnærming til lytting, hvilke føringer læreplanen legger for arbeid med lytting i norskfaget i begynneropplæringen, og hvordan norsklæreren kan forbedre sin lytteundervisningspraksis.

Aksjonsforskningsprosjektet i studien er ikke ment som et mønstereksempel, men kan si noe om hvordan norsklærere kan tilnærme seg lytting i sin praksis og hvordan lytteundervisning kan gjennomføres i begynneropplæringen. I et didaktisk perspektiv handler avhandlingen om den potensielle kompetansehevingen gjennom utvikling av lytteferdighet, som ligger i å tilnærme seg lytteaspektet i undervisningen mer eksplisitt. Eksplisitt undervisning i lytting gjør elevene bevisst egen lytting, og legger til rette for varierte lytteerfaringer og utvikling av elevenes lyttekunnskap, lytteoppførsel og lytteattityde.

I studien har det vært viktig for meg å skape et krysningspunkt mellom forskning og praksis for å kunne utgjøre en forskjell i praksis. På den måten har aksjonsforskning som metodologi vært svært verdifull for meg. Den har gitt mulighet til å skape en reell endring i en praksis. Samtidig har metodologien gitt meg utfordringer i det påfølgende forskningsarbeidet. Både det jeg finner gjennom datainnsamling og prosessen i seg selv blir forstått som funn, som et resultat av aksjonsforskningens art. I tillegg til de konkrete endringene som gjøres i prosjektets aksjoner, er aksjonsforskningsmetodologien i seg selv en medvirkende årsak til forbedring av lærerens tilnærming til lytting med tanke på at den har tilrettelagt for kunnskapsutvikling. Dette gjør at det har vært utfordrende å strukturere avhandlingen. Jeg mener likevel at den ferdige avhandlingen er en grundig og oversiktlig gjennomgang av forskningen og besvarer studiens problemstilling.

Formålet med denne studien har vært todelt. Fordi det er lite forskning på feltet, ønsket jeg å bidra til mer forskning om lytting i skolen. Dette mener jeg at jeg har oppnådd gjennom denne avhandlingen. Jeg ønsket også å bidra til å forbedre lytteundervisning i skolen, på bakgrunn av den forskningen som er gjort viser at det er lite undervisning i lytting i norske klasserom (Hertzberg, 2010; Kristiansen, 2010). Gjennom aksjonsforskning har jeg og læreren i prosjektet endret hennes lytteundervisningspraksis. Lærerens utsagn i studien tyder også på at prosjektet har ført til at andre lærere har endret sin tilnærming til lytting, fordi læreren har delt

sine kunnskaper og erfaringer. Videre håper jeg også at andre lærere vil få kunnskap og inspirasjon til å forbedre sin egen praksis ved å lese avhandlingen.

## **6.1 Veien videre**

Studien synliggjør behovet for mer forskning om lytting i skolen. Det er enda mange områder på feltet som i liten grad er belyst i forskning, og som man vet lite om. Jeg håper at denne studien har bidratt til å skape interesse for lytteforskning, og at både forskere og lærere ser et ansvar for å utvikle kunnskap som kan bidra til bedre praksis i skolen. Jeg mener også at lærerutdanningene har et ansvar for å formidle kunnskap om lytteutvikling til fremtidige lærere, slik at de kommer ut i skolen med en forståelse for hvordan de kan arbeide hensiktsmessig med lytteferdigheten.

Det vil være av stor verdi for feltet om det gjennomføres studier av større omfang, med funn som kan generaliseres og få frem hvordan det arbeides med lytting i norske klasserom. Det er også forsket lite på læreres lytteferdighet, og det hadde vært interessant å undersøke om dette har påvirkning på elevers læring. Dette aksjonsforskningsprosjektet finner sted i begynneropplæringen, men det hadde også vært nyttig å gjennomføre liknende prosjekt på høyere klassetrinn for å undersøke hvordan lytteundervisning kan gjennomføres der. Det ville være spesielt interessant å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt over lengre tid, der også elever var deltakende.

