

Masteroppgåve

Lytting i lærebøker for norskfaget

Ein innhaldsanalyse av oppgåver i lærebokserien

Norsk frå Cappelen Damm for 5.-7. trinn

Solveig Frøysa

Tal på ord: 22 908

Erfaringsbasert master i undervisning og læring

2023



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

Oracy is one of four basic skills in the curriculum for Norwegian as a subject, and listening is an important part of oracy. The purpose of this master's thesis is to examine how school textbooks instruct pupils to work with listening, and how this correlates with the listening demands in the curriculum. The textbook is a dominating tool in Norwegian classrooms and will preferably meet the requirements of the curriculum. Examining the tasks in the textbooks gives insight into what can be interpreted as the core of the subject. The research question of this thesis is: *How is listening in the curriculum for Norwegian (NOR01-06) operationalized through task texts in the chosen textbooks for Norwegian for 5. to 7. grade?*

To answer this research question, I have carried out a content analysis – one analysis of the curriculum and one analysis of the textbooks. The curriculum analysis is done by searching for words connected to listening in the chosen part of the curriculum, in addition to an holistic read through of the text. In the textbook analysis the tasks are sorted into different categories of listening. Both analyses are made on the basis of theory and my own reading of the texts. In the curriculum analysis I have partially leaned on listening researcher Hildegunn Otnes, while I'm in the textbook analysis leaning on a model for listening by the Swedish listening researcher Kent Adelman.

The main findings in this study is that the listening role *participant*, where the listener and the speaker have the same proximity to the spoken word, is dominating in both the curriculum and the textbook tasks. Both analysis shed light on hidden leads on listening, and training listening is emphasized to a small extent in both curriculum and textbooks. Between the three textbooks there is a skewed distribution of tasks related to listening, and the number of listening tasks decreases with increasing year level. This seems to contend with the demands in the curriculum about developing the oracy on all year levels. Besides this it is largely up to the textbook writers to decide the purpose of the listening and what listening act and -mode the tasks shall instruct about, since this to a small degree is visible in the curriculum.

Samandrag

Munnlege ferdigheiter er ei av fire grunnleggande ferdigheiter i læreplanen i norsk, og lytting er ein viktig del av munnlegheit. Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøke korleis lærebøker legg opp til at elevane skal arbeide med lytting, og korleis dette heng saman med krava om lytting i læreplanen. Lærebøker dominerer i mange norske klasserom, og skal fortrinnsvis møte krava til læreplanen. Å undersøke oppgåvene i lærebøkene, gir innsikt i kva som kan tolkast som kjernen i faget. Problemstillinga for oppgåva er: *Korleis vert lytting i læreplanen i norsk (NOR01-06) operasjonalisert gjennom oppgåvetekstar i utvalde lærebøker i norsk for 5. til 7. trinn?*

For å svare på problemstillinga, har eg gjennomført to innhaldsanalysar – ein læreplananalyse og ein lærebokanalyse. Læreplananalysen er gjort ved å søke på ord knytte til lytting i den utvalde delen av læreplanen, i tillegg til ei heilskapleg gjennomlesing av teksten. I lærebokanalysen er oppgåvene sorterte i ulike kategoriar for lytting. Begge analysane er utarbeida på bakgrunn av teori og mi eiga lesing av tekstane. I læreplananalysen har eg delvis støtta meg til lytteforskarer Hildegunn Otnes, medan eg i lærebokanalysen lener meg til ein lyttemodell av den svenske lytteforskarer Kent Adelman.

Hovudfunna i oppgåva er at lytterolla *deltakar*, der lyttar og talar har lik rett på ordet, er dominerande i både læreplan og lærebokoppgåver. Begge analysane synleggjer skjulte føringar for lytting, og det er lite vekt på opplæring i lytting i både læreplan og lærebok. Mellom dei tre lærebøkene er det ei stor skeivfordeling av oppgåver knytt til lytting, og talet på lytteoppgåver minkar med auke i årstrinn. Dette verkar å stri med krava i læreplanen om å utvikle dei munnlege ferdigheitene på alle trinn. I tillegg er det i stor grad opp til lærebokforfattarane å bestemme føremålet med lyttinga og kva lyttehandlingar og -modus oppgåvene skal instruere om, då dette i lita grad kjem til syne i læreplanen.

Føreord

Å lytte er ein kompleks aktivitet som vi forventar av elevane kvar dag. Det krev overskot, spesielt når det ein lyttar til skil seg frå det ein sjølv meiner eller kjenner. Å lytte er nødvendig i alle delar av livet, og det må lærast. Eg har fått lære mykje i løpet av oppgåveskrivinga. Eg har vorte meir medviten i lyttesituasjonen og fått reiskapar til å verte ein betre lyttar. Dette håpar eg ogso vil gjere meg til ein betre lærar.

I arbeidet med denne oppgåva kunne eg ikkje hatt ein betre rettleiar enn Kristin Kibsgaard Sjøhelle. Ho har kome med konstruktiv, forståeleg og venleg kritikk som har gitt motivasjon i skrivinga, og ho har hjulpet meg å sjå verdien i oppgåva når eg sjølv har opplevd arbeidet kaotisk. Ho har ogso vist meg tillit og omtanke når eg i periodar har måtta lagt oppgåva til sides. No har vi kome i mål! Tusen takk for all hjelp, Kristin.

Utan hjelp med barnepass og trilleturar i innspurten hadde eg ikkje kunne fullført arbeidet. Tusen takk Kirsti, Marie, Borghild, mamma og pappa. Mamma og pappa har ogso vore ei viktig støtte gjennom heile studieløpet. Takk for maten, pausesamtalane og omsorga.

Tusen takk, kjære Øystein, for at du i løpet av denne etter kvart lange skriveprosessen, har vist meg støtte og rausheit. Eg set stor pris på at du har gjort det mogleg for meg å skrive ferdig oppgåva etter at vi vart foreldre.

Til sist – tusen takk, vesle Inger, for at du søv mykje.

Solveig Frøysa

Mai 2023

Innhald

Abstract.....	i
Samandrag.....	ii
Føreord.....	iii
Innhald.....	iv
Tabellar:	vii
1 Innleiing	1
1.1 Læremiddel for å realisere læreplanen	1
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål	2
1.3 Oppbygginga av oppgåva	2
2 Kunnskapsgrunnlag	4
2.1 Tidlegare forskning	4
2.1.1 Generell munnlegheit i skulen	4
2.1.2 Lytting i skulen	6
2.2 Munnlege ferdigheiter	9
2.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring og lytting i dialog	10
2.4 Lytteomgrepet	11
2.4.1 Lytteprosessen.....	12
2.4.2 Lyttehandlingar	13
2.4.3 Lyttemodus	14
2.5 Lytting i samhandling.....	15
2.5.1 Lytteroller	15
2.6 Opplæring i lytting	16
2.6.1 Kva er opplæring i lytting?.....	16
2.6.2 Kvifor drive opplæring i lytting?	17
2.6.3 Korleis drive opplæring i lytting?.....	18

2.7	Lærebøker	19
3	Metode	21
3.1	Hermeneutikk.....	21
3.2	Kvalitativ og kvantitativ tilnærming	22
3.3	Innhaldsanalyse som metode	22
3.4	Utval	23
3.4.1	Læreplan	23
3.4.2	Lærebøker	24
3.5	Analysemetode for læreplanen.....	25
3.6	Analysemetode for lærebøkene.....	26
3.7	Truverdet til forskinga	27
4	Resultat.....	29
4.1	Læreplananalyse.....	29
4.1.1	Eksplisitte krav om lytting.....	29
4.1.2	Implisitte krav om lytting	30
4.1.3	Lyttekrav i <i>Muntlige ferdigheter</i>	33
4.1.4	Skjulte krav om lytting	34
4.1.5	Samanfatting av funn i læreplananalysen.....	35
4.2	Lærebokanalyse.....	35
4.2.1	Avgrensning og forklaring.....	36
4.2.2	Resultat i fem kategoriar.....	40
4.2.3	Lyttehandlingar	41
4.2.4	Opplæring i lytting	44
4.2.5	Talehandlingar	45
4.2.6	Samanfatting av funn i lærebokanalysen.....	46
5	Drøfting.....	47
5.1	Skeivfordeling i lærebøkene	47

5.2	Opplæring i lytting	49
5.2.1	Lytteroller	51
5.2.2	Lyttemodus	52
5.3	Skjult og underkommunisert lytting.....	52
5.4	Lytterolla <i>deltakar</i> dominerer	55
5.4.1	Delprosessar i lyttinga	56
5.4.2	Implisitte føringar.....	56
5.4.3	Lyttemodus	58
6	Avslutting	59
6.1	Styrkar og veikskapar ved studien	59
6.1.1	Utval av materialet	59
6.1.2	Analyse av materialet	59
6.2	Konklusjon.....	60
6.2.1	Perspektiv på vidare forskning.....	61
	Litteraturliste.....	63
	Vedlegg I – Utsnitt frå lærebokanalysen	1

Tabellar:

Tabell 1: Delprosessane i lytting med tilhøyrande omgrep, trekt fram av Adelman (2002). .12	
Tabell 2: Treff på søkeord i læreplanen.....30	
Tabell 3: Treff på ord knytt til skriftspråk i læreplanen.32	
Tabell 4: Avgrensing og forklaring av lyttehandlingskategoriane.....37	
Tabell 5: Registrerte oppgåver i kvar kategori.....40	
Tabell 6: Oppgåver registrerte i berre ein kategori.41	
Tabell 7: Registreringar i lyttehandlingskategoriar.....41	
Tabell 8: Registreringar for lyttemodus og -roller knytt til delprosessane i lyttinga.42	
Tabell 9: Registreringar innanfor kategorien Heile lytteprosessen.43	
Tabell 10: Fordeling av registreringar av dei ulike lyttemodusane i dei tre bøkene.....44	
Tabell 11: Oversikt over kva kategoriar som er kombinerte med Opplæring i lytting.45	
Tabell 12: Registreringar i kategorien Talehandlingar.....45	

1 Innleiing

Læreplanane er av dei viktigaste styringsdokumenta i skulen, og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er resultatet av den nyaste revideringa av Kunnskapsløftet. I dei nye fagplanane er kompetansemåla færre, tverrfaglege emne og kjerneelement har blitt innført, medan dei grunnleggande ferdigheitene, eit omgrep som vart nytta fyrste gong i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), har fått bli med vidare. Desse ferdigheitene er lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter.

Dei grunnleggande ferdigheitene skal arbeidast med og utviklast gjennom heile opplæringa. I Overordna del av LK20 er ferdigheitene skildra som «del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse», i tillegg til at dei vert trekte fram som viktige for mellom anna den sosiale utviklinga til eleven og for at eleven skal kunne ta del i samfunnslivet, utdanning og arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2.3).

I læreplanen i norsk er munnlege ferdigheiter ei av fire grunnleggande ferdigheiter som er tillagt faget, då rekning ikkje er inkludert. Her vert munnlege ferdigheiter definert som «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelje og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Lytting er eit avgjerande element i munnlegheit, og noko elevane treng opplæring i (Adelmann, 2012; Mannion & Mercer, 2020; Otnes, 2016). Arbeid med lytting, både som middel for å lære og som eit mål i seg sjølv, vil dermed vere ein del av arbeidet med munnlege ferdigheiter i norskfaget. I denne oppgåva ønskjer eg derfor å undersøke nærare korleis nokre læremiddel nærmar seg arbeidet med lytting i norsk.

1.1 Læremiddel for å realisere læreplanen

Gode læremiddel legg til rette for arbeid med innhaldet i læreplanen, og kan derfor vere ei støtte i arbeidet til læraren og elevane (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreboka var lenge det einaste læremiddelet i den norske skulen (Skjelbred et al., 2017, s. 23). I dag har lærarar og elevar tilgang på ulike digitale ressursar som både kan supplere og erstatte den tradisjonelle læreboka. Noko forskning finn at elevar les og arbeider lite i lærebøkene og at lærarar heller brukar andre tekstar i undervisinga (Aashamar et al., 2021), men mykje tyder likevel på at læreboka framleis er dominerande i mange norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gilje, 2016; Hodgson et al., 2012; Juuhl et al., 2010; Rødnes & Gilje, 2018). Læreboka kan reknast for å vere ei tolking av fag- og kunnskapssynet i læreplanen (Tønnessen, 2013), og

grunna den utbreidde bruken av lærebøker, vil tolkinga til lærebokforfattarar ha direkte innverknad på undervisinga i norske klasserom.

Oppgåver er ei instruerande framstillingsform som har vore sentral i lærebøkene sidan 1939, og omfanget av dei har stadig auka. Dei har likevel fått lite merksemd innanfor forskning. Lærebokoppgåver rettar merksemda mot den mest vesentlege kunnskapen i faget, og kan slik nyttast som rettesnorer for den lærande eleven (Skjelbred, 2012; Skjelbred et al., 2017). I vurdering av kvaliteten på lærebøker er derfor samanhengen mellom oppgåver i lærebøkene og sentral fagkunnskap relevant å undersøke (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 34). Oppgåvene i lærebøkene kan tolkast som eit uttrykk for korleis lærebokforfattarane meiner at læreplanen kan operasjonaliserast. Å studere korleis lærebokoppgåver instruerer om lytting, kan dermed gi eit innblikk i korleis føringar for lytting i læreplanen vert tolka. Dette har eg ikkje funne tidlegare forskning på, og ei slik tilnærming vil derfor kunne vere eit nyttig bidrag både for å utvide kunnskapen om lytting i skulesamheng og om lærebokoppgåver.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

På bakgrunn av det eg har skrive ovanfor, vil eg i denne masteroppgåva undersøke lærebokoppgåver som instruerer elevane til å lytte i utvalde norsklærebøker, og korleis desse heng saman med krava som vert stilt til lytting i læreplanen i norsk av LK20. Problemstillinga for denne oppgåva er som følgjer:

Korleis vert lytting i læreplanen i norsk (NOR01-06) operasjonalisert gjennom oppgåvetekstar i utvalde lærebøker i norsk for 5. til 7. trinn?,

Problemstillinga har eg brote ned til tre forskingsspørsmål som eg vil undersøke:

- (1) *Kva krav om lytting kjem til syne i læreplanen i norsk gjeldande for 5.-7. trinn?*
- (2) *Kva lytting instruerer dei utvalde lærebøkene elevane til å gjere?*
- (3) *Korleis er samanhengen mellom den utvalde læreplanen og dei utvalde lærebøkene?*

1.3 Oppbygginga av oppgåva

Denne masteroppgåva er bygd opp av seks kapittel. I dette fyrste kapittelet innleier eg studien med å gjere kort greie for bakgrunnen for val av tema og innfallsvinkel i oppgåva, i tillegg til å presentere problemstilling og forskingsspørsmål. Deretter presenterer eg i kapittel 2 kunnskapsgrunnlaget for oppgåva. Det er gjort lite forskning på lytting, og eg har derfor valt å

kaste lys over tidlegare forskning i skulen både på munnlegheit generelt og lytting spesielt. Vidare gjer eg greie for teoretiske perspektiv som er bakgrunn for undersøkingane, og definerer deretter lytting, både som prosess og i samhandling. Opplæring i lytting vert ogso definert og grunngjeve, før det vert gjort greie for korleis ei slik opplæring kan gjerast. Til sist i kunnskapsgrunnlaget vert læreboka definert og sett i historisk kontekst. I det neste kapitlet, metode, gjer eg greie for den metodiske tilnærminga i undersøkingane eg har gjort i denne oppgåva. Deretter presenterer eg utvalet av læreplan og lærebøker, for so å gjere greie for metoden eg har valt og truverdet til forskinga eg har gjennomført.

Resultata, kapittel 4, består av to delar: læreplananalyse og lærebokanalyse.

Læreplananalysen vert presentert tematisk. Lærebokanalysen opnar med ei detaljert avgrensing og forklaring av analysekategoriar, før resultata vert presentert gjennom desse kategoriane. I drøftinga, kapittel 5, ser eg dei to analysane i samanheng, og drøftar resultata i lys av kunnskapsgrunnlaget med utgangspunkt i forskingsspørsmåla. Til sist rundar eg av oppgåva i kapittel 6, der eg fyrst tek føre meg styrkar og veikskapar med studien, før eg konkluderer på bakgrunn av drøftinga og presenterer nokre perspektiv på vidare forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenterer eg kunnskapsgrunnlaget for denne masteroppgåva. Fyrste del er ein gjennomgang av tidlegare forskning på munnlegheit og lytting i skulesamanheng. Del nummer to presenterer eit perspektiv som har kome til uttrykk om munnlegheit i Læreplanen for kunnskapsløftet (LK20). I dei tre neste delane brukar eg forskning og teoriar til å kaste lys over kva lytting er, korleis det kan behandlast i opplæringa, og avgrensingar for lytteomgrepet i denne oppgåva. Til sist vert læreboka definert og plassert i historisk kontekst.

2.1 Tidlegare forskning

All forskning skjer i ein kontekst som mellom anna er prega av tidlegare forskning. I dette kapitlet vil eg tydeleggjere kontekst for undersøkingane mine ved å gå gjennom den seinaste forskinga på generell munnlegheit i skulen – korleis denne går føre seg og i kva grad. Her vil eg ogso vise til to studiar som er gjort av munnlegheit i lærebøker. Deretter går eg gjennom forskning på lytting spesielt. Denne delen dreier seg om lytting i skulesamanheng, knytt til undervisningssituasjonar, læreplanar og lærebøker.

2.1.1 Generell munnlegheit i skulen

Studiar har over fleire år slått fast at det er ein mangel på forskning på munnleg som grunnleggande ferdigheiter (Berge, 2022; Kaldahl, 2022; Svenkerud et al., 2012). Det er likevel gjort nokre studiar på 2000-talet som tematiserer dette. Ein studie av Sigrid Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012) undersøker korleis undervising i munnlegheit går føre seg i norsktimane på niande trinn på seks ulike skular. Dette gjer dei ved å analysere videomateriale frå klasseromma. Dataa vart innhenta i 2005, altså året før munnlege ferdigheiter vart etablert som ein av fem grunnleggande ferdigheiter i LK06. Analysane til Svenkerud et al. viser lite systematisk arbeid med munnlege ferdigheiter. Dei finn at den dominerande arbeidsmåten med munnlegheit i klasseromma, var framføringar, og at tilbakemeldingane elevane får på framføringane frå lærarane, stort sett er korte og positive. Medelevane som fungerer som publikum under framføringane, er for det meste stille, men ser ikkje ut til å ha nokon reaksjon på framføringane utover å klappe når dei er ferdige. Tilbakemeldingane på framføringane er dermed ikkje med på å utvikle dei munnlege ferdigheitene til elevane. Svenkerud et al. slår ogso fast at det er stort potensiale for å betre bruken av klasseromsamtalen som metode for læring (Svenkerud et al., 2012).

Gjennom LISA-studien undersøker Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) kva munnlegheit som finn stad i norsktimar på ungdomstrinnet. Datamaterialet er frå skuleåret 2014/2015 og består av videoopptak frå 178 timar med norskundervising i 47 ulike norske klasserom, i tillegg til relevante tekstar frå undervisinga. Ogso denne undersøkinga finn lite undervising i munnlegheit, men at elevane har gode moglegheiter til å uttrykke seg munnleg. Studien finn mellom anna at dei dominerande arbeidsmåtane er ein-til-ein undervising mellom lærar og elev i tillegg til samtale i heil klasse, ofte med IRE-struktur (Initiativ, Respons, Evaluering), og at elevframføringar framleis er vanlege munnlege fagsituasjonar. Samtalar i små grupper er ofte ein aktivitet utan anna mål enn nettopp å snakke i lag om til dømes gitte oppgåver. Elles er forventningane til den munnlege deltakinga til elevane uklare og uuttalte, og dei får i lita grad føringar for korleis dei skal lytte til kvarandre og til læraren (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Ulike studiar av grunnleggande ferdigheiter i norske klasserom, derimellom studien til Svenkerud et al. (2012), vert kritisert av Rødnes og Gilje (2018) for ikkje å ha sett dei ulike grunnleggande ferdigheitene i samanheng. Rødnes og Gilje meiner at desse ferdigheitene er tett samanvevde, og argumenterer for og gjennomfører casestudiar for å undersøke «arbeidet med grunnleggande ferdigheter slik de inngår i faglige praksiser» (s. 207). Studiane vart gjennomførte i perioden 2013-2015 og var ein del av forskingsprosjektet ARK&APP. Rødnes og Gilje presenterer funn frå casestudiar i engelsk, samfunnsfag og naturfag, og finn mellom anna at måten ein arbeider med dei grunnleggande ferdigheitene i norske klasserom, varierer med «faglige forløp» (s. 209). Sett vekk frå innspelet til Rødnes og Gilje (2018), kan det synast som at det har vore brei semje over tid om at det er lite undervising i munnlegheit i den norske skulen. Innføringa av munnlegheit som ei grunnleggande ferdigheit ser heller ikkje ut til å ha endra dette.

Kva lærarar vurderer som god kvalitet på munnlegheit og kva oppleving dei har av sine egne føresetnader i utviklinga av elevane sine munnlege ferdigheiter, er undersøkt av Kaldahl (2022). Det har ho gjort ved å intervjuje ni ulike lærarar ti år etter innføring av munnlege ferdigheiter i læreplanverket. Ho finn at lærarane hovudsakleg legg vekt på logos i vurdering av kva som er god munnlegheit, og i noko grad ogso etos og patos. Dette koplar Kaldahl til vektlegginga av kunnskap i læreplanverket (s. 20). Ho finn ogso at lærarane opplever at dei har for lite utdanning og kunnskap om munnlege ferdigheiter, og at dei heller ikkje opplever å ha moglegheit for å utvikle denne kunnskapen (s. 22). Arbeidet med munnlege ferdigheiter verkar framleis å vere usystematisk, og ferdigheitene verkar å verte tekne for gitt. Opplæring i

munnelegheit synest å mangle ei systematisk didaktisk tilnærming i norsk utdanning (Kaldahl, 2022). I Danmark er Skov (2018) kritisk til at lytting ikkje vert lagt vekt på i mål for danskfaget, trass i at det å lytte er ein av fire kommunikative kompetansar. Ho peikar på at lytting derimot er underforstått i mange av måla ved at elevane skal meistre å kommunisere, diskutere, ta del i dialogar, samarbeide og analysere samtalar (s. 68).

Forskning på munnelegheit i norsklærebøker har vorte gjort i masteroppgåver av mellom andre Marthinsen (2015) og Karlsen (2019), som analyserte lærebøker for høvesvis vg1 og ungdomstrinnet. Marthinsen konkluderer med at lærebøkene ho har undersøkt samsvarar med den gjeldande læreplanen på det tidspunktet, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og at bruk av lærebøkene gir gode moglegheiter for elevane til å utvikle dei munnelege ferdigheitene sine, både gjennom ferdigheitsoppgåver og oppgåver som legg vekt på metakunnskap (Marthinsen, 2015, s. 81). Den same læreplanen var gjeldande då Karlsen skreiv si masteroppgåve. Her er konklusjonen at kompetanssmål knytt til munneleg kommunikasjon vert dekte i dei undersøkte læreverka, so sant elevane arbeider med både læreboktekstane og oppgåvene. Presentasjonar, diskusjonar og dramatisering vert trekte fram som dei dominerande aktivitetane innanfor munnelegheit, og Karlsen peikar på at det framleis er betringspotensiale i lærebøkene når det gjeld å dekke alle kompetansane innanfor munneleg kommunikasjon (Karlsen, 2019, s. 119).

2.1.2 Lytting i skulen

Undervising i lesing, skriving og det å tale, har ein lenger tradisjon enn undervising i lytting, ifølgje Adelman (2002). Lytting i skulesamanheng er eit relativt ungt forskingsfelt (s. 53), og lytting har ofte blitt studert frå perspektivet til talaren (Adelman, 2002, s. 57). Den forskinga som har vore, har i stor mon dreia seg om lytting som ei ferdigheit for å lære (Mannion & Mercer, 2020; Otnes, 2016), som mellom anna inneber å vere konsentrert og få med seg det læraren seier. Relasjonell lytting er ein sosial aktivitet som inneber at lyttaren viser merksemd og gir tilbakemelding til den ein lyttar til. Etter kvart har ogso dette aspektet ved lyttinga blitt undersøkt, noko som kan henge saman med at samtale og elevaktivitet har vorte vanlegare i klasserommet (Otnes, 2016). Fleire forskarar meiner likevel at lyttinga i skulen har fått for lite merksemd og etterlyser meir forskning på området (Adelman, 2012; Hertzberg, 2003; Janusik, 2010; Mannion & Mercer, 2020; Otnes, 2016). Otnes peikar endåtil på lytting som «stemoderlig behandlet» innanfor forskning, og meiner det kjem av at lytting vert rekna for å vere medfødd og derfor ikkje noko ein behøver å lære eller trene (Otnes, 1997, kap. 3.1).

Undersøkingar har vist at lytting er ein stor del av elevane sin skulekvardag. Ei undersøking gjort av norske klasserom, som ein del av evalueringa av Reform 97, fann at i snitt 60 prosent av ytringane i klasseromssamtalen kom frå læraren (Aukrust, 2003). Viktigheita av lytting har ogso vist seg gjennom lytteforskning i dei andre skandinaviske landa (Adelmann, 2009; Skov, 2018). Ulike svenske studiar tyder, ifølgje lytteforsaren Kent Adelmann, på at ein svensk gjennomsnittselev brukar halvparten av undervisingstida si på å lytte. Likevel har lytting fått lite didaktisk merksemd, og elevane lite hjelp til å lære å lytte (Adelmann, 2009, s. 36).

I doktoravhandlinga si undersøker Adelmann (2002) lyttinga til svenske lærarstudentar i sju videoinnspelte gruppesamtalar. Dette gjer han ved å rette merksemda mot lytterresponsane til deltakarane i studien, og ser ogso etter ulike typar responsar på tidlegare ytringar, der han tek utgangspunkt i Bakhtin si forståing av omgrepet (sjå kap. 2.5). Adelmann finn mellom anna at ein eller nokre få gruppelemmar er dominerande innanfor dei ulike formene for lytterrespons. I tillegg viser resultatata at lyttebidraga frå den enkelte inn i samtalen vert tilgjengeleg for heile gruppa, og på den måten vert ogso gruppa ein ressurs for den enkelte (Adelmann, 2002, s. 181-182).

Hildegunn Otnes (1997, 2007) argumenterer for eit dialogisk syn på lytting, og legg eit slikt perspektiv til grunn i undersøkingane sine. Otnes (1997) hevdar at lytteundervisinga må starte med at læraren modellerer god lytting i samhandling med elevane, og etter kvart ogso underviser i lytting som emne. Gjennom eit halvt år med observasjon i ei amerikansk femteklasse, undersøker Otnes mellom anna korleis lytting går føre seg i det gjeldande klasserommet. Det viser seg at dialogisk og empatisk lytting er viktig i denne klassen, og det vert stilt krav til elevane om å vise lyttinga si på ulike måtar ved det ho kallar «ytre oppmerksomhetsmarkører» (Otnes, 1997, kap 3.4). I doktorgradsavhandlinga si undersøker Otnes (2007) verbal lyttemarkering i nettsamtalar. Nettsamtalane er mellom studentar, og handlar om ein roman dei har lese. I studien finn Otnes mellom anna at synlege lyttemarkørar er relative og avhengige av konteksten, og syner potencialet kommunikasjon på nettet kan ha i undervisinga for at elevane skal verte medvitne «språklige strategier i markering av lytting» (s. 277). Desse strategiane er, ifølgje forskaren, overførbare til munnleg samhandling (Otnes, 2007).

Norske elevar sin lyttekompetanse vert undersøkt av Henriette Hogga Siljan (2017) gjennom intervju av åtte ulike elevar på ungdomstrinnet. Siljan finn at elevane er mest opptekne av talaren i samband med munnlegheit i norskfaget, og koplar ikkje dette utan vidare til lytting. Elevane har likevel kunnskap og metaspråk om lytting, og er medvitne kodeskiftet frå

kvardags- til skulekontekst. Lytting som elevane knyt til skulekonteksten handlar fyrst og fremst om å lære fag. Sjølv om elevane har kunnskap om relasjonell lytting, viser dei lite interesse for å gjere seg nytte av denne i klasserommet. Ei mogleg årsak til dette kan, ifølgje Siljan, vere at elevane kjenner på mindre ansvar for å markere, det vil seie vise, lytting i eit større publikum, som heile klassen utgjer. Eventuelt kan lyttemarkeringar forstyrre den lyttande eleven i oppfatninga av det som vert sagt. Forventningane elevane har til det Siljan kallar «lytternes sosiale lyttekompetanse», er knytt til at dei ikkje forstyrrar eller kritiserer, men heller gir ros til den som har uttrykt seg (Siljan, 2017, s. 141-142). Svenkerud (2013), som ogso har gjennomført elevintervju, fann noko av det same knytt til forventningar til den lyttande eleven. Ho viser til at elevane var opptekne av at lyttaren ikkje forstyrrar, men ogso at han latur som om han følgjer med (Svenkerud, 2013, s. 10).

Blikstad-Balas og Roe (2020) og Hertzberg (2003) har, med knappe 20 års mellomrom, undersøkt munnlegheit generelt i norske klasserom ved hjelp av videoopptak. Begge studiane finn lite eksplisitt eller systematisk arbeid med lytting. I samband med framføringar ber ofte læraren elevpublikummet om å vere stille eller lytte, og det vert gjerne gitt applaus når framføringar er gjennomførte. Hertzberg finn stor variasjon i kor lyttande medelevar er undervegs i framføringane. Ved nokre tilfelle sit medelevar med ryggen til, og i andre tilfelle stiller, styrt av læraren, lyttande elevar spørsmål til dei som har framført (Hertzberg, 2003, s. 162-163). Blikstad-Balas og Roe (2020) finn at elevane gir generell, men relevant, ros på framføringane, i tillegg til nokre få tilfelle av at læraren gir tydelege føringar til den lyttande og responsgivande eleven (s. 104-105). Dei observerer ogso, med eitt unntak, at tause elevar i klasseromsundervisinga ikkje får konkrete lyttebestillingar, altso beskjedar om kva dei skal gjere i lyttesituasjonar (s. 93-94).

For å undersøke korleis lærarar gir uttrykk for lytteforventningar til elevane i samband med elevframføringar, har Anne Marte Jordet Stensrud (2018) i ei masteravhandling undersøkt videoopptak frå utvalde undervisingstimar i norsk. Ho finn at lærarane har mange lytteforventningar til elevane, men desse er «kortvarige og fragmenterte» (s. 94), og dette tyder ogso lytteresponsen frå elevane på. Dei mest eksplisitte lytteforventningane dreier seg om at elevane skal lytte støttande, og ogso denne studien har funne ikkje-grunnigtt ros og rituell applaus etter framføringane. Elevane får lite støtte og rettleiing i korleis dei skal lytte (Stensrud, 2018).

Lytting i læreplanar i norsk

Lytting vart styrka i den norske skulen med L97, då kommunikative ferdigheiter vart lagt vekt på. Det kom mellom anna til syne i namnet på det eine hovudområdet i norskfaget, *Tale og lytte*, som gjekk att på alle trinn, og det vart stilt krav til utvikling av lyttekompetansen til elevane (Otnes, 1997, kap. 3.1). I LK06 vart munnlege ferdigheiter framstilte både som ein reiskap for å lære og som nødvendig å kunne i seg sjølve med tanke på elevane si danning (Børresen et al., 2012, s. 18-19). Det var likevel ei tydelegare vektlegging av lytting i L97 enn i LK06 (Otnes, 2007).

Otnes (2016) undersøker dei to variantane av LK06, frå 2006 og 2013, og læreplanen i norsk har langt fleire kompetansemål for lytting i den siste versjonen. Denne har mål for lytting både for å lære og for å kommunisere, men Otnes peikar på at det er få mål som er knytte til å utvikle elevane sine dialogiske ferdigheiter. I kompetansemåla som gjeld for 5. til 7. trinn, er det berre eitt mål i kvar plan som dreier seg om å lære å lytte for å kommunisere (Otnes, 2016, s. 78-80). Knytt til den nyaste læreplanen i norsk, i LK20, hevdar Penne et al. (2020) at kritisk lytting til tekst implisitt vert kravd av elevane i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, då elevane her vert bedne om å gjere kritiske refleksjonar i møte med tekstar (s. 80).

Lytting i lærebøker

For å få innblikk i lytting i lærebøkene, vender eg meg til forskning på kommunikasjon i mangel på eksplisitte lyttestudiar. Gjennom ein analyse av lærebøker på ungdomstrinnet etter L97, undersøker Norunn Askeland (2008) metaforar om kommunikasjon. Eit tydelege trekk i lærebøkene er eit fokus på «senderinstansen» (s. 162), gjennom tale og skriving. Askeland finn at lærebøkene har lite fokus på lyttaren, og metaforane representerer eit syn på kommunikasjon som monologisk, der lyttaren er ein passiv mottakar. Funna i studien tyder på at lærebokforfattarane tek for gitt at elevane har kunnskap om lytting (Askeland, 2008).

2.2 Munnlege ferdigheiter

Lese, skrive, tale og lytte er dei fire språkferdigheitene (Mannion & Mercer, 2020). Samspelet mellom dei to sistnemnde, i tillegg til kroppsspråk, kan kategoriserast som munnlegheit, og det er ferdigheiter knytt til desse tre elementa som utgjer *oracy* eller, på norsk, munnlege ferdigheiter (Kaldahl, 2022). Slik det kjem fram av LK20, skal munnlege ferdigheiter vere ein del av alle fag i norsk skule. Penne et al. (2020) meiner at desse ferdigheitene sannsynlegvis har fått større plass i klasserommet etter innføringa av dei grunnleggande ferdigheitene i

LK06 (s. 12-13). Dei munnlege ferdigheitene har likevel fått mindre merksemd enn skriving og lesing (Aksnes, 2016; Berge, 2022; Eide, 2017; Penne et al., 2020).

Berge (2022) peikar på at det har skjedd lite utvikling innanfor arbeid med munnlege ferdigheiter i skulen sidan LK06. Han er kritisk til det han presenterer som eit lite forskingsbasert og svakt fagleg grunnlag for definisjonar og implementeringa av desse ferdigheitene i læreplanen og skulen. Som årsak til det han kallar ei mislukka satsing på munnlege ferdigheiter, trekker Berge ogso fram manglande forståing for desse ferdigheitene i den norske skulen og mangel på eit vurderingssystem for desse (Berge, 2022). Utfordringar med vurdering av munnlegheit vert ogso trekt fram av Oterhals og Sjøhelle (2022), og har ogso vore diskutert i samband med tidlegare versjonar av Kunnskapsløftet (Aksnes, 2016; Eide, 2017). Vurderingsutfordringane kjem mellom anna av at den munnlege situasjonen er prega av konteksten og sterkt knytt til den einkilde personen i mykje større grad enn lesing og skriving (Aksnes, 2016, Penne et al., 2020).

2.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring og lytting i dialog

Eit sosiokulturelt perspektiv på læring har brei tilslutning innanfor pedagogikken, og den russiske psykologen Lev S. Vygotskij er sentral i utviklinga av dette perspektivet (Dysthe, 2001). Han peikar på at språket fungerer som hjelp for tanken, og det å samhandle ved hjelp av språket utviklar tanken. Frå dette perspektivet vert læring forklart som ein sosial prosess, der språket er den viktigaste reiskapen som medierer læringa (Vygotskij, 1978, 2001). Samhandling «innebærer at deltakerne tilpasser seg hverandre og *koordinerer* sine handlinger som del av en felles oppgave» (Svennevig, 2020, s. 102). Knytt til munnleg kommunikasjon vil dette bety at talaren og lyttaren skapar meining saman og påverkar kvarandre, der kommunikasjonen ogso er avhengig av lyttaren sin vilje og evne til å forstå det han høyrer (Otnes, 1999; Siljan, 2017). Synet på kommunikasjon som ein prosess som går ein veg, frå sendar til mottakar, har vore dominerande i skulebøkene (Svennevig, 2020, s. 102), slik ogso Askeland (2008) fann i si undersøking av lærebøker. Lytting inngår som ein komponent i munnleg kommunikasjon, og det monologiske synet på kommunikasjon har ogso prega lytteforskinga (Adelmann, 2002; Otnes, 2007). I ein meir dekkande modell, vert kommunikasjon altso framstilt som samhandling med to (eller fleire) aktive partar (Svennevig, 2020).

Dette perspektivet på kommunikasjon stemmer overeins med Mikhail Bakhtin (2005) si forståing av lyttaren som alltid aktivt svarande. Han ser på dialog som noko vi stadig er ein

del av ved at vi ber med oss tidlegare ytringar i alt vi seier og gjer. I dette ligg det at inga ytring vert gjort i eit vakuum, men som ein respons, i større eller mindre grad, på tidlegare ytringar, slik Slaattelid forklarar det i Bakhtin (2005, s. 67). Bakhtin meiner at den som lyttar alltid har ein (meir eller mindre) aktivt svarande posisjon til det som vert lytta til. Dette inneber at lyttaren uunngåeleg vert ein talar med ytringar som oppstår gjennom lyttinga (Bakhtin, 2005, s. 10-11).

2.4 Lytteomgrepet

Det finst mange definisjonar av lytting, og dette vert diskutert innanfor fagfeltet (Adelmann, 2002; Janusik, 2010; Otnes, 2016). Otnes (2007) trekker fram at lytting inneber «en aktiv viljeshandling» (s. 101). I dette ligg det at å lytte er noko meir enn å høyre, då ein mellom anna ogso må ha merksemd mot det ein høyrer. Denne merksemda omtalar Otnes som både eit indre og eit ytre aspekt ved lytting, då merksemda i lytting både dreier seg om å konsentrere seg og om å vise omverda at ein lyttar (Otnes, 2007, s. 101). Det er usemje mellom lytteforskarane om den ytre viste merksemda, responsen frå lyttaren, skal reknast som ein del av lytteprosessen, eller om lytteprosessen berre består av indre, skjulte aktivitetar. Omgrepa *interpersonell* og *intrapersonell* kan nyttast for å forklare dette skiljet. Som ein intrapersonell aktivitet, er lyttinga kognitiv og skjult. Synet på lytting som ein interpersonell aktivitet inkluderer i tillegg dei opne og sosiale komponentane som del av lytteprosessen (Adelmann, 2002; Otnes, 2007).

Ein definisjon, som er godkjent av the International Listening Association (ILA), slår fast at lytting er «the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or nonverbal messages» (Bentley & Bacon, 1996, s. 1). I denne definisjonen omfattar lytting altså å motta, konstruere meining frå og respondere på uttalte og/eller nonverbale meldingar. Adelmann (2012) kritiserer denne definisjonen for å skilje lytting frå tale, og for ikkje å inkludere tydinga av konteksten i meningskonstruksjonen. Lyttaren er gjerne ein aktiv deltakar i interaksjonen, og lyttinga behøver heller ikkje å ta slutt når ein pratar (s. 516).

Otnes (2007) har utarbeidd ein meir relasjonell definisjon på lytting, som eg vel å ta utgangspunkt i: «Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å kunne etablere felles mening» (s. 105). Definisjonen inkluderer både eit interpersonelt og eit intrapersonelt perspektiv på lytting, og framhevar lyttaren som ein aktiv deltakar i samhandling. Otnes (2007) knyt definisjonen til Bakhtin sitt vide syn på dialog.