## Referanseliste

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster - Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Doktoravhandling). Malmö Högskola, Malmö.
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna - Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Austrheim, K. I. (2017). *Utvikling av elevenes lytteferdighet i begynneropplæringen – et lærerperspektiv*. Upublisert manuskript. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Bakke, J. O. og Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I B. K. Jansson, og H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.53-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Børresen, B., Grimnes, L. og Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clark, A., McQuail, S. og Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children* (Research Report RR445). Hentet fra:  
<http://www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/172.pdf>
- Coghlan, D. og Brannick, T. (2001). *Doing action research in your own organization*. London: Sage publications.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010, 15. januar). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Fangen, K. (2015, 17. juni). Kvalitativ metode. Hentet fra  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Gadamer, H-G. (2013). *Truth and method*. London og New York: Bloomsbury Academic
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen og J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (Rapport 37/2010). Hentet fra  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire\\_tredje.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf)
- Hundeide, K. (1985) *Piaget i skolen* (2. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Karlsdottir, R. og Lysø, I. H. (2013). Innledning. I R. Karlsdottir, og I. H. Lysø (Red.), *Læring-utvikling-læringsmiljø - En innføring i pedagogisk psykologi* (s.15-20). Trondheim: Akademia forlag.
- Kristiansen, A. (2010). ... *Sånn muntlige høytlesingsfag ... En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter Kunnskapsløftet* (Masteroppgave). Høgskolen i Bodø. Hentet fra  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141723/Kristiansen\\_Anne\\_Trine.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141723/Kristiansen_Anne_Trine.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B. og Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lund, T. (2010). Problemer med deltakerbegrepet i aksjonsforskning. I T. Lund, M. B. Postholm og G. Skeie (Red.). *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 49-65). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lytte. (u. å.). *I Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 08.februar 2019 fra  
<https://www.naob.no/ordbok/lytte>
- Madsen, J. (2004) Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.). *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 13-30). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- McNiff, J. (2017). *Action Research - All You Need to Know*. London: Sage publications.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (1997). Lytting som norskfaglig disiplin: noen forskningsmetodiske og didaktiske refleksjoner. Hentet fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1997-3/a11.html>
- Otnes, H. (1999). Lytting - en av de «fire store» i norskfaget. I F. Hertzberg og A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 159-176). Oslo: Tano Aschehoug.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-88). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Penne, S. og Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 12-33). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. og Platou, F. (2011). *En veileder om begreplæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 13-30). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Turmo, A. (2006). Hvordan utvikle elevers metakognisjon i naturfag? I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 196-206). Oslo: Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (1994). Generell del av læreplanen. Hentet fra:  
file:///C:/Users/kiden/Downloads/generell-del-av-lareplanen.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). Hentet fra  
<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 22. april) Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.  
Hentet fra file:///C:/Users/kiden/Downloads/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter.pdf
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language* - revised and expanded edition. Cambridge, Massachusetts og London, England: The MIT press
- 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. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n5p154>



## Vedlegg

### Vedlegg 1: Samtykkeskjema til deltaker i studien

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om undervisning i lytting i begynneropplæringen

## **Bakgrunn og formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få kunnskap om undervisning i lytting i barneskolen. Informasjonen som blir innhentet vil brukes som datagrunnlag for en individuell masteravhandling ved linjen undervisningsvitenskap med norskdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen

Du blir forespurt om å delta i prosjektet fordi jeg ønsker å samle inn datamateriale fra en informant som er norsklærer og som arbeider i begynneropplæringen (her definert som lærer som arbeider på 1. eller 2.trinn) gjennom et aksjonsforskningsprosjekt. Din deltakelse vil bli anonymisert, og det vil ikke bli delt personlige opplysninger eller opplysninger som kan brukes til å identifisere deg i masteroppgaven.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i prosjektet krever at du deltar på flere intervju med meg, Karen Iden Austrheim, knyttet til din praksis som norsklærer. Det omfatter også planlegging og gjennomføring av en undervisningsøkt i lytting med den klassen du fungerer som norsklærer, der jeg vil observere deg og undervisningen din gjennom ikke-deltakende observasjon. Du må skrive et notat etter norsktimene som gjennomføres i etterkant undervisningsøkten om lytting, om fokus på lytting i disse timene, som jeg vil samle inn.