Lytting i denne oppgåva er knytt berre til munnlegheit, verbalt (det talte ordet) og nonverbalt (kroppsspråk og lydar). Det som på folkemunne vert kalla å *lytte aktivt*, handlar om å vise at ein lyttar med det Otnes (2007) kallar *ytre lyttemarkørar*. Desse kan vere verbale eller nonverbale teikn på lytting (s. 102-106). Å vere ein god lyttar, inneber mellom anna å vite *kva tid og korleis* ein skal respondere verbalt og nonverbalt (Børresen et al., 2012; Otnes, 2007). Grunna ulik erfaring og førforståing for tema og situasjonar, vil ulike elevar lytte til og forstå det som vert lytta til, på ulike måtar (Penne et al., 2020, s. 79).

2.4.1 Lytteprosessen

Lytteprosessen kan illustrerast på ulike måtar. Clark og Grunstein (2000) deler menneskeleg åtferd inn i følgjande tre komponentar: persepsjon (*perception*), integrasjon (*integration*) og reaksjon (*reaction*). Persepsjon dreier seg om å oppfatte stimulus frå omverda, integrasjonen dreier seg om å integrere det som vert oppfatta, medan reaksjonen er tilbakemeldinga ein gir på stimulusen (s. 20). Adelman (2002) brukar denne tredelinga av menneskeleg åtferd som ein modell for lytting, og trekker fram *persepsjon*, *integrasjon* og *reaksjon* som delprosessar i lyttinga. Alle lyttesituasjonar inkluderer ikkje alle delprosessane, og kva delprosess som veg tyngst vil ogso variere med situasjonen (s. 71-72).

Tabell 1: Delprosessane i lytting med tilhøyrande omgrep, trekt fram av Adelman (2002).

Delprosessar	Tilknytte omgrep
Persepsjon	Høyrsel Merksemd
Integrasjon	Forståing Hugs Tolking Evaluering
Reaksjon	Respons

Adelman (2002) lagar ei oversikt der han koplkar Clark og Grunstein sin modell til fire andre lyttemodellar, som er utvikla av Glenn (1989), ILA (1996), Wolvin og Coakley (1996) og

Brownell (1996) (s. 72). Frå desse fire modellane trekker han ut seks ulike omgrep og knyt desse til dei tre delprosessane frå modellen til Clark og Grunstein (sjå tabell 1). Denne kombinerte lyttemodellen inkluderer både intra- og interpersonell lytting.

For at ein lytteprosess skal finne stad, må den som skal inn i lytteprosessen høyre den ytre stimulusen og ha merksemd retta mot denne. Omgrepa *høyrse* og *merksemd* ('hearing' og 'attention') skildrar det som føregår i delprosessens persepsjon. Forståing, hugs, tolking og evaluering ('understanding', 'remembering', 'interpreting' og 'evaluating') knyt Adelman til delprosessens integrasjon. Desse omgrepa skildrar i utgangspunktet intrapersonelle prosessar som dreier seg nettopp om å forstå, hugse, tolke og evaluere det ein har høyrte (Adelman, 2002, s. 70-73), men eg har valt i denne oppgåva å ogso inkludere ytre teikn på dette i delprosessens integrasjon. Det kjem av at dersom til dømes ein tolkingsprosess skjer utvending, i samhandling med andre, vil han nødvendigvis ogso skje innvendig.

Til sist framhevar Adelman (2002) omgrepet *respons* ('responding') knytt til delprosessens reaksjon (s. 72). Slik Adelman forklarar omgrepet *respons* i samband med lytting, kan responsen vere både intrapersonell, altså skjult, eller interpersonell, altså ytre synleg. Han peikar på at det kan vere vanskeleg å definere kvar ein reaksjon på lytting sluttar og ein ny sekvens av tale startar, og grensene for lytteprosessen, og mellom dei ulike delprosessane, kan slik vere utydelege (Adelman, 2002, s. 76-77). I denne oppgåva vil ei lyttehandling berre verte rekna for å vere ein respons dersom denne *ikkje* kan skildrast med omgrepa som Adelman knyt til dei andre to delprosessane (sjå tabell 1). Altså kan responsen *ikkje* handle om høyrse, merksemd, forståing, hugs, tolking eller evaluering. Derimot kan responsen, eller delprosessens *reaksjon*, vise resultatet av ein annan delprosess. Det skjer til dømes når ein elev vert beden om å gi tilbakemelding på ein medelev si munnlege framføring. Då skjer sjølve evalueringa, som inngår i delprosessens integrasjon, undervegs og eventuelt etter framføringa. Når eleven formidlar evalueringa til medeleven sin, reknar eg det for å vere respons, og eleven er over i delprosessens *reaksjon*. Noteringa som den lyttande eleven kanskje gjer undervegs i framføringa til medeleven, vert ogso rekna for å vere ein reaksjon, sjølv om denne reaksjonen skjer parallelt med evalueringa. Dermed kan fleire delprosessar gå føre seg samstundes i lyttinga.

2.4.2 Lyttehandlingar

Lytting kjem til uttrykk på forskjellig vis i ulike situasjonar. Lytting vert vist «i utadrettet språklig atferd som knytter an til det som er sagt, «gjort», tidligere, på en måte som viser

oppmerksomhet, interesse og engasjement» (Otnes, 2007, s. 24). Desse teikna på lytting kallar Otnes (2007) *lyttehandlingar*, og dei vil variere med føremålet med lyttinga. Omgrepet er inspirert av omgrepet «talehandling», som hovudsakleg omfattar «senderfokuserte, intenderte intitativhandlingar», og rettar fokus mot avsendarrolla i kommunikasjonen (Otnes, 2016, s. 73-74). Definisjonen av lyttehandlingar har eg her valt å utvide til å gjelde både verbale og nonverbale ytre handlingar. I tillegg omfattar omgrepet her ikkje berre synlege, ytre handlingar, men ogso indre handlingar som kan inngå i persepsjonen og integrasjonen i lytteprosessen. Omgrepet lyttehandlingar vert slik gjeldande for både intrapersonelle og interpersonelle aktivitetar, men er ogso her avgrensa til å gjelde viljestyrte handlingar, då lytting i seg sjølv er viljestyrt, slik det er definert ovanfor. Lyttehandlingar definerer eg dermed som *verbale og nonverbale viljestyrte handlingar innanfor lytteprosessen*. Handlingar som synleg viser mangel på lytting fell ikkje inn under omgrepet lyttehandlingar, fordi dei ikkje er ein del av lytteprosessen.

2.4.3 Lyttemodus

Omgrepet *lyttemodus* skildrar ulike måtar å lytte på. Denne varierer med lyttesituasjonen og lyttaren sine erfaringar (Penne et al., 2020, s. 79-80), og føremålet med lyttinga er styrande for korleis ein lyttar (Otnes, 1999; Skov, 2022). Penne et al. (2020) skisserer tre lyttemodusar: *å lytte etter informasjon, å lytte kritisk og å lytte empatisk*. Å lytte etter informasjon dreier seg nettopp om å lytte etter bestemt informasjon. Det inneber gjerne å få med seg det viktigaste, og at ein gløymer det som ikkje er relevant for det ein er oppteken av. Å lytte kritisk inneber å stille spørsmål til det ein lyttar til, å vurdere og utfordre det (Penne et al., 2020, s. 80).

Adelmann (2002) knyt ogso det å vurdere, eller evaluere, til kritisk lytting, og som vi har sett ovanfor inngår evaluering i delprosessen integrasjon i lyttemodellen til Clark og Grunstein (2000). Den siste modusen, å lytte empatisk, handlar om å vise velvilje og openheit i lyttinga (Penne et al., 2020, s. 81). Å lytte empatisk inneber ikkje å evaluere det som vert sagt, men å freiste å forstå perspektivet til den ein lyttar til. For å tolke det ein høyrer på best mogleg måte, vil det derfor vere nyttig å lytte empatisk (Adelmann, 2002, s. 75). Som vi har sett ovanfor, inngår ogso det å tolke i integrasjonen i lytteprosessen. Empatisk lytting må her ikkje bli forstått som ein posisjon der lyttaren skal utslette seg sjølv og gå heilt og fullt inn i talaren si forståingsverd. Det dreier seg heller å byte mellom å sjå ting frå sitt eige og talaren sitt perspektiv (Otnes, 2007). Otnes (2007) går so langt som å rekne det å lytte empatisk som ein del av all lytting i ulik grad (s. 105). For at omgrepet skal vere nyttig i analysane eg gjer, vel eg likevel å avgrense empatisk lyttemodus til lytting som eksplisitt dreier seg om å forstå

perspektivet til den ein lyttar til. Desse forklaringane av dei tre lyttemodusane meiner eg utfyller kvarandre, og er dekkande for måten eg nyttar omgrepa i denne oppgåva.

2.5 Lytting i samhandling

Det finst mange typar munnlege samhandlingssituasjonar i klasserommet, og dei kan ha ulik form, føremål og innhald. Hoel (2001) skildrar til dømes ei munnleg samhandling som gir læring, der elevane i responsgrupper gir tilbakemeldingar på kvarandre sine tekstar undervegs i skriveprosessen. I dette dømet lærer elevane gjennom samtale og samarbeid. Samarbeid kan definerast på ulike måtar. Johnson et al. (1989) trekker fram fire element som må vere til stades for at eit samarbeid skal finne stad. Desse elementa kallar dei «individuell ansvar», «sosiale ferdigheter», «positiv gjensidig avhengighet» og «ansikt til ansikt interaksjon» (s. 25-26). Det individuelle ansvaret i eit elevsamarbeid handlar om ansvar for å lære det fagstoffet som gruppa arbeider med, medan elementet med sosiale ferdigheter dreier seg om å ha og nytte føremålstenlege sosiale ferdigheter, og at det er nødvendig for å kunne ha eit funksjonelt samarbeid. Den positive gjensidige avhengigheita går ut på at dei samarbeidande elevane har eit felles mål og er avhengige av kvarandre i arbeidet. Dette kan gå føre seg mellom anna ved at elevane deler på arbeidet eller at dei får ulike roller i arbeidet. Felles vurdering av gruppearbeidet vil vere med på å styrke den positive gjensidige avhengigheita. Det siste elementet, som omfattar at elevane har ein interaksjon ansikt til ansikt, vert forklart med stikkord som *interaksjonsmønster* og *kommunikasjonsformer* (Johnson et al., 1989). Det er nærliggande å tenke at ein slik interaksjon vil skje munnleg i eit klasserom, og det er nettopp den avgrensinga eg har valt å gjere her: For at samarbeid skal finne stad, må elevane samhandle munnleg. Dermed vil samarbeid mellom anna krevje lytting. Dersom lytting ikkje finn stad, er det heller ikkje eit samarbeid.

2.5.1 Lytteroller

Ulike situasjonar inneber ulik grad av samarbeid. Rost (2015) legg vekt på at grada av samarbeid i ein interaksjon, vil påverke rolla ein lyttar tek. Med stor grad av samarbeid mellom talar og lyttar, vil det ogso vere stor grad av nærleik mellom dei. Det gjer at den lyttande har stor grad av engasjement. Nærleiken og engasjementet vil søkke med grada av samarbeid. Rost presenterer ein modell for ulike lytteroller på ein skala frå samarbeidande til ikkje-samarbeidande. Modellen omfattar fem ulike lytteroller, her presentert i rekkefølge frå mest samarbeidande til minst samarbeidande med mine oversetjingar: *deltakar*

(«participant»), *adressat* («addressee»), *publikum* («auditor»), *overhøyrar* («overhearer») og *dommar* («judge») (Rost, 2015, s. 67).

Deltakar-rolla inneber ein jambyrdig interaksjon. Deltakaren vert snakka til direkte, og dei involverte har lik rett på å ta ordet. Ein samtale er døme på ein slik interaksjon. Adressaten vert ogso snakka til direkte, men han har ikkje tilgang til ordet, slik deltakaren har. Elevane har adressatrolla til dømes i tradisjonell undervising, der læraren er førelesar. Publikumrolla liknar adressatrolla ved at dei vert snakka til direkte utan rett på å ta ordet, men denne rolla er ikkje venta å respondere. Eit døme på ei slik rolle er flypassasjerar når piloten informerer om reisa. Overhøyraren vert derimot ikkje tala til direkte, men overhøyrer det som vert sagt. Overhøyraren er verken forventet eller har rett til, å respondere på det som vert sagt. Dette kan til dømes skje på bussen, der ein passasjer kan overhøyre ein samtale mellom to andre medpassasjerar. Den siste rolla, dommaren, observerer ein interaksjon, sjølv om han ikkje er til stades når denne skjer, og har ogso høve til å vurdere interaksjonen. Dommaren kan til dømes vere ein fjernsynssjåar eller ein podcast-lyttar (Rost, 2015, s. 67). Basert på definisjonen av samarbeid ovanfor, er det i modellen til Rost berre i rolla som deltakar eleven at kan seiast å ta del i eit reelt samarbeid.

2.6 Opplæring i lytting

2.6.1 Kva er opplæring i lytting?

Grunnleggande ferdigheiter vert i *Overordna del* i LK20 peika på som både ein reiskap for å lære og ein del av fagkompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2.3). Knytt til munnlege ferdigheiter, kan dette sjåast i samanheng med skiljet Haugsted (1999) gjer mellom «mundtligheit i undervising» og «undervising i mundtligheit» (s. 33). *Undervising i munnlegheit* er opplæring i munnlegheit, altso at munnlegheit er «undervisningens genstand» (s. 33). Dette passar med skildringa av grunnleggande, derimellom munnlege, ferdigheiter som del av den faglege kompetansen. Undervising i munnlegheit vil slik kunne sjåast som undervising i ein konkret faglege kompetanse, nemleg munnlege ferdigheiter. *Munnlegheit i undervisinga* skildrar derimot bruken av munnlegheit som «erfaringsform og metode» (Haugsted, 1999, s. 33), eller som «redskap for læring av fagstoff» (Svenkerud et al., 2012, s. 36). Dette omgrepet til Haugsted omfattar dermed munnlege ferdigheiter som ein reiskap for læring og forståing av fag, som er den andre sida av grunnleggande ferdigheiter som vert skildra i *Overordna del* i læreplanverket.

Omgrepet *undervising* kan definerast som «en planlagt interaksjon mellom undervisende og lærende med henblikk på at opbygge saglige, sociale og personlige kompetencer i skolens institutionelle kontekst» (Jank & Meyer, 2006, s. 48). Sidan eg i denne oppgåva studerer tekstar, i form av læreplan og lærebøker, undersøker eg ikkje interaksjonar, og dermed heller ikkje undervising. Læreplanen og lærebøker kan derimot seiast å vere ein del av *opplæringa* til elevane, som er eit meir generelt omgrep for det elevane erfarer i skulen, slik det vert brukt i LK20 og opplæringslova (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor har eg valt å tilpasse Haugsted sine omgrep til undersøkingane mine ved å omforme dei til *lytting i opplæringa* og *opplæring i lytting*. Omgrepa er noko samanfallande med dei Haugsted etablerer, men her med ei utviding frå *undervising* til *opplæring* og ei innsnevring frå *munnelegheit* til *lytting*. *Lytting i opplæringa* skildrar her lytting som ein reiskap for å lære, medan *opplæring i lytting* omhandlar lytting som emne i opplæringa.

Otnes (2016) skil mellom det å *lytte for å lære* og *lytte for å kommunisere*, og begge formene for lytting koplur ho til læring i klasserommet. Å lytte for å lære knyt ho til lytting som ei akademisk ferdigheit, og det er denne varianten som har vorte vektlagt i opplæring i og forskning på lytting, i den grad dette har funne stad. Å lytte for å kommunisere dreier seg om relasjonell lytting, og vert gjennom elevaktivitet, klasseromsamtalar og gruppesamtalar nytta for å lære fag i den norske skulen (Otnes, 2016). Dermed kan begge desse omgrepa til Otnes knytast til *lytting i opplæringa* slik dette omgrepet er definert ovanfor.

2.6.2 Kvifor drive opplæring i lytting?

Det finst mange grunnar for å drive opplæring i lytting. Elevane si forståing av det dei høyrer vil auke med god lytteopplæring (Mannion & Mercer, 2020), og dei må vere klare over at dei vert oppfatta som lyttarar gjennom måten dei ter seg på (Janusik, 2010, s. 212). Otnes (1999) peikar på at elevane si lytting i klasserommet bør dreie seg om kvalitet over kvantitet, og om at dei skal gå frå å lytte passivt og umedvite til aktivt og medvite. For å verte medviten lytteerfaringane sine, er det nødvendig med eit språk om lytting, og eksplisitt opplæring i lytting vil hjelpe elevane til å utvikle lytteferdigheitene sine (Adelmann, 2009; Skov, 2022).

Elevane må gjere eit kodeskifte når dei byter rolle frå å vere deltakarar til tilhøyrarar i framføringssituasjonar i klasserommet (Penne et al., 2020, s. 77). Penne et al. slår fast at elevane «må *erkjenne* kodeskiftet» (s. 82). I dette ligg det at elevane må vere medvitne rolla dei har som lyttarar i ulike situasjonar. Samtalen er ei sentral kommunikasjonsform og ein reiskap for læring i skulen, og opplæring i lytting er ogso nødvendig for at elevane skal

utvikle samtaleferdigheitene sine generelt (Aksnes, 2016, s. 24). Skov (2022) peikar på at elevane treng opplæring i omstillinga dei må gjere frå lytting i ein vanleg samtale til lytting i ein fagleg samtale (s. 54). Eg vel derfor å utvide innhaldet i omgrepet kodeskifte til å omfatte alle omstillingar elevane må gjere mellom ikkje-faglege og faglege lyttesituasjonar og ulike lytteroller.

Svake lytteferdigheiter vil føre til at elevane fell av undervisinga (Skov, 2018). Det er viktig at alle elevar får hjelp til å forstå lyttesituasjonen dei er i og kva føremålet med han er.

Lytteopplæringa vil kunne vere spesielt viktig for elevar med låg kulturell status, til dømes tospråklege elevar, då dei lettare kan miste trua på seg sjølve, og dermed ta mindre del i undervisinga som igjen fører til lågare læringsutbytte (Skov, 2022, s. 53). Det har vist seg at elevar med svak leseforståing ofte ogso har svak lytteforståing, og at denne samanhengen dreier seg om forståing av språk. På den andre sida er det grunn til å tru at elevar med gode lytteferdigheiter har større sjanse for å ha gode leseferdigheiter (Cain & Oakhill, 2007).

Dermed kan det tenkast at arbeid med å utvikle elevane sine lytteferdigheiter ogso vil vere ei investering i elevane sine leseferdigheiter.

2.6.3 Korleis drive opplæring i lytting?

Opplæring i munnlegheit krev ei anna tilnærming enn opplæring i dei skrivne ferdigheitene (Mannion & Mercer, 2020), og det er ulike måtar å drive opplæring i lytting. Opplæringa bør gjerast både direkte, gjennom eksplisitt opplæring, og indirekte, ved at læraren modellerer god lytting (Otnes, 1999). Her går eg inn i den eksplisitte opplæringa, då denne er nærast kopla til arbeid med lærebokoppgåver.

Skov (2022) trekker fram viktigheita av at læraren tydeleggjer føremålet med lyttinga. Ho føreslår i tillegg å strukturere lytteopplæringa etter tre ulike fasar, nemleg før, under og etter lyttinga. Den fyrste fasen dreier seg om å aktivere og førebu elevane på lyttinga, den andre fasen handlar om at elevane skal lytte strategisk, og i den tredje fasen skal dei gjennom aktivitetar nytte det dei har lytta til (Skov, 2022, s. 54-56). Otnes (2016) peikar på at det er ulike måtar å drive opplæring i å lytte for å lære og lytte for å kommunisere. Opplæring i å lytte for å lære inneber mellom anna å øve på å hente ut viktig informasjon, ta notat og gjere øvingar for å trene konsentrasjon og minne (Otnes, 2016), og elevane bør få eksplisitt opplæring i lytteforståing og lyttestrategiar (Skov, 2018). Mannion og Mercer (2020) føreslår fem metakognitive strategiar for å styrke lytteforståinga til elevane. Desse går ut på (1) å auke medvitet til elevane med eksplisitt fokus på lytting, (2) at elevane overvakar eiga lytting, (3)

at dei samanfattar det dei har lytta til, (4) at dei får i oppgåve å rette merksemda mot spesifikke delar av innhaldet i det dei lyttar til, og (5) å gjere kognitive koplingar ved å setje saman ny kunnskap til det dei kan frå før.

Å lytte for å kommunisere kan òvst opp med «metasamtaler, analyser av samtaleopptak» og med «metaperspektiv på egne samtaler» (Otnes, 2016, s. 75). Elevane vil også få utvikle denne lytteferdigheita ved å måtte gi ulike typar tilbakemeldingar og vurdere lyttinga dei og andre gjer. På den måten får elevane trening i å lytte etter kjensler i tillegg til innhald (Børresen et al., 2012; Otnes, 1999). Oterhals og Sjøhelle (2022) har undersøkt korleis lytting kan arbeidast med systematisk i eit vidaregåande klasserom ved hjelp av vurdering av aktiv lytting. Dei arrangerte tre ulike typar munnlege gruppesamtalar som elevane skulle vere med på. I alle samtalesituasjonane vart elevane si lytting, anten som publikummar eller som samtaledeltakar, vurdert av medelevar ut frå gjevne vurderingskriterium. Forskarane fann mellom anna at elevane vart meir medvitne utbytte dei fekk av å lytte, i tillegg til at elevane fekk ei positiv oppleving av å verte lytta til (Oterhals & Sjøhelle, 2022, ss. 26-28).

2.7 Lærebøker

Lærebøker er meint å formidle eit utvalt innhald til elevane, og vert nytta i læringssamanhengar. Den norske skulen er ein viktig del av konteksten for lærebøkene, og denne har endra seg mykje gjennom historia. I 1739 var målet for skulen å gi alle born opplæring i kristendom og lesing, i tillegg til skrive- og rekneopplæring til dei som ønskte det. Etter kvart har opplæringa vorte utvida med fleire fag, og målet er blitt meir samansett (Skjelbred et al., 2017, s. 11-15). I dagens skule kan lærebøker definerast som «alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag» (Opplæringslova, 1998, §9-4).

Norske lærebøker har alltid blitt produsert av private aktørar, men fram til år 2000 vart dei regulerte av staten gjennom ei godkjenningsordning. Denne godkjenninga var knytt til likestilling og det faglege, pedagogiske og språklege innhaldet i bøkene. Då godkjenningsordninga vart oppheva, hadde læreplanen fått status som forskrift og var relativt detaljert. Opphevinga vart grunngjeven med at læreplanen, ikkje lærebøkene, skulle vere styrande for undervisinga, og at vurdering og utveljing av læreverk var del av lærarprofesjonen (Skjelbred et al., 2017, s. 15-19).

For å støtte lærarar og utviklarar av læremiddel, har Utdanningsdirektoratet utarbeidd ein rettleiar med kriterium for kva det inneber at læremiddel er gode etter fagfornyninga. I

Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk grunngir og utdjupar
Utdanningsdirektoratet (2021) desse kriteria. Her vert samanhengen mellom læreplan og lærebok trekt fram som sentral. Sidan læreplanen legg vekt på utvikling av elevane sine kompetansar heller enn på innhald, har lærarar og utviklarar av læremiddel fått stor fridom, og tilhøyrande ansvar, i utveljing av innhaldet i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 20).

3 Metode

For å svare på problemstillinga mi, *Korleis vert lytting i læreplanen i norsk (NOR01-06) operasjonalisert gjennom oppgåvetekstar i utvalde lærebøker i norsk for 5. til 7. trinn?*, vil eg undersøke lærebøker og læreplanen på ein systematisk måte. Dette har eg valt å gjere gjennom to tekstanalysar i form av innhaldsanalysar. Læreplanen vert i denne oppgåva forstått som ein del av konteksten til lærebøkene. For å forstå denne konteksten, vert han ogso undersøkt som ein tekst i seg sjølv.

Det er mangel på fagleg grunnlag for definisjonar av munnlegheit i læreplanen og skulen (Berge, 2022), noko Marthinsen (2015, s. 77) ogso peikte på som ei utfordring i sin studie. Dette viser seg att i analysane i denne oppgåva, då eg ikkje har funne tidlegare brukte forskingskategoriar som har vore overførbare til min studie. Rammene for dei to analysane har eg derfor utarbeidd på bakgrunn av teori og mi eiga lesing.

Dette kapittelet består av fire delar. Den fyrste delen er ein overordna presentasjon av den metodiske tilnærminga eg har nytta i undersøkingane mine. Dette inkluderer hermeneutikk og kvalitativ og kvantitativ tilnærming, i tillegg til forklaringar av innhaldsanalyse som metode. I den andre delen vert utvalet i undersøkingane presentert. Deretter forklarar eg meir detaljert korleis eg har gjennomført tekstanalysane, under overskriftene *Læreplananalyse* og *Lærebokanalyse*. I den fjerde og siste delen gjer eg greie for truverdet til forskinga i oppgåva.

3.1 Hermeneutikk

For å trekke meining ut frå ein tekst, må teksten tolkast (Bratberg, 2021), og til dette har eg valt å nytte ei hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken kan definerast som «fortolkning og læren om fortolkning» (Kjørup, 2008, s. 63). Gadamer (2012), som er ein sentral filosof innanfor hermeneutikken, forklarar tolkinga av ein tekst som ein prosess der lesaren forstår heilskapen av teksten basert på delar av den same teksten, og der delane av teksten ogso vert forstått basert på teksten som heilskap. Slik vil forståinga lesaren har av delane og heilskapen stadig påverke kvarandre i ein fortolkingsprosess som vert illustrert med den hermeneutiske sirkelen (s. 329-331). Konteksten er ogso sentral i tolkinga av tekstar, fordi tekstane er ein del av ein større samanheng, og må bli forstått som ein del av denne (s. 338-341).

Ein tekst kan verte tolka på forskjellige måtar av ulike personar (Gleiss & Sæther, 2021; Prior, 2016). Fordomane ein lesar har i møte med ein tekst, påverkar korleis han tolkar og forstår den lesne teksten. Fordommar vert i denne samanhengen sett på som førforståinga til

lesaren, og dermed som noko nødvendig og noko alle har. Med nye erfaringar vil fordommane endre seg. Nye erfaringar kan mellom anna vere møte med nye tekstar, og slik vil tekst og fordommar påverke kvarandre i eit samspel. For å kunne forstå ein tekst best mogleg, er det viktig å vere medviten sine eigne fordommar (Gadamer, 2012). For at resultatane av tekstanalysane skal vere moglege å vurdere for andre, er det nødvendig å framstille analysen so tydeleg som råd (Bratberg, 2021, s. 23-24). Eg freistar derfor å synleggjere flest mogleg av fordommane eg har med meg inn i tolkinga av dei utvalde tekstane, ved å gjere greie for framgangsmåte, avgrensingar og val eg gjer i analysane.

3.2 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming

Innanfor forskning er det vanleg å skilje mellom kvalitative og kvantitative metodar. Det er skilnader og likskapar mellom desse, og det går ikkje eit tydeleg skilje mellom dei. Ei forenkla forklaring på skilnadene er at kvantitative forskingsmetodar gjerne nyttar tal for å seie noko om verkelegheita, medan ord og språk i større grad vert nytta for å formidle verkelegheita ved bruk av kvalitative metodar (Postholm & Jacobsen, 2018; Sjøvoll, 2018; Thurén, 2020). Ein kvalitativ innhaldsanalyse ber preg av fleksibilitet i analyseprosessen, ved at forskaren kan oppdage nye og interessante element i teksten for deretter å gjere overordna endringar i utgangspunktet for undersøkinga, til dømes ved å endre problemstilling. Dette gjeld ikkje for kvantitative innhaldsanalysar, då datamengda er større og analysekategoriane må vere fastsette på førehand (Gleiss & Sæther, 2021).

I begge analysane eg har gjennomført, tek eg føre meg innhaldet i tekstane og tolkar dei inn i tekstlege kategoriar, og analysekategoriane blir til undervegs i analyseprosessen. Samstundes talfestar eg ein del av analysen ved å sjå etter frekvens i dei ulike kategoriane. Dette trekker Bratberg (2021) fram som kvantitative trekk ved ein innhaldsanalyse, og vert nytta for å kunne «gi en konsentrert gjengivelse av innholdet i et tekstmateriale» (s. 120). Ut frå dette kan innhaldsanalysen av både lærebøkene og læreplanen seiast å ha ei kombinert kvalitativ og kvantitativ tilnærming.

3.3 Innhaldsanalyse som metode

Omgrepet *innhaldsanalyse* omfattar fleire typar tekstanalyse, og er dermed ikkje tydeleg definert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136-137). Krippendorff (2013) definerer innhaldsanalyse som (mi omsetjing) «ein teknikk for å lage gjennomførlege og valide slutningar frå tekstar (eller annan meningsfull materie) til konteksten dei vert brukte i» (s. 24). Innhaldsanalyse

kan også skildrast som ein «analyse som systematisk sammenfatter tekstinnhold» (Bratberg, 2021, s. 119). Denne samanfattainga er det forskaren som gjer basert på sine fortolkingar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140).

Alle innhaldsanalysar har til felles at fokuset er på kva innhald som ligg i språket, snarare enn språklege trekk i seg sjølv, og at ein analyserer tekstane ut frå tema eller kategoriar. I utarbeiding av desse temaa og kategoriane, har forskaren stor valfridom knytt til teoretiske omgrep for å analysere dei utvalde tekstane. Grunna dei utydelege avgrensingane for innhaldsanalyse, er det vanleg blant forskarar å bruke andre omgrep på ein slik analysemetode, slik som *dokumentanalyse* om innhaldsanalyse av offentlege dokument (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136-137). Eg har likevel valt å nytte *innhaldsanalyse* for å skildre undersøkinga eg gjer av både dei utvalde lærebøkene og læreplanen. Lærebokanalysen og læreplananalysen vert gjort på ulike måtar og med utgangspunkt i ulike kategoriar, som er utvikla basert på tekstane eg analyserer. Dette vert gjort greie for nedanfor.

3.4 Utval

3.4.1 Læreplan

For å kunne undersøke korleis læreplanen i norsk (NOR01-06) vert operasjonalisert i lærebøker, må eg også undersøke læreplanen. LK20 består av *Overordna del* og læreplanar i fag, i tillegg til fag- og timefordeling (Utdanningsdirektoratet, 2022). Norskplanen er den delen av læreplanverket som legg dei tydelegaste føringane for innhaldet i norskopplæringa, og dermed også for norsklærebøkene. Læreplanen vert undersøkt som del av konteksten til lærebøkene.

Ein læreplan kan undersøkast frå ulike perspektiv. Goodlad (1979) kategoriserer fem ulike *innhaldsdomene*, «substantive domains» (s. 58), av læreplanen, eller «læreplannivå» (Engelsen, 2015, s. 27). Læreplannivåa skildrar ulike perspektiv på eller former av den same læreplanen. Det dreier seg om den ideelle (*ideal*), formelle (*formal*), oppfatta (*perceived*), operasjonaliserte (*operational*) og erfarte (*experienced*) læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60). Den ideelle læreplanen handlar om ideane i planleggingsprosessen og utviklinga av læreplanen. Det dreier seg om ideologien og tankane bak. Den formelle læreplanen er den offisielle læreplanen, sjølv dokumentet. Den oppfatta læreplanen er den læreplanen som er oppfatta av den som les denne, til dømes læraren. Måten læraren set læreplanen ut i livet i klasserommet frå time til time, er den operasjonaliserte læreplanen. Elevane sine opplevingar

og erfaringar av læreplanen i klasserommet, er det Goodlad omtalar som den erfarte læreplanen (s. 60-64). I denne læreplananalysen undersøker eg den formelle læreplanen.

Læreplanen i norsk (NOR01-06) vart fastsett som forskrift i 2019, og har golde sidan august 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskplanen er delt inn i tre kapittel. Eg undersøker det fyrste kapittelet, *Om faget*, og delar av det andre, *Kompetansemål og vurdering*. Det siste kapittelet i læreplanen dreier seg om vurdering for elevar på høgare trinn enn dei eg undersøker, og vert derfor ikkje inkludert i analysen.

Det fyrste kapittelet gjeld norskfaget på alle trinn, og består av underkapitla *Fagets relevans og sentrale verdier*, *Kjerneelementer*, *Tverrfaglige temaer* og *Grunnleggende ferdigheter*.

Innanfor kapittelet *Kompetansemål og vurdering*, undersøker eg underkapittelet *Kompetansemål og vurdering 7. trinn*, då det er dette som er gjeldande for 5.-7. trinn. Denne delen består av *Kompetansemål etter 7. trinn* og *Underveisvurdering*. Kompetansemåla er presentert punktvis, og er aldersspesifikke mål for kva elevane skal kunne etter at dei er ferdige med, i dette tilfellet, 7. trinn. I *Underveisvurdering* vert føremålet med undervegsvurderinga presentert, i tillegg til korleis elevane «viser og utvikler kompetanse i norsk», og korleis læraren skal legge til rette for elevane i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Desse delane av læreplanen vil bli analyserte for eksplisitte og implisitte krav til elevane om å lytte i norskfaget.

3.4.2 Lærebøker

Eg har valt å undersøke grunnbøkene for 5. til 7. trinn i Norsk-serien frå Cappelen Damm, som kom ut i 2020. Desse er alle skrivne av Ingeborg Anly og Stig Erlend Kvinge.

Lærebøkene har fått namna *Norsk 5 frå Cappelen Damm Grunnbok*, *Norsk 6 frå Cappelen Damm Grunnbok* og *Norsk 7 frå Cappelen Damm Grunnbok*, heretter berre omtala som *Norsk 5*, *Norsk 6* og *Norsk 7*. Grunnbøkene er dei einaste bøkene som elevane skal ha i dette læreverket, og eg undersøker nynorsk-utgåvene. Utvalet har eg gjort på bakgrunn av at Cappelen Damm er eit stort forlag med populære læreverk, og at dette i skrivande stund er det einaste forlaget eg har undersøkt som har gjeve ut alle grunnbøkene i norsk for mellomtrinnet etter fagfornyninga.

Kvar av bøkene består av seks kapittel, i tillegg til ein del på 20-30 sider som har tittelen *Språksider*, og heilt til slutt ei alfabetisk liste med fagord. *Norsk 6* og *Norsk 7* inneheld ogso nokre lesetips før fagorda. Kvart kapittel består av tekstar i ulike sjangrar og oppgåver. Felles for alle kapitla er at dei vert avslutta med språksider og djuplesing. På språksidene skal

elevane arbeide med grammatikk og rettskriving. Djuplesingsdelen handlar om å lese tekstar og gå i djupna av desse ved å arbeide med tilhøyrande oppgåver.

Problemstillinga for denne oppgåva rettar merksemda mot lytting i oppgåvene i lærebøkene. Analysen omfattar derfor berre tekstar i lærebøkene som (1) er merka som ei oppgåve eller liknande, (2) direkte eller indirekte ber elevane om å vere i, eller handle som om dei er i, ein lytteprosess, og (3) ikkje presenterer lyttedelen i oppgåva som valfri. Punkt (2) omfattar også oppgåver som vender seg til eleven som avsendar og indikerer andre elevar som lyttarar, i tillegg til oppgåver som instruerer elevane om å handle i ein lytteprosess, også når lyttesituasjonen er eit tenkt tilfelle.

3.5 Analysemetode for læreplanen

I læreplananalysen har eg sett etter eksplisitte og implisitte krav om elevane si lytting i norskfaget, og analysen er gjort i to operasjonar. Den fyrste operasjonen gjekk ut på å søke på ord som har med lytting å gjere, i det digitale læreplandokumentet. Eg ønskte å få treff på ulike variasjonar av *lytte*, *kommunisere*, *samhandle*, *dialog*, *samtale*, *samarbeide* og *munlegheit*, og søkeorda er derfor «lytt», «kommuni», «samhandl», «dialog», «samtal» og «samarbeid». Orda har eg valt ut på bakgrunn av den teoretiske gjennomgangen av lytting i kapittel 2, og samanhangen dei står i er avgjerande for om dei, eksplisitt eller implisitt, er knytte til lytting. Eg undersøkte både omfanget av desse orda i læreplanen, og konteksten dei står i. Denne tilnærminga til læreplananalysen er inspirert av Otnes (2016) sin analyse av LK06. Den andre operasjonen i læreplananalysen gjekk ut på å inkludere lytting som ikkje kjem fram gjennom søkeorda mine, ved å lese kvar enkelt del i utvalet av læreplanen. I denne lesinga såg eg etter ord og vendingar som viser krav om lytting.

I analysen har eg valt å sjå vekk frå nokre formuleringar. Dette gjeld formuleringar som det er mogleg å tolke munnleg samhandling, og dermed lytting, inn i, men som også kan tolkast inn i ein skriftleg kontekst. Eit døme på dette er kompetansemålet som slår fast at eleven skal kunne «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Her kjem det ikkje fram om refleksjonen skal skje munnleg, i samhandling med andre, eller skriftleg som ein individuell indre prosess. Dermed er lytteelementet ikkje nødvendigvis relevant i samband med dette kompetansemålet, og det vert derfor ikkje inkludert i analysen. For å gjere analysen so oversiktleg som mogleg, skil eg tydeleg mellom det som faktisk står i læreplanen og tolkingane mine.

3.6 Analysemetode for lærebøkene

I lærebokanalysen har eg nytta ei abduktiv tilnærming, som er ein kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, slik Postholm og Jacobsen (2018) omtalar omgrepet (s.102). Det vil seie at eg har samla inn empiri som eg seinare har kopla opp mot teori, i tillegg til at eg har brukt teoretiske omgrep og forventningar i innsamlinga av empiri. På denne måten har prosessen borte preg av «en kontinuerlig vekselvirkning mellom empiri og teori» (s. 103), der eg har gått fram og tilbake mellom teori og mitt eige perspektiv. Med ei slik tilnærming leitar ein etter sannsynlege forklaringar og skildringar av det ein undersøker (Postholm & Jacobsen, 2018), i dette tilfellet dei utvalde lærebøkene. Eg starta forskingsprosessen med å lese lærebøkene med eit ope sinn, prega av erfaringane eg hadde med meg. Etter kvart fekk eg hjelp frå teori til å systematisere og vidareutvikle tolkingane mine, i tillegg til å avgrense innsamlinga, mellom anna gjennom faglege omgrep. Slik har datainnsamlinga gått frå å vere ganske open innanfor dei utvalde lærebøkene, til å verte meir lukka undervegs i prosessen. Denne utviklinga i innsamlinga peikar også Postholm og Jacobsen (2018) på som fornuftig i samband med abduktiv tilnærming (s. 104).