Antall intervju vil avtales mellom meg og deg som informant underveis i studien, men det vil være både intervju i forkant og etterkant av undervisningsøkten. Intervjuene vil bli foretatt på et valgt sted og tid etter nærmere avtale i løpet av 2018. Spørsmålene vil omhandle deg som norsklærer og din undervisning i arbeidet med lytting i begynneropplæringen. Datainnsamlingen vil bli registrert ved lydopptak ved intervju, ved innsamling av planleggingsdokument, og ved notater under observasjon av undervisningsøkt.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg, Karen Iden Austrheim og min veileder ved Høgskulen på Vestlandet, Marianne Røskeland, vil ha tilgang på personopplysninger. Opplysningene vil etter hvert enkelt intervju er foretatt bli transkribert fra lydopptak til tekst, og bli anonymisert for å ivareta konfidensialitet, og lydopptaket vil da bli slettet. Det vil ikke bli lagret navn eller andre personlige opplysninger om deg. Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet vil avsluttes innen utgangen av juni 2019.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskulen på Vestlandet 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:

- Student og forsker i masterprosjektet: Karen Iden Austrheim. Mob: 92485977. e-post: [k.iden.a@hotmail.com](mailto:k.iden.a@hotmail.com)
- Kontaktopplysninger til veileder ved Høgskulen på Vestlandet: Marianne Røskeland, e-mail: [mros@hvl.no](mailto:mros@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

Navn (Blokkbokstaver): \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

### **NSD Personvern**

26.10.2018 12:20

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 986928 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2019.

#### 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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16),

sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. 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

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Aksjon 1: Intervjuguide -Intervju 1

# Intervjuguide:

## Ramme for Intervju 1

### Grunnleggende:

- 1) Utdanning og tid som lærer i grunnskolen
- 3) Hvilke trinn underviser du?
  - Hvilke fag underviser du?
  - Er du kontaktlærer?

### Begynneropplæringen:

- 1) Hvordan er det å undervise på 2.trinn?
- 2) Hvilken utvikling har elevene fra 1. til 2. trinn?
- 3) Fokusområder på 2.trinn?

### Muntlige ferdigheter

- 1) Hvordan arbeider du med muntlige ferdigheter med elevene på 2.trinn?
- 2) 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) Hva tenker du om egen lytteferdighet?
- 3) Hva tenker du om lytting i begynneropplæringen?
- 4) Syns du lytting er viktig i skolen/ i begynneropplæringen?
- 5) Hvordan arbeider du med lytting på 2.trinn?
- 6) Hvilket fokus bør det være på lytting i begynneropplæringen syns du?
  - (Hvorfor?)
- 7) Vektlegger du at elevene skal lytte til hverandre i undervisningen?

### Lytting og læring

- 1) Hvordan tenker du vi lærer å lytte?
- 2) Kan vi lære gjennom å lytte?

### Lytteundervisningspraksis

- 1) Lytting er nevnt i flere av kompetansemålene i norsk, hvordan arbeider du for å nå dem?
- 2) Hvordan vurderer du arbeidet ditt med lytting på 2.trinn nå?
- 3) Er det utfordringer du tenker på kan oppstå når du ønsker at elevene skal lytte i timen?
- 4) Siden du har valgt å være med i dette prosjektet; Føler du behov for å endre praksisen din når det gjelder lytting? (hvorfor?)