Utarbeidinga av analysekategoriane kan delast inn i to fasar, sjølv om desse har gått litt over i kvarandre. I den fyrste fasen byrja eg å utarbeide analysekategoriar basert på kva eg fann i dei tre lærebøkene. Eg tok føre meg dei tre lærebøkene i tilfeldig rekkefølge, og skreiv alle oppgåver som eg meinte kunne koplant til lytting, inn i ein tabell. I denne tabellen registrerte eg verba som skildrar lyttehandlingane som oppgåvene instruerer elevane om å gjennomføre, i ulike kategoriar, slik som *høyre*, *snakke om* og *diskutere*. Kvar kategori inneheldt same typar handlingar. Eg la til nye lyttehandlingskategoriar etter kvart som dei dukka opp i dei utvalde lærebokoppgåvene. På denne måten ønskte eg å få ei oversikt over kva for lyttehandlingar lærebokoppgåvene legg opp til at elevane skal ta i bruk og/eller lære å bruke, gjennom å arbeide med lærebøkene, i tillegg til i kva grad dei ulike lyttehandlingane vert vektlagt. Eg laga også eigne kategoriar for andre element i oppgåvene som eg tenkte kunne vere relevante for kva slags lytting elevane skulle gjere, slik som *Eleven som avsender*, *Samarbeid* og *Talemål som tema* i oppgåva.

I den andre fasen gjekk eg djupare inn i forskingslitteratur og annan faglitteratur om munnlegheit og lytting (sjå kapittel 2), og fann faglege modellar og omgrep som var relevante for å skildre datamaterialet, noko Gleiss og Sæther (2021) trekker fram som det viktigaste for å få til ein god innhaldsanalyse (s. 139-140). Dette nytta eg til å omarbeide

analysekategoriane frå den fyrste fasen ved å gjere fleire og tydelegare avgrensingar, som mellom anna innebar at nokre kategoriar fekk meir faglege namn, og slå saman ulike lyttehandlingskategoriar. Dette har vore ein langvarig og omstendeleg fase med mykje utprøving, for å sikre at alle avgrensingar heng saman og er moglege å gjennomføre i alle delar av analysen, og samstundes sørge for at kategoriane er tenlege for å svare på problemstillinga for oppgåva. Denne prosessen har slik borte preg av ei hermeneutisk tilnærming.

3.7 Truverdet til forskinga

Truverdet og kvaliteten til ein studie er knytt til reliabiliteten og validiteten til studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Reliabilitet kan omsetjast til pålitelegheit, og er knytt til kvaliteten i forskingsprosessen og om denne er til å stole på. Validitet dreier seg om gyldigheita, og handlar om kvalitet i datamaterialet, og tolkingar og konklusjonar forskaren gjer på bakgrunn av dette (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Truverdet til ein studie kan aukast ved å syne korleis forskaren har gått fram for å sikre reliabiliteten og validiteten i arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å styrke reliabiliteten til undersøkingane, gjer eg greie for konteksten og framgangsmåten i tekstanalysane. Konteksten vert synleggjort gjennom kapittel 2, medan læreplanen ogso er ein del av konteksten for dei utvalde lærebøkene. Systematikk, val og avgrensingar som ligg til grunn for fortolkingar i lærebokanalysen, vert grundig presentert i kapittel 3.4 om analysemetoden, medan resultatet av fortolkinga vert presentert i kapittel 4.2. Metoden for læreplananalysen vert presentert i kapittel 3.3. I tillegg gir denne metoden høve til å skilje tydeleg mellom teksten og fortolkinga av denne i kapittel 4.1, der analysen vert presentert. På denne måten gjer eg forskingsprosessen so transparent som råd, noko som gir andre høve til å kunne vurdere vala og fortolkingane mine i størst mogleg grad, slik Gleiss og Sæther (2021, s. 204) trekker fram som viktig for forskinga sin reliabilitet.

Validitet kan delast i indre og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Den indre validiteten dreier seg om at framstillinga av kva forskaren undersøker, stemmer med det som verkeleg vert undersøkt, og at konklusjonane i oppgåva er gyldige med tanke på årsakssamanhengar. Den ytre validiteten handlar om i kva grad undersøkinga kan overførast til andre kontekstar. I ein kvalitativ studie dreier dette seg om at ein lesar av studien kan kjenne seg att i skildringane, og kan tilpasse og overføre funna til sin eigen kontekst. Slik kan studien vere ein reiskap for tanken og utvikling. Forskaren kan styrke den ytre validiteten ved

å gjere arbeidet transparent. Dette kan gjerast ved å gi ei utfyllande skildring av arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Arbeidet har eg gjort greie for gjennom heile denne oppgåva, med vekt på metode ovanfor i dette kapitlet.

Fleire delar av arbeidet med denne oppgåva har vore med på å styrke den indre validiteten. For det fyrste har eg valt ein metode som kan nyttast for å svare på problemstillinga mi. For å sørge for at omgrepa eg nyttar, representerer verkelegheita, noko Postholm og Jacobsen (2018, s. 229) peikar på som ein viktig del av den indre validiteten i ein studie, har eg gjennom heile analyseprosessen kritisk vurdert kategoriane og det teoretiske rammeverket for analysen opp mot tekstane eg analyserer. Eg har også gått gjennom og analysert lærebøkene og læreplanen fleire gongar, for å sørge for at eg har lese og tolka tekstane på best mogleg måte. Når det gjeld årsakssamanhengar, peikar Postholm og Jacobsen (2018) på at desse bør bli presenterte gjennom eit resonnement som er basert på teori. Dersom dette ikkje er mogleg, kan årsakssamanhengane berre sannsynleggjerast (s. 235). Ein slik måte å omtale årsak og verknad, har eg gjort meg nytte av i denne oppgåva.

4 Resultat

I dette kapittelet legg eg fram resultata av studien eg har gjennomført. Læreplananalysen vert presentert fyrst, deretter lærebokanalysen.

4.1 Læreplananalyse

I analysen av læreplanen i norsk (NOR01-06) har eg undersøkt korleis krav til elevane si lytting vert framstilt. Her har eg nytta ei heilskapleg tilnærming for å sikre at alle teikn til lyttekrav vert inkluderte. Dette har eg gjort ved å søke etter bestemte ord knytt til lytting, i tillegg til å nærlese læreplanen, slik eg har forklart i kapittel 3 om metode. Dette har resultert i eit skilje mellom eksplisitte, implisitte og skjulte krav om lytting, som eg har valt å nytte i presentasjonen av analysen i dette kapittelet. I tillegg tek eg føre meg analysen av dei munnlege ferdigheitene i læreplanen i eit eige delkapittel (kap. 4.1.3). Dette for å unngå gjentakingar i analysen, då denne delen av læreplanen stiller både eksplisitte, implisitte og skjulte krav om lytting.

4.1.1 Eksplisitte krav om lytting

Ved å søke på «lytt» i læreplanen i norsk, får eg ti treff. Tre av treffa er innanfor delane av læreplanen eg undersøker. Alle treffa er av verbet *lytte* i infinitiv, og førekjem ein gong i forklaringa av kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon*, ein gong i skildringa av dei grunnleggande ferdigheitene *Muntlige ferdigheter* og ein gong under overskrifta *Kompetansemål etter 7. trinn*. Resultata innanfor dei munnlege ferdigheitene vert presenterte i kapittel 4.1.3 nedanfor. I nærlesing av læreplanen finn eg ikkje andre eksplisitte krav om lytting.

Formuleringane i det nemnde kjerneelementet og kompetansemålet kan sjåast i samanheng, då lytterolla *deltakar* vert lagt vekt på begge stader. Det vert gjort ved at lytting vert trekt fram som ein del av samtalen, då det å *lytte* vert nytta i ei forklaring av *korleis* elevane skal kunne samtale. Kompetansemålet slår fast at eit mål for norskopplæringa er at eleven skal kunne «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Med andre ord skal eleven i ein samtale kunne ta inn det andre seier og bruke det i vidare tale. I kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* vert det i tillegg gjort tydeleg at lytting skal gå føre seg i *fagsamtalar*, då det står at elevane «skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (s. 3). Kjerneelementet gjeld heile skulegangen til elevane, og det kan tenkast at det å kunne føre faglege samtalar er noko

elevane skal arbeide meir med etter 7. trinn. Ut frå samanhengen kan det sjå ut som om det å *lytte* i begge tilfella skildrar delprosessane persepsjon og integrasjon, medan det å *vidareutvikle* eller *bygge vidare på* innspel kan tolkast inn i delprosessen reaksjon i lyttinga. Om eleven er forventa å lytte interpersonelt undervegs i persepsjonen og integrasjonen, kjem ikkje fram verken i kjerneelementet eller kompetansemålet. Det er heller ikkje synleg kva slags lyttemodus elevane skal nytte, og alle tre modusar kan vere relevante.

4.1.2 Implisitte krav om lytting

Ulike former for munnleg kommunikasjon eller samhandling, krev implisitt lytting, og munnleg dialog, samtale og samarbeid inngår i dette (sjå kapittel 2). Tabell 2 nedanfor viser kor mange treff dei ulike søkeorda gir i læreplanen, både totalt og innanfor dei utvalde delane av læreplanen i norsk. I tabellen har eg skilt mellom *Om faget*, som gjeld for alle trinn, og *Kompetansemål og vurdering etter 7. trinn*, som gjeld berre for 5.-7. trinn. Det kjem ogso fram av tabellen kor mange av søkeordstreffa som implisitt er knytte til lytting basert på konteksten dei står i.

Tabell 2: Treff på søkeord i læreplanen.

Søkeord	Treff på søkeord				
	Totalt i læreplanen	I utvalt del av læreplan			
		Om faget	Kompetansemål og vurdering etter 7. trinn	Totalt	Implisitt knytt til lytting
kommuni	14	6	0	6	3
samhandl	4	3	0	3	2
dialog	11	2	1	3	0
samtal	30	3	8	11	9
samarbeid	0	0	0	0	0
Sum	59	14	9	23	14

Eit søk på «kommuni» i norsklæreplanen gir 14 treff på ulike variantar av ordet kommunikasjon. Seks av treffa er innanfor delane av læreplanen eg undersøker, og tre av desse er eksplisitt knytte til munnlegheit og dermed implisitt til lytting. Dei tre gjeldande

treffa fordeler seg slik: Eitt treff under *Fagets relevans og sentrale verdier*, eitt i tittelen til kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon*, i tillegg til eitt treff i forklaringa av dei grunnleggande ferdigheitene *Muntlige ferdigheter*. Tre av fire treff på søkeordet «samhandl» er å finne innanfor den utvalde delen av læreplanen, alle under overskrifta *Om faget*. To av treffa er eksplisitt knytte til munnlegheit, begge i skildringa av munnlege ferdigheiter som grunnleggande ferdigheiter.

«Dialog» gir totalt elleve treff i læreplanen, og tre innanfor utvalet. Dialog er eit vidt omgrep som mellom anna kan referere til måten vi indirekte svarar på tidlegare handlingar og ytringar i alt vi føretek oss (Bakhtin, 2005). Omgrepet kan vere knytt til munnlegheit, til ei skriftleg samhandling eller ei samhandling over tid som kan veksle mellom å vere skriftleg og munnleg. I kapittelet om undervegsvurdering står det til dømes at læraren «og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i norsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette tolkar eg til å dreie seg om ein dialog over tid som langt på veg kan vere skriftleg. Derfor må dialog-omgrepet i den utvalde læreplanen vere eksplisitt knytt til munnlegheit for at det skal verte inkludert i analysen. Dette gjeld ikkje nokon av treffa.

Søkeordet «samtal» gir heile 30 treff totalt i læreplanen i norsk, og elleve av desse i delane som eg undersøker. Tre gongar førekjem ordet i kapittelet *Om faget* – ein gong i skildringa av kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* og to gongar i skildringa av *Muntlige ferdigheter*. Dei åtte resterande treffa fordeler seg likt på kompetansemål og i skildringa av elevane si undervegsvurdering etter 7. trinn. Samtale-omgrepet tolkar eg til å vere knytt til munnlegheit, med mindre noko anna er presisert. Det kjem av at samtale-omgrepet er mykje brukt i daglegtalet og i forskingslitteratur i tydinga av å samhandle munnleg i deltakarrolla. Når omgrepet referer til ein skriftleg aktivitet, slik Otnes (2007) gjer i si forskning, vert dette presisert. Alle treffa på samtale i den utvalde læreplanen vert derfor rekna for å vere knytt til lytting. To av treffa er eksplisitt, ikkje implisitt, knytte til lytting, og er dermed allereie presentert i analysen ovanfor. Dei er derfor ekskluderte frå denne delen av analysen. Søkeordet «samarbeid» gav ingen treff.

Til samanlikning har søk på orda «skriv» og «les», som er nært knytte til skriftspråket, totalt 38 treff innanfor den utvalde læreplanen (sjå tabell 3). Dette er 12 fleire enn treffa for dei andre søkeorda til saman, inkludert søkeordet «lytt». I søka knytt til skriftspråket har eg lagt inn eit mellomrom fyrst, for å sikre at eg ikkje får treff der desse bokstavane er brukt som del av eit anna ord, slik som i «**beskriv**» og «**talespråk**».

Tabell 3: Treff på ord knytt til skriftspråk i læreplanen.

Søkeord	Totalt i læreplanen	I utvalt del av læreplan		
		Om faget	Kompetansemål og vurdering etter 7. trinn	Totalt
skriv	39	9	5	14
les	49	18	6	24
Sum	88	27	11	38

Dette tyder på at skriftspråket får langt meir merksemd og tyngde i læreplanen enn det munnlege språket, som lytting er knytt til.

Nærlesing og kontekst for søkeord

Under overskrifta *Fagets relevans og sentrale verdier* kjem lytting implisitt til syne ved eitt tilfelle, ved at kommunikasjon vert sett i samanheng med munnlegheit. Her vert det slått fast at norskfaget «skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i (...) muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kva som ligg i ordet «variert» her, er ikkje utdjupa. Det neste implisitte kravet om at elevane skal lytte, er å finne i kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon*. Her står det at elevane skal «diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt» (s. 3). Det å diskutere munnleg legg opp til at elevane skal ha ei deltakarrolle, og det kan tenkast at den mest nærliggande lyttemodusen vil vere kritisk. Treffa innanfor *Muntlige ferdigheter* vert omtala i neste delkapittel.

I kapittelet *Kompetansemål etter 7. trinn* kjem deltakarrolla implisitt til syne gjennom omgrepet *samtale* ved tre høve i tre ulike kompetansemål. Her vert det spesifisert kva elevane skal kunne samtale om, og alle dei tre lyttemodusane kan vere relevante i arbeid med desse kompetansemåla. Eitt av kompetansemåla skil seg ut ved at det spesifiserer *korleis* eleven skal samtale med vekt på talehandlingar, då det dreier seg om kva slags språk og kunnskap eleven skal nytte. Dette set som mål at elevane skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster».

Elles er det to kompetansemål som indirekte føreset lytting som ikkje vert fanga opp med søkeorda, og desse er knytte til talemål. Det eine kompetansemålet ber elevane uttale

«stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene» (s. 7). Det andre kompetansemålet slår fast at eleven skal kunne «sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk» (s. 8). Talemål og uttale av språk er nødvendigvis munnleg, og ei realisering av desse kompetansemåla vil derfor måtte føregå basert på lytting. Ein nærliggande lyttemodus for dette føremålet, vil vere å lytte etter informasjon. Det er mogleg å sjå føre seg ulike lytteroller i arbeidet for å nå dette kompetansemålet.

Samtalen framstår som ein viktig del av undervegsvurderinga til elevane under *Kompetansemål og vurdering 7. trinn*. «Samtale» vert her framheva heile fire gongar som ein reiskap for at elevane skal utvikle kompetansen sin i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Utviklinga av fagkompetansen er nærliggande å tolke til å dreie seg om at elevane lærer gjennom kommunikasjonsprosessen dei er i som deltakarar i ein fagsamtale. Ein kommunikasjonsprosess som omfattar at elevane både talar og lyttar om einannan. I tre av desse fire tilfella står det at elevane «viser og utvikler» kompetanse når dei samtalar om fag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Å vise fagkompetansen gjennom samtale kan sjåast i samanheng både med samtale-omgrepet i *Muntlige ferdigheter*, og med formuleringa i kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* som seier at elevane «skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (s. 3). Dermed kan fagkompetansen elevane skal vise ogso innebere lytting.

4.1.3 Lyttekrav i *Muntlige ferdigheter*

I definisjonen av munnlege ferdigheiter som grunnleggande ferdigheiter, er koplinga mellom lytting og munnleg samhandling eksplisitt: «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (s. 4). Å ha gode munnlege ferdigheiter i norsk er med andre ord å kunne *samhandle* munnleg på ein god måte. Samhandlinga vert knytt til *lytting*, *forteljing* og *samtale*. Samtale-omgrepet impliserer lytting i deltakarrolla, medan det kan synast som om sjølve lytte-omgrepet peikar på noko elevane skal gjere i tillegg til samtalen. Det kan derfor tenkast at vektlegginga av lytting innanfor munnlege ferdigheiter dreier seg om andre lytteroller enn deltakarrolla. Denne tolkinga vert styrka av den vidare forklaringa av dei munnlege ferdigheitene: «Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne.» Her er det talehandlingar, mellom anna det å framføre,

som vert lagt vekt på, og lytting er ikkje nemnt, verken direkte eller indirekte. På bakgrunn av dette forstår eg lytteaspektet innanfor dei munnlege ferdigheitene som skjult, trass i at lytte-omgrepet er nytta i sjølve definisjonen av ferdigheitene. Denne bruken av lytte-omgrepet tolkar eg til å dreie seg om å vere publikummar i ulike situasjonar, slik som ved elevframføringar. Dette vil krevje at elevane meistrar lytterolla *adressat*. Det kan tenkast at lytterollene *publikum* og *dommar* ogso ligg i lytteomgrepet i teksten om munnlege ferdigheiter i norskfaget, men desse er ikkje like nærliggande som *adressat*. Korleis eleven skal lytte, kjem ikkje fram.

Om utviklinga av dei munnlege ferdigheitene i norsk vert det slått fast at denne skal gå «fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig meir presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjonar». Her vert altso omgrepa *samhandling* og *samtale*, som impliserer ei deltakarrolle, igjen nytta. *Samhandlinga* som her er omtala, er ut frå samanhengen nærliggande å kople til dei lågaste klassetrinna, og ikkje til 5.-7. trinn som eg undersøker. *Samtalen* er knytt til kva elevane skal strekke seg etter innanfor munnlege ferdigheiter, men ogso i denne samanhengen er det talehandlingar som vert trekt fram og lytteaspektet er gjort skjult.

4.1.4 Skjulte krav om lytting

Skjulte krav om at elevane skal lytte, er å finne i kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* og to kompetansemål etter 7. trinn, i tillegg til i *Muntlige ferdigheter*. Kompetansemåla slår fast at elevane skal kunne «presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser» og «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Det sistnemnde kan tolkast til å innebere at elevane skal samhandle munnleg gjennom til dømes diskusjonar (*argumentere*) og utforskande samtalar (*reflektere*). Men den munnlege delen av målet kan ogso verte nådd gjennom reine talehandlingar i form av ulike typar framføringar eller presentasjonar. Det er ikkje presisert at talehandlingane i dei ulike kompetansemåla, det vere seg «presentere», «fortelle» eller utprøvinga av «virkemidler og framstillingsmåter i muntlige (...) tekster», skal ha tilhøyrarar. Eg meiner likevel at det er rimeleg å tolke eit publikum til talehandlingane inn i desse kompetansemåla, og denne tolkinga vert styrka av lytteomgrepet i *Muntlige ferdigheter*, som er skildra ovanfor, og innhaldet kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon*. I kjerneelementet står det at elevane «skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). At elevane skal framføre ulike munnlege sjangrar for eit publikum, krev nødvendigvis eit publikum.

Kven er det so som skal observere eller lytte til talehandlingane? Tilhøyrarane kan til dømes vere ein eller fleire lærarar, foreldre eller andre i lokalsamfunnet. Det absolutt mest nærliggande publikummet er likevel det som alltid er til stades i klasserommet, nemleg andre medelevar. Dette kan læraren legge opp til på ulike måtar i ulike situasjonar.

Kompetansemåla og kjerneelementet kan ogso setjast i samanheng med skildringa av dei munnlege ferdigheitene, som eg har omtala i førre delkapittel, og slik vil det å presentere, fortelje og prøve ut verkemiddel og framstillingsmåtar i munnlege tekstar, kunne sjåast som ei framføring der medelevar skal lytte. På bakgrunn av dette kan kjerneelementet og dei to kompetansemåla tolkast til å gi uttrykk for eit skjult krav om at elevane skal lytte, der *adressat* er den mest nærliggande lytterolla.

4.1.5 Samanfating av funn i læreplananalysen

Denne analysen syner at det blir stilt få og nokso utydelege krav til elevane si lytting i Læreplanen i norsk. Det vert slått fast at elevane skal ha «varierte kompetanse i (...) muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan tyde på at elevane skal ha kompetanse innanfor alle delane av lytteprosessen og dei ulike lytterollene og -modusane. Elles i læreplanen er denne variasjonen i liten grad tydeleg knytt til lytting. Gjennom analysen finn eg at eksplisitte krav om lytting i læreplanen kjem til syne gjennom bruk av ordet *lytte*. Implisitt kjem lytting til syne gjennom vektlegging av munnleg kommunikasjon og talemål. Det vert stilt eksplisitte og implisitte krav om at elevane må gå inn i og øve på lytterolla deltakar. Knytt til denne lytterolla, til dømes når elevane skal *samtale*, vert talehandlingar vektlagt i læreplanen ved fleire høve. Innanfor *Muntlige ferdigheter*, kjerneelementet *Muntlig kompetanse* og tre kompetansemål, vert det ogso stilt skjulte krav om at elevane skal lytte som *adressat*. I desse tilfella er det elevane sine talehandlingar, som føreset lyttar(ar), som vert framheva vektlagt, utan at lytteaspektet vert kasta lys over.

4.2 Lærebokanalyse

Lærebokanalysen er utforma for å femne alle oppgåver i lærebøkene som føreset at eleven lyttar (sjå vedlegg I). I dette kapittelet vert resultata av lærebokanalysen gjort greie for. Fyrst vert avgrensingane for analysen lagt fram, i tillegg til forklaringar av analysekategoriane.

Deretter vert overordna resultat presenterte, før det vert gått nærare inn på resultata i tre av kategoriane i lærebokanalysen.

4.2.1 Avgrensing og forklaring

Alle oppgåvene tolkar eg ut frå konteksten dei står i, og eg brukar denne forståinga til å sortere oppgåvene i ulike kategoriar. Analysen er delt inn i fem hovudkategoriar:

Lyttehandlingar, Talehandlingar, Opplæring i lytting, Talemål og Samarbeid. I tillegg har *Lyttehandlingar* fire underkategoriar. Ei oppgåve kan registrerast i fleire kategoriar, og kategoriane omfattar både implisitte og eksplisitte krav om lytting i lærebokoppgåvene.

Kvar enkelt oppgåve i analysen er registrert som ei eining. Når det vert lagt opp til at eleven skal velje mellom oppgåver, reknar eg utvalet som ei eining. Deloppgåver, som ofte er merka med minusklar, inkluderer eg som delar av den større eininga. Nokre oppgåver vert ogso innleia med ein kommentar med instruksjonar for løysinga av alle oppgåvene på sida. Ein slik kommentar er til dømes å finne i *Norsk 5*: «Jobb saman. Snakk om spørsmåla under» (s. 227). Oppgåvene som vert introduserte med ein slik kommentar, reknar eg som deloppgåver. Andre oppgåver har ein meir implisitt samanheng med kvarandre, som kjem til syne gjennom innhaldet i oppgåvetekstane, til dømes ved at dei indirekte viser tilbake til den føregåande oppgåva. Desse behandlar eg i analysen som ulike oppgåver, men eg tolkar dei i lys av kvarandre, til dømes når det gjeld kva samarbeid elevane vert instruerte i. Når denne samanhengen finn stad, gjeld det alltid berre oppgåver som står på same side i læreboka.

Lyttehandlingar

Dei ulike lyttehandlingane, det vil seie *verbale og nonverbale viljestyrte handlingar innanfor lytteprosessen*, som oppgåvene eksplisitt eller implisitt instruerer elevane om å gjere, vert registrerte innanfor underkategoriane i *Lyttehandlingar*. I utarbeidinga av desse har eg teke utgangspunkt i delane som lytteprosessen består av, etter Adelman (2002) sin modell. Dei fire lyttehandlingskategoriane har slik fått namna *Persepsjon, Integrasjon og Reaksjon*, i tillegg til *Heile lytteprosessen* (sjå tabell 4). Ei oppgåve kan registrerast i fleire lyttehandlingskategoriar.

Innanfor *Persepsjon* vert oppgåvene sorterte ut frå kva lytterolle dei, direkte eller indirekte, instruerer om. I dei tre andre lyttehandlingskategoriane nyttar eg i tillegg lyttemodus i sortering av oppgåvene. Lyttemodusen er rettleiande, og er valt basert på kva eg meiner er mest nærliggande i lyttesituasjonen som vert skissert.

Tabell 4: Avgrensing og forklaring av lyttehandlingskategoriane.

Lyttehandlings- kategori	Avgrensing og forklaring
Persepsjon	<ul style="list-style-type: none"> • Oppgåvedøme frå <i>Norsk 7</i> med lytterolla <i>dommar</i>: «Søk opp og høyr på songen «Stjernene» på side 128. Legg merke til at dei to artistane syng på kvar si dialekt. Finn ut kvar Ingebjørg Bratland og Lars Vaular kjem frå» (s. 130). • Inkluderer oppgåver som instruerer elevane i å oppfatte munnleg stimulus frå omverda ved å høyre og rette merksemda mot denne, <u>utan</u> at andre delar av lytteprosess er innbakte i den <u>same</u> instruksen.
Integrasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Oppgåvedøme frå <i>Norsk 6</i> med lytterolla <i>deltakar</i> og empatisk lyttemodus: «Les diktet høgt fleire gonger og på ulike måtar. Diskuter: Kva trur de Jan Erik Vold vil fortelje oss med dette diktet?» (s. 13). • Inkluderer oppgåver som instruerer elevane om å forstå, hugse, tolke eller evaluere, og må <u>alltid</u> ta utgangspunkt i noko eleven har <u>høyr</u>t. • Delprosessen kan hos eleven finne stad anten innvendig eller utvendig, til dømes i samhandling med andre.
Reaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Oppgåvedøme frå <i>Norsk 5</i> som instruerer om lytterolla <i>adressat</i> som lyttar etter informasjon: «Fortel ein venn om kva du gjorde i går. Den andre tel kor mange gonger du brukar orda eg, meg, vi, oss, de, du, deg» (s. 256). • Inkluderer oppgåver som instruerer elevane om å gi respons på ein munnleg stimulus. • Responsen kan vere intrapersonell eller interpersonell. • Lyttehandlinga kan <i>ikkje</i> skildrast med omgrepa knytt til dei andre to delprosessane. • Reaksjonen kan vise resultatet av ein annan delprosess, til dømes ved å gi tilbakemelding på noko ein har høyrt og evaluert.
Heile lytteprosessen	<ul style="list-style-type: none"> • Oppgåvedøme frå <i>Norsk 5</i> med lytterolla <i>deltakar</i> og empatisk lyttemodus: «Snakk med nokon du ikkje kjenner så godt, og finn på noko saman!» (s. 52) • Inkluderer oppgåver som instruerer elevane til munnlege aktivitetar som krev at elevane er innanfor fleire av delprosessane i lyttinga, utan at det er mogleg å dele aktivitetane inn i dei ulike delprosessane basert på oppgåvetekstane.

Mange aktivitetar som kan gå føre seg munnleg, til dømes å *diskutere*, kan ogso gjennomførast skriftleg. I dei oppgåvene der det ikkje kjem tydeleg fram at aktiviteten skal skje munnleg, vert oppgåva ekskludert frå analysen. I nokre oppgåver kjem det munnlege aspektet til syne indirekte ved at oppgåveteksten vender seg til eit fleirtal av elevar gjennom «de» eller «dykk», slik som i ei oppgåve i *Norsk 6* (mine utheingar): «Kva for dyr tek livet

av flest menneske i verda i dag? Prøv å finne svar ved å søkje på nettet. **Diskuter** det **de** har funne ut» (s. 223). I nokre tilfelle vert elevane instruerte om å utføre ei lyttehandling i individuelt arbeid, til dømes ved å lese høgt. Slike oppgåver høyrer til i ein *deltakar*-kategori sjølv om arbeidet er individuelt. Det kjem av at eleven som lyttar har lik tilgang på ordet som eleven som talar, sidan begge deler gjeld han sjølv.

Talehandlingar

I lærebokoppgåver kan eleven bli instruert om å ytre seg på ulike måtar, som impliserer at medelevar lyttar, men utan at lytteaspektet kjem til syne i oppgåva. Desse tilfella vert fanga opp i kategorien *Talehandlingar*, som omfattar oppgåver som (1) legg vekt på eleven som munnleg talar, og (2) føreset at medelevar lyttar, men (3) lytteaspektet i samband med taleaktiviteten, er skjult. Alle desse tre føresetnadene må vere til stades i oppgåva for å verte registrerte i denne kategorien.

Innanfor *Talehandlingar* er dei impliserte lyttehandlingane sorterte ut frå forventta lytterolle. I denne kategorien har eg gjort eit skilje mellom oppgåver som legg opp til at eleven har lytterolla *adressat i lita gruppe* og *i stor gruppe*. Ei stor gruppe er i denne samanhengen full klasse, medan ei lita gruppa kan bestå av mindre delar av klassen heilt ned til berre to personar. Dette kjem av at eg vurderer det som sannsynleg at elevane kjenner eit større ansvar for å lytte i ei lita gruppa. Det kjem av at dei dei vert meir synlege. Dermed kan det tenkast at eleven som *adressat i ei lita gruppe* vil nærme seg lytterolla *deltakar* meir enn i ei større gruppe. Dersom ikkje anna kjem fram av oppgåveteksten, går eg ut frå at talehandlinga skal skje i stor gruppe. Om gruppestorleiken vert framstilt som valfri i oppgåva, har eg valt å registrere denne i kategorien for lita gruppe. Sidan lytteaspektet ikkje er vektlagt i oppgåvene innanfor *Talehandlingar*, er lyttemodus ikkje knytt til denne kategorien.

Oppgåver som ber elevane om å «lage ein presentasjon», tolkar eg til indirekte å instruere elevane om å presentere. Slike oppgåver inkluderer eg derfor i *Talehandlingar*. Det same gjeld ikkje for oppgåver som instruerer om å «lage eit rollespel», fordi desse oppgåvene gjennomgåande legg vekt på samhandlinga i rollespelet og ikkje framføringa av det. Det kjem til dømes fram i ei oppgåve i *Norsk 5*: «Gå saman i par, og spel rollespel. Prøv ut ulike måtar å helse på. Vel helsematar som passar til desse situasjonane: (...)» (s. 53).

Opplæring i lytting og Talemål

Desse kategoriane registrerer oppgåver som handlar om eit tema som påverkar lyttinga til elevane, anten oppgåva tematisk legg opp til opplæring i lytting eller lytting i opplæringa.

Oppgåver som kategoriserer under *Opplæring i lytting*, rettar merksemda mot lytting som emne for opplæringa, eit emne elevane skal arbeide med. Døme på ei oppgåve i *Norsk 5* som er registrert i denne kategorien, er: «Korleis kan du vise at du er ein god lyttar - også utan å seie noko?» (s. 85).

Kategorien *Talemål* inkluderer oppgåver som rettar merksemda mot talemål, i tydinga dialektar, teiknspråk og andre talte språk enn norsk. Kategorien inkluderer *ikkje* oppgåver som kan løysast ved å ta utgangspunkt i det skriftlege språket. Ved at elevane arbeider med oppgåver som handlar om talemål, vert det lagt opp til at elevane rettar merksemda mot omgjevnadene og/eller seg sjølve som talarar av eit språk. På den måten legg denne typen oppgåver til rette for at elevane går inn i ei lyttande rolle. Det er slik mogleg at oppgåver som vert registrerte i denne kategorien, ikkje direkte handlar om lytting eller ber elevane om å lytte.

Samarbeid

Kategorien *Samarbeid* er ein del av analysen for å synleggjere oppgåver som ber elevane om å samarbeide, og dermed lytte til kvarandre, utan at dette kjem fram gjennom lyttehandlingar. For at ei oppgåve skal bli kategorisert i *Samarbeid*, må oppgåva anten (1) eksplisitt instruere elevane om å samarbeide, eller (2) implisitt instruere elevane om å samarbeide utan at dette samarbeidet kjem til syne gjennom ei lyttehandling. Her har eg valt å berre legge vekt på to av elementa i samarbeidsdefinisjonen til Johnson et al. (1989), som er «ansikt til ansikt interaksjon» og «positiv gjensidig avhengighet» (s. 25). Samarbeid inneber i denne samanhengen derfor (1) munnleg samhandling og (2) gjennomføring av eit felles arbeid, der elevane har eit felles mål og er avhengige av kvarandre for å nå dette målet. Om Anly og Kvinge (2020a; 2020b; 2020c) nyttar samarbeidsomgrepet på denne måten, kan eg ikkje vite. Eg vel likevel å tolke «samarbeid» i lærebokoppgåvene som synonymt med avgrensinga eg gjer av omgrepet, der ei slik tolking er mogleg.

I nokre oppgåver kjem samarbeidet fram ved at elevane vert omtalte i fleirtal gjennom «de» eller «dykk». Dette kjem mellom anna til syne i ei oppgåve i *Norsk 6* (mi utheving): «Sjå på bileterien øvst på førre side, og svar på spørsmåla: (...) d. Kvifor trur **de** illustratøren har valt å veksle mellom oversiktsbilete og nærbilete?» (s. 233). Ei oppgåve kan ogso vende seg til elevane i fleirtal utan at eg tolkar dette som ein instruksjon om samarbeid. Det kjem mellom anna til syne i ei oppgåve i *Norsk 6*, der elevane skal øve på teiknsetjing i samband med direkte tale (mi utheving): «Skriv ned tre setningar **de** kunne ha sagt i ein mat- og helsetime. Bruk replikkstrek ved direkte tale» (s. 219). Fleirtalsnemninga tolkar eg her som ein måte å

gjere det lettare for eleven å finne ei utsegn frå verkelegheita, og ikkje ei oppfordring til samarbeid.

4.2.2 Resultat i fem kategoriar

Alle dei tre lærebøkene inneheld oppgåver som krev, eksplisitt og implisitt, at elevane lyttar. Analysen inkluderer totalt 240 oppgåver – 125 oppgåver frå *Norsk 5*, 65 oppgåver frå *Norsk 6* og 50 oppgåver frå *Norsk 7*. Førekosten av lærebokoppgåvene som legg opp til lytting, har ein tydeleg nedgang med auke i årstrinnet læreboka er tiltenkt, og dette er ogso ein gjennomgåande trend i alle kategoriar utanom *Talemål* (sjå tabell 5).

Tabell 5: Registrerte oppgåver i kvar kategori.

Lærebok	Lyttehandlingar		Tale-handlingar	Samarbeid	Talemål	Opplæring i lytting
	Reg.	Oppg. totalt				
Norsk 5 (125 oppg)	51	46 (36,8 %)	34 (27,2 %)	45 (36,0 %)	32 (25,6 %)	13 (10,4 %)
Norsk 6 (65 oppg)	52	41 (63,1 %)	9 (13,8 %)	28 (43,1 %)	0	3 (4,6 %)
Norsk 7 (50 oppg)	41	30 (60,0 %)	3 (6,0 %)	11 (22,0 %)	23 (46,0 %)	0
Norsk 5-7 (240 oppg)	144	117 (48,8 %)	46 (19,2 %)	84 (35,0 %)	55 (22,9 %)	16 (6,7 %)

Med to unntak er alle analysekategoriane representerte i kvar av dei tre lærebøkene. Ingen av oppgåvene i *Norsk 6* kvalifiserer til kategorien *Talemål*, og det same gjeld for oppgåvene i *Norsk 7* knytt til kategorien *Opplæring i lytting*. Dette er ogso den minste kategorien totalt, medan *Lyttehandlingar* er mest dominerande i alle lærebøkene. Den nest største kategorien er *Samarbeid*. På tredjeplass kjem *Talemål*, og den nest minste kategorien, som er relativt lik *Talemål* i storleik, er *Talehandlingar*. Godt over halvparten av oppgåvene som er inkluderte i analysen, er registrerte i berre ein kategori. Det same viser seg ogso innanfor kvar bok, sjølv

om dette gjeld flest oppgåver frå *Norsk 5* og færrest frå *Norsk 7*. Tabell 6 viser kva kategoriar og kor mange oppgåver dette gjeld i dei ulike bøkene.

Tabell 6: Oppgåver registrerte i berre ein kategori.

Lærebok	Lytte-handling	Tale-handling	Samarbeid	Tale-mål	Opplæring i lytting	Totalt av registrerte oppgåver
Norsk 5	21	27	21	13	3	85 av 125 (68,0 %)
Norsk 6	25	8	14	0	0	47 av 65 (72,3 %)
Norsk 7	13	2	6	11	0	32 av 50 (64,0 %)
Norsk 5-7	59	37	41	24	3	164 av 240 (68,3 %)

4.2.3 Lyttehandlingar

Lyttehandlingar er den klart største hovudkategorien i alle tre bøkene. I dei tre bøkene til saman er nær halvparten av oppgåvene inkluderte i denne, og nokre har fleire registreringar. *Lyttehandlingar* inneheld flest oppgåver frå *Norsk 5*, men ein større del av dei inkluderte oppgåvene i kvar av *Norsk 6* og *7* (sjå tabell 5 ovanfor).

Lyttehandlingane i oppgåvene er registrerte i underkategoriane som er knytt til delprosessane i lyttinga, *Persepsjon*, *Integrasjon* og *Reaksjon*, eller i *Heile lytteprosessen*. Dei tre lærebøkene inneheld til saman 24 oppgåver som instruerer elevane om kva dei skal gjere i ein eller fleire av delprosessane i lyttinga, medan heile 97 oppgåver instruerer elevane om å utføre ei handling som krev at eleven lyttar *utan* vekt på delprosessar. Nokre av oppgåvene er registrerte i fleire lyttehandlingskategoriar. Dette gjeld i størst grad for *Norsk 7* og dernest *Norsk 6* (sjå tabell 7).

Tabell 7: Registreringar i lyttehandlingskategoriar.

Lærebok	Delprosessar i lyttinga	Heile lytteprosessen	

	<i>reg. tot.</i>	<i>oppg. tot.</i>	<i>reg. tot.</i>	<i>oppg. tot.</i>	Tot. oppg. lyttehandlinger
Norsk 5	16	16	35	34	46
Norsk 6	11	10	41	37	41
Norsk 7	13	8	28	26	30
Norsk 5-7	40	24	104	97	117

Innanfor dei ulike delprosessane i lyttinga er *Integrasjon* og *Reaksjon* jamstore kategoriar med totalt 17 og 16 registreringar. *Persepsjon* har berre sju registreringar. Denne tyngdefordelinga er ogso å finne innanfor kvar bok (sjå tabell 8).

Tabell 8: Registreringar for lyttemodus og -roller knytt til delprosessane i lyttinga.