## Vedlegg 4: Aksjon 2: Planleggingsdokument

### PLANLEGGING AV LYTTEØKT PÅ 2.TRINN 1.November

Tid: 60 min 9.45-10.45

Elever: 23

Trinn: 2.trinn

Utstyr: blanke ark, blyant, utskrift av et ark med mange figurer og tegninger tilfeldig plassert på arket (eks. flagg, trekant, hus)

Annet: En assistent er i timen og går rundt og hjelper elever som trenger støtte.

HVA	HVORDAN	HVORFOR -knyttet til lytting
Oppstart	Elevene sitter seg i samlingsstund foran i klasserommet i en halvsirkel.	
Lytteteori	Lærer presenterer teori om lytting til elevene. Elevene skal få være aktiv. Læreren forklarer og stiller spørsmål, og elevene svarer. Elevene skal stille egne spørsmål og komme med eksempler og egne erfaringer: Tema å ta opp: - Hva lytting er (høre + bearbeide og skape mening) - Hvor mye vi lytter, og at vi lærer ved å lytte - Hvordan vi lærer å lytte (trening, fokus på lytting, refleksjon over egen lytting) - Hvordan vi lytter på ulike måter i ulike situasjoner. Fokus på empatisk lytting og informasjonslytting - hvordan og hvorfor vi viser at vi lytter	- bli oppmerksom/bevisst på egen lytting - viktigheten av lytting. - Få kunnskap om lytting: * Hva er lytting * Hvordan vi lærer å lytte * Ulike lyttemåter * Hvordan viser vi at vi lytter
Rollespill – lyttet vi?	Lærer og assistent spiller ut 2 scener: 1. der lærer spiller en elev som har en fremføring og deretter spør assistenten som spiller en medelev om å svare på et spørsmål fra fremføringen. Assistenten vet ikke svaret. Elevene skal få komme med refleksjoner om assistenten var lyttende eller ikke, og hvordan den kunne lyttet	Bli oppmerksom på egen og andres lytting og viktigheten av lytting. Forståelse at vi lytter i mange situasjoner. Reflektere hvordan vi kan forstå at noen lytter. - Vise i praksis eksempel på hva lytting er.

	<p>2. Lærer og assistent spiller to elever som snakker sammen om et tv-program og er uenige om hvem som er helten. De ikke lytter til det den andre sier. Elevene skal få i oppgave å reflektere over lyttingen deres, og hvordan fokus på lytting kunne vært bra og lagd en bedre situasjon her.</p>	
Øvelse i empatisk lytting	<p>Elevene går til plassene sine (sitter to og to sammen. En gruppe er tre). De får i oppgave å ha en samtale om hva de liker å gjøre hjemme. En om gangen der den ene får oppgave å stille spørsmål til hva den andre snakker om og innta en mer «lytterrolle».</p>	<p>Forstå betydningen av empatisk lytting, og å øve på å tenke på lytting i en samtale sammen med venner</p>
Refleksjon over empatisk lytteøvelse	<p>I plenum snakker vi om snakking og lytting i denne situasjonen.  Relevante spørsmål til elevene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det viktig å lytte til den andre når vi snakker sammen?</li> <li>- Er det viktig å lytte for den som forteller, eller bare den som skal stille spørsmålene?</li> <li>- Hvordan får det deg som forteller deg til å føle når du blir lyttet til?</li> </ul>	<p>Forstå betydningen av empatisk lytting, og å lytte i en samtale sammen med andre. Kunne sette ord og reflektere over egen og andres empatiske lytting og hvorfor man bør øve på å lytte.</p>
Øvelse i å lytte til informasjon	<p>Elevene sitter rygg mot rygg og den ene skal tegne det den andre forklarer uten at de kan se på hverandre.</p>	<p>Forstå betydningen av lytting for å lære ved å få med seg informasjon, og å lytte i undervisningen. Forstå betydningen av å se at andre lytter, og vise at man lytter.</p>
Refleksjon over lytteøvelsen om informasjon	<p>Elevene skal snakke om lyttingen som foregikk i øvelsen. Først i par, og deretter i plenum i klasserommet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Snakke om hva som var vanskelig, og hvorfor det er vanskelig</li> <li>- Snakke om hvor viktig det er å lytte for å få med seg informasjonen</li> </ul>	<p>Elevene skal forstå betydningen av lytting for å lære ved å få med seg informasjon (selv om begrepet ikke blir brukt), og å lytte i undervisningen. Kunne sette ord og reflektere over det faglige læringspotensialet ved å lytte bevisst.</p>