Delpros.	Lytterolle	Lyttemodus	Norsk 5	Norsk 6	Norsk 7	Tot. lytte-modus	Tot. lytte-rolle	Tot. delpros.
Persepsjon	Deltakar		2	-	1		3	7
	Dommar		-	2	2		4	
Integrasjon	Deltakar	<i>informasjon</i>	2	-	-	2	7	17
		<i>empatisk</i>	1	-	-	1		
		<i>kritisk</i>	3	1	-	4		
	Adressat	<i>informasjon</i>	1	-	1	2	5	
		<i>kritisk</i>	-	2	1	3		
	Dommar	<i>informasjon</i>	-	-	2	2	5	
		<i>empatisk</i>	-	1	1	2		
<i>kritisk</i>		-	1	-	1			
Reaksjon	Deltakar	<i>empatisk</i>	-	2	-	2	3	
		<i>kritisk</i>	-	-	1	1		

	Adressat	<i>informasjon</i>	1	1	1	3	10	16
		<i>empatisk</i>	3	-	-	3		
		<i>kritisk</i>	3	-	1	4		
	Dommar	<i>informasjon</i>	-	1	2	3	3	
Totalt			16	11	13	33	40	40

I kategoriene for delprosessane i lyttinga får lytterrollene *deltakar*, *adressat* og *dommar* omtrent like stor vekt når ein ser dei tre bøkene under eitt (sjå tabell 8). Knytt til *Heile lytteprosessen* er derimot skilnaden stor. Lytterolla *deltakar* har ei klar overvekt, kontra lytterrollene *adressat* og *dommar* med høvesvis ei og sju registreringar. *Deltakar*, som går ut på at elevane har lik tilgang til ordet, er derfor den lytterolla som oppgåvene i dei tre lærebøkene legg opp til i desidert størst grad. Denne er registrert totalt 109 gongar, med 13 registreringar innanfor dei ulike delprosessane i lyttinga og 96 i *Heile lytteprosessen*. Lytterrollene *adressat* og *dommar*, som inneber ein større avstand til det talte ordet enn rolla som *deltakar*, førekjem i ganske lik grad innanfor *Lyttehandlingar* (sjå tabell 8 og 9). Ingen lærebokoppgåver er registrerte for lytterrollene *publikum* og *overhøyrar*.

Tabell 9: Registreringar innanfor kategorien *Heile lytteprosessen*.

<i>Heile lytteprosessen</i>						
Lytterrolle	Lyttemodus	Norsk 5	Norsk 6	Norsk 7	Totalt lyttemodus	Totalt lytterrolle
Deltakar	<i>informasjon</i>	3	2	-	5	96
	<i>empatisk</i>	12	14	10	36	
	<i>kritisk</i>	17	23	15	55	
Adressat	<i>kritisk</i>	-	-	1	1	1
Dommar	<i>informasjon</i>	3	1	2	6	7
	<i>kritisk</i>	-	1	-	1	
Sum		35	41	28	104	104

Den mest dominerande lyttemodusen i dei tre lærebøkene er kritisk lyttemodus med totalt 69 registreringar. Deretter kjem empatisk lyttemodus med 44 registreringar, og til sist lytting etter informasjon med 23 registreringar (sjå tabell 10). Brorparten av registreringane av empatisk og kritisk lyttemodus, totalt 91 registreringar, er knytt lytterolla *deltakar* i kategorien *Heile lytteprosessen* (sjå tabell 9).

Tabell 10: Fordeling av registreringar av dei ulike lyttemodusane i dei tre bøkene.

	Lyttehandlingskat.	Informasjon	Empatisk	Kritisk	Tot. reg. lyttemodus
Norsk 5	Delprosessar	4	4	6	49
	Heile lytteprosessen	6	12	17	
Norsk 6	Delprosessar	2	3	4	50
	Heile lytteprosessen	3	14	24	
Norsk 7	Delprosessar	6	1	3	38
	Heile lytteprosessen	2	10	16	
Norsk 5-7		23	44	69	137

Lyttehandlingskategoriane omfattar altso nesten halvparten av oppgåvene, og dei aller fleste er registrerte i *Heile lytteprosessen*, som kan vere både implisitte og eksplisitte instruksjonar om lytting. Nokre oppgåver instruerer om lytting innanfor delprosessane i lyttinga.

4.2.4 Opplæring i lytting

Opplæring i lytting inkluderer oppgåver som har lytting som emne for opplæringa, og er den minste kategorien i analysen. I *Norsk 5* og *6* er berre høvesvis 13 og tre oppgåver kategoriserte som *Opplæring i lytting*, medan ikkje nokon av oppgåvene frå *Norsk 7* er registrerte i denne kategorien. Dette utgjer i underkant av sju prosent av dei inkluderte lærebokoppgåvene (sjå tabell 5 ovanfor). Tre av oppgåvene er berre registrerte i kategorien *Opplæring i lytting*, og desse er å finne i *Norsk 5* (sjå tabell 6).

Tabell 11 nedanfor syner berre oppgåver som er registrerte i kategorien *Opplæring i lytting*, og gir ei oversikt over kva andre kategoriar desse oppgåvene ogso er registrerte i. Kategoriane som er kombinerte med *Opplæring i lytting*, er *Samarbeid* og underkategoriane *Reaksjon* og

Heile lytteprosessen i Lyttehandlingar. Seks registreringar er gjort for kvar av lytterollene *deltakar* og *adressat*. Lytterolla *adressat* er knytt til både kritisk og empatisk lyttemodus, medan *deltakar* har ei overvekt av kritisk lyttemodus. Dette dreier seg hovudsakleg om oppgåver frå *Norsk 5* (sjå tabell 11).

Tabell 11: Oversikt over kva kategoriar som er kombinerte med Opplæring i lytting.

	Samarbeid	Reaksjon		Heile lytteprosessen	
Lytterolle		Adressat		Deltakar	
Lyttemodus		Kritisk	Empatisk	Kritisk	Empatisk
Registreringar, Norsk 5	6	3	3	4	1
Registreringar, Norsk 6	2			1	

4.2.5 Talehandlingar

Oppgåvene som kategoriserer under *Talehandlingar*, vender seg mot eleven som talar, og lytteaspektet er implisitt gjennom den som eleven talar til eller med. Dette gjeld for totalt 46 oppgåver, som utgjer totalt omtrent 19 prosent av dei inkluderte lærebokoppgåvene i analysen (sjå tabell 5 ovanfor). I denne kategorien er det stor skilnad mellom bøkene, med heile med 34 registrerte oppgåver i *Norsk 5*, ni oppgåver i *Norsk 6* og tre oppgåver i *Norsk 7* (sjå tabell 12 nedanfor).

Tabell 12: Registreringar i kategorien Talehandlingar.

Bok	Talehandlingar			Totalt
	Deltakar	Adressat (lita gruppe)	Adressat (stor gruppe)	
Norsk 5	8	16	10	34
Norsk 6	2	4	3	9
Norsk 7	0	2	1	3

Registreringar i denne kategorien minkar med andre ord med auke i årstrinnet som bøkene er meint for. Lytterolla med flest registrerte oppgåver i *Talehandlingar*, er *adressat i lita gruppa*. Deretter kjem *adressat i stor gruppe*, og til sist *deltakar*-rolla. Dette gjeld for alle dei tre lærebøkene.

4.2.6 Samanfating av funn i lærebokanalysen

Det er stor skilnad på dei ulike lærebøkene når det gjeld kor mange oppgåver som er inkluderte analysen, og talet på oppgåver minkar med auke i årstrinn. Få oppgåver generelt, og ingen i *Norsk 7*, gjer lytting til emne for opplæringa. Alle lærebøkene har derimot oppgåver som legg vekt på talehandlingar utan å synleggjere lytteaspektet i situasjonen. Lærebøkene legg i stor grad opp til at elevane skal lytte i deltakarrolla, men har ogso innslag av lytterollene *adressat* og *dommar*. Nokre oppgåver instruerer elevane om å gjennomføre lyttehandlingar innanfor ein eller fleire av delprosessane i lyttinga, men lyttehandlingane er hovudsakleg knytte til heile lytteprosessen under eitt. Kritisk og empatisk lyttemodus er dominerande i lærebokoppgåvene, ogso knytt til deltakarrolla.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøftar eg resultata i dei to analysane i lys av kvarandre og kunnskapsgrunnlaget som er presentert i kapittel 2. For å svare på problemstillinga mi, *Korleis vert lytting i LK20 operasjonalisert gjennom oppgåvetekstar i utvalde lærebøker i norsk for 5. til 7. trinn?*, har eg brote denne ned i tre forskingsspørsmål:

- (1) Kva krav om lytting kjem til syne i læreplanen i norsk gjeldande for 5.-7. trinn?
- (2) Kva lytting instruerer dei utvalde lærebøkene elevane til å gjere?
- (3) Korleis er samanhengen mellom den utvalde læreplanen og dei utvalde lærebøkene?

Dei to analysane har eg presentert med to ulike oppsett basert på analysekategoriar. Nedanfor har eg valt å gå vekk frå desse oppsetta, og drøftar heller resultata tematisk. Dette for at samanhengen mellom dei to analysane skal kome betre fram, og for at argumentasjonen og tankerekken i drøftinga skal verte so tydelege som mogleg. Innanfor kvar av dei ulike temaa svarar eg på dei tre forskingsspørsmåla. Nedanfor startar eg med å drøfte skeivfordelinga av lytteoppgåver i dei tre lærebøkene. Deretter tek eg føre meg temaa opplæring i lytting, skjulte føringar for lytting og, til sist, den dominerande deltakarrolla.

5.1 Skeivfordeling i lærebøkene

Kompetansemåla for 5. til 7. trinn vert i læreplanen presentert under eitt (Kunnskapsdepartementet, 2019), og korleis og i kva grad dei skal arbeidast med på dei ulike trinna, kjem dermed ikkje fram. Dei grunnleggande ferdigheitene gjeld for alle trinn, og desse skal elevane utvikle gjennom heile skulegangen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sidan lytting inngår som ein del av munnlegheit (Adelmann, 2012; Mannion & Mercer, 2020; Otnes, 2016) og dei munnlege grunnleggande ferdigheitene i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019), er det nærliggande å forstå lytting som ei ferdigheit som elevane både skal nytte og få hjelp til å utvikle på alle trinn. Gjennom lærebokanalysen kjem det likevel til syne ei relativt stor skeivfordeling av lytteoppgåver i dei tre bøkene. Talet på inkluderte oppgåver minkar med auke i årstrinn. Det største hoppet av registrerte oppgåver totalt, er mellom *Norsk 5* og *Norsk 6*, der analysen inkluderer nær dobbelt so mange oppgåver frå fyrstnemnde bok som frå sistnemnde.

Lytting knytt til kategorien *Talemål* inneber det eg, basert på Haugsted (1999), har definert som lytting i opplæringa. Talemålskategorien har fleire registrerte oppgåver frå både *Norsk 5* og *Norsk 7*, men ingen frå *Norsk 6*. Føringsane i læreplan knytt til temaet talemål, inneber to kompetansemål for dei tre trinna samla. Det kan dermed tenkast at desse tematiske krava frå læreplanen vert innfridde med den fordelinga av oppgåver som lærebokanalysen viser. På den andre sida kan ein stille seg spørsmålet om det at *Norsk 6* ikkje instruerer om å lytte for å lære knytt til talemål, strir med kravet i læreplanen om at dei munnlege grunnleggande ferdigheitene skal arbeidast med på alle trinn, då dette ogso inneber å nytte ferdigheitene som reiskap for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærebokanalysen kan likevel tyde på at lytting vert nytta for å lære ogso i *Norsk 6*, når ein tek utgangspunkt i at dei inkluderte oppgåvene dreier seg om nettopp å lytte for å lære, med mindre dei er registrerte i *Opplæring i lytting* (sjå tabell 5).

Ein like stor del av lytteoppgåvene i kvar bok instruerer om lytting på berre ein måte. Dette kjem fram i analysen ved at dei tre lærebøkene har prosentvis omtrent like mange oppgåver som er registrerte i berre ein kategori (sjå tabell 6). Innanfor lyttehandlingskategoriane er derimot fleire av oppgåvene i *Norsk 6* og *Norsk 7*, flest i *Norsk 7*, registrerte fleire gongar, medan dette gjeld få oppgåver i *Norsk 5* (sjå tabell 7). Dermed instruerer ein større del av oppgåvene for dei høgare trinna enn for det lågaste, om meir enn ei lyttehandling. Dette kan tyde på at lærebøkene for elevane på 6. og 7. trinn, legg opp til meir lytting enn det fyrst kan sjå ut som i lærebokanalysen. På den andre sida kan det vere eit teikn på at lærebokforfattarane tek lytteferdigheitene til desse elevane for gitt. Dette er noko tidlegare forskning har peika på at både lærarar og lærebokforfattarar gjer og har gjort (Askeland, 2008; Kaldahl, 2022), og det er ogso behov for meir merksemd på lytting innanfor forskning (Adelmann, 2012; Hertzberg, 2003; Janusik, 2010; Mannion & Mercer, 2020; Otnes, 2016). Oppgåver registrerte i *Talehandlingar* kan ogso tyde på at elevane si lytting vert oversett. Her er det derimot registrert langt færre oppgåver frå *Norsk 6* og *Norsk 7* enn *Norsk 5* (sjå tabell 12). Skeivfordelinga i denne kategorien kan dermed peike i retning av at ogso lytteferdigheitene til elevane på 5. trinn vert tekne for gitt.

Kategorien *Opplæring i lytting* i lærebokanalysen har ingen registrerte oppgåver frå *Norsk 7*, og berre nokre få frå *Norsk 6*. I all hovudsak er det *Norsk 5* som instruerer om å arbeide med lytting som emne for opplæringa, sjølv om det gjeld få oppgåver ogso i denne boka (sjå tabell 11). Dermed kjem det til syne ogso gjennom kategorien *Opplæring i lytting* at lærebokforfattarane langt på veg verkar å ta elevane sine lytteferdigheiter for gitt. I denne

kategorien ser det ut til å gjelde spesielt for *Norsk 7*, og i noko mindre grad for *Norsk 5* og *6*, sidan desse inneheld oppgåver som har lytting som emne for opplæringa. Både det låge talet på oppgåver og skeivfordelinga i *Opplæring i lytting*, tyder dermed på at lærebøkene ikkje legg opp til systematisk lytteopplæring. Kravet frå læreplanen om gjennomgåande opplæring i dei munnlege ferdigheitene (Kunnskapsdepartementet, 2017), ser dermed ikkje ut til å verte møtt. Dette er spesielt problematisk når lærarar opplever å ha for lite kunnskap om munnlege ferdigheiter, slik Kaldahl (2022) finn i si forskning. Denne manglande forståinga for munnlege ferdigheiter er ogso noko Berge (2022) trekker fram som årsak til at ferdigheitene er det han kallar ei mislukka satsing. Med manglande forståing og kunnskap er det nærliggande at behovet for god støtte, til dømes gjennom læreverk, vert større.

5.2 Opplæring i lytting

Ved tre høve vert lytting trekt fram som eit mål i seg sjølv. Med det legg læreplanen opp til lytting som emne for opplæringa, om enn i lita grad. I to av desse tilfella vert det presisert i kva samanheng lyttinga skal skje, og på den måten kva lytterolle elevane skal ha, i tillegg til kva slags lyttehandlingar elevane skal gjennomføre. Det kjem fram i eit kjerneelement og eit kompetansemål at elevane skal ha ei deltakarrolle gjennom (*fag*)*samtale*, og eleven skal innom alle dei tre delane av lytteprosessen – persepsjon, integrasjon og reaksjon. Dette kjem til syne gjennom lyttehandlingane som vert vektlagt: å *lytte til* og *vidareutvikle/bygge vidare på innspel frå andre* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lytteopplæringa skal dermed vere med på å utvikle elevane sine samtaleferdigheiter, noko Aksnes (2016) peikar på som nødvendig. Dette legg føringar for opplæring i å lytte for å kommunisere, og bygger opp under lyttaren som ein aktiv part i samhandlinga, eit syn som er sentralt hos Bakhtin (2005). Tek ein utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet på læring som samhandling med språket som viktigaste reiskap (Vygotskij, 1978, 2001), vil ei slik lytteopplæring vere med på å auke elevane si evne til å lære. At læreplanen framhevar lytting i samband med både samtalen og fagsamtalen, kan tyde på at elevane skal verte medvitne rolla si i ulike lyttesituasjonar ved å gjere det Penne et al. (2020) kallar å «*erkjenne kodeskiftet*» (s. 82). Kodeskiftet, eller omstillinga, mellom faglege og ikkje-faglege samtalar, meiner Skov (2022) at elevane treng opplæring i, og skisserer tre ulike fasar lytteopplæringa kan strukturast etter: før, under og etter lyttinga. Desse dreier seg om at elevane skal vere budde på lyttinga som kjem, lytte strategisk undervegs og gjere seg nytte av det dei har lytta

til i etterkant (Skov, 2022). Otnes (2016) trekker mellom anna fram metasamtalar og metaperspektiv på eigne samtalar som moglege tilnærmingar.

Det interpersonelle aspektet i lyttinga kjem til syne i læreplanen gjennom lyttehandlinga *vidareutvikle/bygge vidare på innspel frå andre* (Kunnskapsdepartementet, 2019), sidan det dreier seg om ytre vist merksemd og slik ein sosial komponent i lytteprosessen (Adelmann, 2002; Otnes, 2007). Føremålet, og andre føringar knytt til korleis elevane skal vise lytting, manglar. Føremålet med lyttinga er styrande for korleis ein lyttar (Otnes, 2007), og bør derfor gjerast tydeleg for elevane (Skov, 2022). Elevane har ogso behov for å vite kva tid og korleis dei skal respondere på det dei lyttar til, for å kunne vere gode lyttarar (Børresen et al., 2012; Otnes, 2007). Mangelen på slike føringar i læreplanen let det vere opp til læraren og eventuelt lærebøker om dette skal tydeleggjerast for elevane. I teorien kan det gjeldande kjerneelementet og kompetansemålet i læreplanen arbeidast med og oppfyllest, utan at føremålet med lyttinga eller lyttemodus er gjort klart for elevane. Ei slik tilnærming vil ikkje vere ønskjeleg, då målet med lytteopplæringa, ifølgje Otnes (1999), bør vere at elevane lyttar aktivt og medvite, og medvit i lyttinga krev eksplisitt opplæring (Adelmann, 2009; Skov, 2022). Spesielt viktig er det at elevar med svake lytteferdigheiter får hjelp til å forstå lyttesituasjonen (Skov, 2022).

I det tredje tilfellet i læreplanen der lytting vert framstilt som eit mål i seg sjølv, vert det å lytte presentert som ein del av munnleg *samhandling* i definisjonen av *Muntlige ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dei munnlege ferdigheitene i LK20 vert kritiserte av Berge (2022) mellom anna for det han meiner er eit fagleg svakt grunnlag for definisjonar. Dette vert støtta av læreplananalysen, som viser at læreplanen manglar ein definisjon av lytteomgrepet innanfor dei munnlege ferdigheitene i norskfaget. Det kjem heller ikkje fram i *Muntlige ferdigheter* korleis elevane skal lytte, då det ikkje vert lagt tydelege føringar knytt til verken lytterolle, lyttehandlingar eller lyttemodus. Dette vil nødvendigvis gjere det vanskelegare å forstå kva som ligg i det å lytte, slik det står at elevane skal. Likevel tolkar eg ogso denne framhevinga av lytting som eit krav om at elevane skal ha opplæring i lytting, sidan dei munnlege ferdigheitene er ein del av den faglege kompetansen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kva som ligg i dette lytteomgrepet drøftar eg nærare i delkapittelet om skjult og underkommunisert lytting nedanfor.