		Forstå betydningen av å se at andre lytter, og vise at man lytter.
Refleksjon over ulike lyttemåter	<p>Deretter skal elevene i par snakke om å lytte på ulike måter. Eksempel fra lærer om informasjonslytting i timen og det å snakke med en venn, refererer til øvelsene tidligere i timen. Elevene får også komme med egne forslag til når man lytter for å være sosial og når man lytter for å få med seg informasjon for å lære.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevene får spørsmål om hva man tenker på og gjør når man lytter til ulike situasjoner:</li> <li>- 1. lytter til barne-TV</li> <li>- 2. lytter til en venn som har slått seg</li> <li>- 3. Lytter til de i klassen som har rekt opp hånden og svarer på et spørsmål</li> <li>- Eventuelt flere eksempler ved tid</li> </ul>	Elevene lærer at man kan lytte på ulike måter, og at man kan trene på å lytte på en måte som passer til situasjonen.
Avslutning	Lærer samtaler med elevene om hva vi har lært om lytting i dag, og hva vi kan fokusere på videre nå når vi vet at lytting er viktig. Ekstra hvis tid: hviskeleken.	For å oppsummere det som er lært og sette ord på det, reflektere over egen læring og lytting. Få sett hva elevene har fått med seg av timen om lytting.



## Vedlegg 5: Aksjon 4: Intervjuguide for begge intervjuene

# INTERVJUGUIDE – aksjon 4

## Ramme for intervju

### **Første intervju i aksjon 4, rett etter gjennomføring:**

Tema og spørsmål som skal bli tatt opp:

1. Hvilke tanker har du om prosjektet?
2. Hva tenker du at du har lært gjennom dette prosjektet?
  - (eventuell utdypning: Føler du at du har fått mer kunnskap om lytting gjennom prosjektet?)
3. Hvorfor er det viktig å øke elevenes lyttekompetanse?
4. Hva innebærer lytting for deg nå?
5. Har prosjektet endret lytteundervisningspraksisen din i forhold til læreplanen? (hvordan?)
6. Hva tenker du om undervisningsøkten vi gjennomførte?
  - Hvordan vurderer du denne?
7. Er det noen utfordringer med det å ha eksplisitt undervisning om lytting?
8. Vil din praksis fremover være lik som tidligere (hvorfor/hvorfor ikke)?
9. Hvordan vil du fokusere på lytting fremover?
10. Hvilket trinn tenker du lytteøkter og fokus på lytting bør komme inn i hvis du kunne valgt?
11. Hva tenker du fokuset på lytting har gjort med ditt arbeid knyttet til læreplanen?

### **Andre intervju i aksjon 4, en måned etter gjennomføring:**

- Skal gjennomføres et par uker etter andre intervju

Tema og spørsmål som skal bli tatt opp:

1. Hvilke tanker har du om prosjektet?
2. Tenker du det har vært nyttig å ha hatt undervisningsøkten i lytting?
3. Har prosjektet endret hvordan du jobber med lytting i norsk?
4. Hvordan har du fokusert på lytting i norsktimene etter undervisningstimen i og om lytting?
5. Er det noe du ville gjort annerledes knyttet til prosjektet?
6. Hvorfor gjennomføre undervisning i lytting i begynneropplæringen?
7. Hvordan føles det å ha vært med i prosjektet?
8. Hvordan vurderer du den lytteundervisningspraksisen du har fått nå ut fra læreplan og teori?
9. Hvordan vurderer du den lytteundervisningspraksisen du har nå mot den du hadde før prosjektet?