Krava om lytteopplæring i læreplanen vert i lita grad møtt av lærebøkene, då svært få oppgåver instruerer om nettopp dette og berre i to av bøkene. Denne mangelen er ogso påfallande når det er brei semje innanfor forskinga at god lytteopplæring i skulen er viktig

(Adelmann, 2009; Aksnes, 2016; Janusik, 2010; Mannion & Mercer, 2020; Otnes, 1999; Penne et al., 2020; Skov, 2022). På den andre sida rimar funna i lærebokanalysen med biletet som forskning har teikna av opplæringa i munnlegheit og lytting i norske klasserom som lite systematisk, både før og etter innføringa av dei munnlege ferdigheitene (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hertzberg, 2003; Kaldahl, 2022; Stensrud, 2018; Svenkerud et al., 2012). Munnlege ferdigheiter har generelt fått mindre merksemd enn skrivning og lesing som grunnleggande ferdigheiter (Aksnes, 2016; Berge, 2022; Eide, 2017; Penne et al., 2020). Dette vert mellom anna forklart med mangel på eit vurderingssystem og forståing for dei munnlege ferdigheitene i skulen (Berge, 2022). Læreplananalysen tyder på at nettopp lese- og skriveferdigheiter får meir merksemd enn munnlegheit ogso i læreplanen (sjå tabell 3), noko som kan synast å stride med framstillinga av dei grunnleggande ferdigheitene som jamstilte ferdigheiter. Denne skeivfordelinga i læreplanen kan moglegvis ogso vere ei av forklaringane på favorisering av lesing og skrivning over munnlegheit i skulen. Det er likevel ikkje forklaring god nok på manglande lytteopplæring i lærebokoppgåvene, då denne opplæringa er noko læreplanen føreset at elevane skal få.

Marthinsen (2015) og Karlsen (2019) fann i sine studiar av lærebøker, at krava knytt til munnlegheit i den dåverande læreplanen i stor grad vart møtt gjennom arbeid med lærebøkene. Marthinsen fann mellom anna at lærebokoppgåvene la vekt på metakunnskapar og ferdigheiter på ein slik måte at elevane hadde gode moglegheiter til å utvikle dei munnlege ferdigheitene sine (Marthinsen, 2015). Dette ser ut til å skilje seg frå funna i lærebokanalysen som er gjort i denne oppgåva. Samstundes må ein vere varsam med i for stor grad å samanlikna desse studiane med denne oppgåva, mellom anna fordi Marthinsen og Karlsen studerte munnlegheit generelt, og ikkje lytting spesielt.

5.2.1 Lytteroller

Lytterollene som oppgåvene instruerer om totalt i kategorien *Opplæring i lytting* har lik fordeling mellom *deltakar* og *adressat* (sjå tabell 11). Dette skil seg noko frå funna i læreplanen, der eksplisitte føringar for opplæring i lytting berre er knytte til lytterolla *deltakar* i samband med samtalar. Sidan *deltakar* er den lytterolla som har størst grad av samarbeid (Rost, 2015), er det nærliggande å kople deltakarrolla ogso til samarbeidskategorien i lærebokanalysen. Basert på dette er over halvparten av oppgåvene i opplæringskategorien knytte til deltakarrolla. Med ei slik tolking av samarbeidskategorien er overvekta av

oppgåvene innanfor kategorien *Opplæring i lytting* knytte til den same lytterolla som læreplanen eksplisitt legg opp til at elevane skal ha opplæring i.

At lærebøkene, om enn i lita grad, legg opp til opplæring i lytterolla *adressat*, er ikkje i tråd med dei eksplisitte føringane for opplæring i lytting i læreplanen. Behovet for denne opplæringa kan likevel seiast å vere til stades, då forskning har vist at elevane i stor grad vert plasserte i ei adressatrolle i arbeid med munnlegheit i klasserommet, spesielt i samband med elevframføringar (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012), og kor godt elevane meistrar denne rolla, varierer mykje (Hertzberg, 2003). I tillegg kjem forventningar om at elevane skal vere i ei adressatrolle fram gjennom dei meir skjulte krava om lytting i læreplanen, som vert drøfta nedanfor (sjå kapittel 5.3).

5.2.2 Lyttemodus

Oppgåvene i opplæringskategorien er kopla til anten kritisk eller empatisk lyttemodus. Dermed legg lærebokoppgåvene sterkare føringar for lyttemodus enn læreplanen gjer. Med tanke på at lærebokoppgåver er instruerande tekstar (Skjelbred et al., 2017), og i si form er meir konkret enn ein læreplantekst, er dette ikkje overraskande. Det er likevel interessant at ingen av dei inkluderte oppgåvene i *Opplæring i lytting* handlar om å lytte etter informasjon. Å lytte etter informasjon dreier seg i stor grad om det Otnes (2016) kallar å lytte for å lære. Det er nettopp lytting med dette føremålet, gjerne knytt til å få med seg det læraren seier, som har fått mest merksemd både innanfor lytteforskinga (Mannion & Mercer, 2020) og lytteopplæringa i skulen (Otnes, 2016). Sidan elevar ogso brukar mykje av undervisingstida si på å lytte (Adelmann, 2009; Aukrust, 2003; Skov, 2018), kan det verke påfallande at ingen av oppgåvene innanfor kategorien *Opplæring i lytting* instruerer om å lytte etter informasjon (sjå tabell 11), og at dette ogso er den minst representerte lyttemodusen totalt i lærebøkene (sjå tabell 10). På den andre sida vert det å lytte for å kommunisere som reiskap for å lære i større grad nytta i dagens klasserommet ifølgje Otnes (2016). Dette vert støtta av Aksnes (2016) og Blikstad-Balas og Roe (2020). Med eit slik tilnærming til læring, vil empatisk og kritisk lyttemodus kanskje vere meir nærliggande å drive opplæring i, enn det å lytte etter informasjon.

5.3 Skjult og underkommunisert lytting

Eit interessant funn i både læreplan- og lærebokanalysen er at det vert lagt vekt på at elevane skal tale i situasjonar der medelevar eller talaren sjølv ogso må lytte, samstundes som at

lytteaspektet er skjult. Lyttekravet vert slik skjult, og det er talehandlingane som får eksplisitt merksemd. Dette fokuset viser seg til dels att i tidlegare forskning, der lytting ofte har vorte undersøkt frå eit talarperspektiv (Adelmann, 2002), og lytteforskinga har bore preg av eit monologisk syn på kommunikasjon (Adelmann, 2002; Otnes, 2007). Studiar har funne at elevar primært koplar munnlegheit i norskfaget til tale, og ser på lytting som noko ein gjer for å ta omsyn til talaren ved ikkje å forstyrre han eller henne (Siljan, 2017; Svenkerud, 2013). Det er rimeleg å anta at å gjere lytteaspektet skjult for elevane i arbeidet med munnlegheit, vil bygge opp under denne forståinga av munnlegheit som synonymt med tale. Lærarar som kjenner seg usikre i møte med dei munnlege ferdigheitene (Kaldahl, 2022), har kanskje heller ikkje ressursane til å kaste lys over lytteaspektet der læreplanar og lærebøker ikkje gjer det eksplisitt.

I læreplanen viser det skjulte lyttekravet seg fleire stader – innanfor *Muntlige ferdigheter*, kjerneelementet *Muntlig kompetanse* og to kompetansemål. Desse krava er knytte til elevane i lytterolla *adressat* ved elevframføringar i form av mellom anna presentasjonar og forteljingar, og tyder på at adressatrolla er noko elevane både skal kunne nytte som reiskap for læring og noko dei skal få opplæring i. Verken lyttehandlingar eller lyttemodus kjem til syne. Fokuset på framføringar viser seg att i norske klasserom, då ulike studiar har funne at munnlege elevframføringar er ei vanleg form for arbeid med munnlegheit (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012). Likevel er det funne få tilfelle av at elevane som er tilhøyrarar, får rettleiing i korleis dei skal lytte. Føringane dei får dreier seg for det meste om å lytte støttande, og elevpublikummet er fyrst og fremst stille undervegs og applauderer i etterkant (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hertzberg, 2003; Stensrud, 2018; Svenkerud et al., 2012). Eit unntak er Oterhals og Sjøhelle (2022), som undersøker korleis drive lytteundervising gjennom vurdering av lytting. Her vert mellom anna eleven som publikummar vurdert. Publikummar i denne samanhengen tolkar eg til å vere samanfallande med lytterolla *adressat*. Basert på desse studiane av norske klasserom, som for meste er gjort før innføringa av læreplanen og produksjonen av lærebøkene eg undersøker, er det grunn til å tru at det i liten grad vert undervist i lytterolla *adressat*. I dei føregåande læreplanane av Kunnskapsløftet var det manglande vektlegging av lytting, sjølv om lytteaspektet heller ikkje i desse var heilt fråverande (Otnes, 2016). Når krava i dagens læreplan om arbeid med lytterolla *adressat* er skjulte, noko læreplananalysen tyder på, aukar det sjansen for at slik opplæring held fram med å vere mangelvare.

Adressatrolla er tidvis skjult ogso i dei utvalde lærebøkene. I lærebokanalysen kjem dette fram i kategorien *Talehandlingar* med lytterolla *adressat i stor gruppe* og delvis *adressat i lita gruppa*, som kvar har nokre registrerte oppgåver (sjå tabell 12). Samstundes vert dei skjulte føringane i læreplanen operasjonaliserte i lærebøkene gjennom nokre få oppgåver knytte til lytterolla *adressat* innanfor kategorien *Opplæring i lytting* (sjå tabell 11) og lyttehandlingskategoriane, hovudsakleg innanfor delprosessen *reaksjon* i lyttinga (sjå tabell 8 og 9). Dermed vil arbeid med dette læreverket til ei viss grad vere med på å realisere det skjulte lyttekravet i læreplanen, gjennom eksplisitte lytteinstruksjonar. Det kan dermed verke som om lytteaspektet står noko sterkare i lærebøkene eg undersøker, enn i dei Askeland (2008) studerte. Dette kan verke overraskande når lærebøkene Askeland undersøkte var laga etter L97, som jamstilte lytting med tale (Otnes, 1997). På den andre sida har lytting med åra fått meir merksemd innanfor forskinga (Adelmann, 2002; Otnes, 2016). I tillegg har innføringa av munnlege ferdigheiter i læreplanane truleg ført til at desse har fått større plass i klasserommet (Penne et al., 2020). Det kan tenkast at innføringa av desse ogso kan ha bidrege til auka medvit knytt til lytting hos lærebokforfattarar, trass i at innhaldet i og definisjonane av dei munnlege ferdigheitene er utydelege.

I delar av læreplanen vert lyttekravet underkommunisert, utan at det er heilt skjult. Dette viser seg i nokre av dei implisitte føringane for lytting, der samtalen elevane skal kunne ha, vert framstilt med vekt på talehandlingar utan at lyttinga kjem til syne på anna vis enn gjennom samtale-omgrepet. Dette gjeld i *Muntlige ferdigheter* og eitt kompetansemål i læreplanen. Desse implisitte krava kan verte operasjonaliserte i arbeid med oppgåver registrerte i deltakarrolla i lyttehandlingskategoriane, der lytteaspektet er synleg. Samstundes kan dei sjåast i samanheng med oppgåvene i lærebokanalysen som er registrerte i *Talehandlingar* for deltakarrolla og til dels adressatrolla i lita gruppe (sjå tabell 12). Penne et al. (2020) finn ogso implisitte krav om lytting i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*. Formuleringa Penne et al. her viser til, meiner eg at kan tolkast inn i ein skriftleg kontekst, og er derfor ikkje inkludert i læreplananalysen i denne oppgåva.

I den utvalde læreplanen vert det slått fast at elevane skal ha «varierte kompetanse i (...) muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her er lytteaspektet ikkje klart, noko som er gjennomgåande i læreplanen. Sidan lytting er ein del av munnleg kommunikasjon (Otnes, 1999; Siljan, 2017), kan bruken av ordet «varierte» likevel tolkast til at elevane skal lære å gjere seg nytte av ulike lytteroller, -modusar og -handlingar. I lærebøker har det monologiske synet på kommunikasjon vore dominerande, ifølgje Svennevig (2020),

noko som vert støtta av Askeland (2008), som finn at lyttaren vert framstilt som ein passiv mottakar i lærebøker. I *Norsk 5, 6 og 7* kan dette kommunikasjonssynet seiast å vere til stades, gitt usynleggjeringa av lytteaspektet innanfor kategorien *Talehandlingar*, som omfattar omtrent 19 prosent av dei registrerte oppgåvene. På den andre sida inkluderer lyttehandlingskategoriane ein langt større del av oppgåvene, og nokre av desse er spesifikt knytte til ulike delprosessar i lyttinga (sjå tabell 7). Det kan slik verke som at lytteaspektet er synleg i større grad i dei utvalde oppgåvene enn det er skjult. Samstundes skil ikkje underkategorien *Heile lytteprosessen* mellom oppgåver som instruerer om implisitt og eksplisitt lytting. Dei utvalde lærebøkene kan likevel verke å nærme seg eit syn på kommunikasjon med to eller fleire aktive partar som, ifølgje Svennevig (2020), er ein meir dekkande modell for kommunikasjon. Lyttaren som aktiv part i kommunikasjonen kjem ogso til syne i læreplanen eksplisitt i dei delane som legg opp til opplæring i lytting (sjå kapittel 5.2 ovanfor).

5.4 Lytterolla *deltakar* dominerer

Samtalen har fått stor plass i klasserommet (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Otnes, 2016), noko som er i tråd med Vygotskij (1978, 2001) sitt syn på læring. For å kunne samtale er ein avhengig av å lytte (Adelmann, 2002; Otnes, 2007; Siljan, 2017). Eit tydeleg funn i både læreplananalysen og lærebokanalysen, er at lytterolla *deltakar* er dominerande. Deltakarrolla inneber at den lyttande vert snakka til direkte, og at dei ulike aktørane i samhandlinga har lik rett på ordet (Rost, 2015). Denne typen lytting er det Otnes (2016) kallar å lytte for å kommunisere, og denne kan ogso nyttast som ein reiskap for å lære. I L97 fekk kommunikative ferdigheiter og lytting i norskfaget stor vekt (Otnes, 1997), medan i dei to tidlegare variantane av Kunnskapsløftet var kommunikasjonsaspektet ved lyttinga eksplisitt til stades berre ein gong i kompetansemåla etter 7. trinn (Otnes, 2016). Slik er det ogso i den nyaste varianten av Kunnskapsløftet, der lytte-omgrepet vert nytta i berre eitt kompetansemåla etter 7. trinn, og då i samband med *samtalen* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Langt mindre merksemd enn lytterolla *deltakar* i lærebokoppgåvene, får *dommar* og *adressat*. Desse vert instruert om i omtrent same grad innanfor *Lyttehandlingar*, og begge lytterollene er knytte til oppgåver i alle dei tre undersøkte lærebøkene. *Dommar*, som er den lytterolla med størst avstand til ordet (Rost, 2015), kan til dømes ha samanheng med bruk av lydopptak i form av songar og podcastar. Lytterollene *publikum* og *overhøyrar* instruerer ikkje

oppgåvene i lærebøkene om i det heile teke (sjå tabell 8 og 9). Det er adressatrolla, som vert instruert om i noko grad i alle bøkene, eg har tolka til å kunne knytast til framføringar, basert på definisjonane til Rost (2015). I klasserommet er det samtalen og framføringar som dominerer som munnlege situasjonar (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012). Dermed kan *publikum* og *overhøyrar* tolkast til å ikkje vere like relevant for skulen og klasserommet som dei andre lytterollene. På den andre sida hadde det ikkje vore noko i vegen for å legge til rette for at elevane får erfaring med og vert medvitne ogso desse lytterollene, då læreplanen verken legg føringar for eller hindrar arbeid innanfor *publikum*, *overhøyrar* eller *dommar*. Det er nødvendig at elevane får hjelp til å forstå lyttesituasjonar dei er i (Skov, 2018), og det kan tenkast at arbeid innanfor alle lytterollene, hadde bidrege til å gjere fleire ulike lyttesituasjonar tydelege for elevane.

5.4.1 Delprosessar i lyttinga

Delprosessar i lyttinga vert i noko grad synleg i samband med deltakarrolla i både læreplanen og lærebokoppgåvene. Dei to gongane lytteaspektet ved samtalen er eksplisitt i den utvalde læreplanen, er reaksjonsdelen av lyttinga vektlagt, ved at elevane skal kunne bygge vidare på andre sine innspel (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lærebøkene instruerer nokre få oppgåver elevane om å arbeide innanfor delprosessane i lytterolla *deltakar*. Her er alle dei tre delprosessane representerte, men integrasjonsdelen av lyttinga får klart størst plass (sjå tabell 8). Dermed skil lærebøkene seg frå læreplanen på dette punktet. Ei mogleg årsak til dette kan vere definisjonen eg har nytta av delprosessane i lærebokanalysen. Integrasjonsdelen i lytteprosessen har eg definert breitt ved at han inkluderer både intra- og interpersonelle aktivitetar i lyttinga, medan reaksjon er definert ganske smalt (sjå kapittel 2.4.1). Adelman (2002) har derimot avgrensa delprosessen integrasjon til berre å omfatte intrapersonelle prosessar i lyttinga, medan reaksjon omfattar dei interpersonelle prosessane. Det er slik mogleg at oppgåver som i lærebokanalysen er registrerte i *Integrasjon*, heller ville blitt registrerte i *Reaksjon* med Adelman sine avgrensingar. Det kan dermed tenkast at elevane kan arbeide med oppgåver som i lærebokanalysen er kategoriserte innanfor *Integrasjon*, og samstundes få trening i å reagere i deltakarrolla på den måten læreplanen krev at dei skal. Om dette skulle vere tilfellet, er det likevel snakk om svært få oppgåver. Ut frå dei analysane eg har gjort, ser det derfor ut som at lærebøkene i svært lita grad møter det nemnde kravet i læreplanen.

5.4.2 Implisitte føringar

Implisitt kjem lytterolla *deltakar* til syne fleire stader i læreplanen gjennom samtaleomgrepet, og dermed utan vektlegging av delprosessar i lyttinga. Slike underforståtte føringar for å lytte for å kommunisere, ser ein ogso att i Danmark og planen for danskfaget (Skov, 2018). At lytteaspektet i so stor grad er implisitt, både i læreplan og lærebøker, kan tyde på at det vert teke for gitt at elevane har gode lytteferdigheiter og at desse dermed får for lite merksemd. Dette har fleire forskarar peika på at har vore tilfellet både innanfor forskning (Adelmann, 2012; Hertzberg, 2003; Janusik, 2010; Mannion & Mercer, 2020; Otnes, 2016, 1997), og i klasserommet (Adelmann, 2009; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hertzberg, 2003; Stensrud, 2018). På den andre sida kjem lytting i deltakarrolla, mellom anna innanfor delprosessen *reaksjon*, fram i læreplanen som ein del av fagkompetansen til elevane i dei meir eksplisitte føringane for lytting.

Dei implisitte krava til deltakarrolla legg vekt på *korleis* elevane skal kunne snakke i ein samtale og kva dei skal kunne samtale *om*. Samtalen vert ogso trekt fram som ein arena der elevane både skal utvikle og vise fagkompetanse sin i kapittelet *Underveisvurdering* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å vise fagkompetanse vil mellom anna innebere å vise lytting i deltakarrolla, sidan dette, ifølgje dei eksplisitte føringane for lytting i læreplanen, er noko elevane skal kunne. Dermed er denne lytterolla ogso noko elevane skal bli vurderte i, gitt tittelen for kapittelet i læreplanen. Korleis munnlegheit skal vurderast, finst det ikkje eit godt system for (Berge, 2022), og vurdering er og har vore ei utfordring med dei munnlege ferdigheitene i skulen (Aksnes, 2016; Eide, 2017; Oterhals & Sjøhelle, 2022; Penne et al., 2020). For å gjere undervegsvurderingar av elevane si lytting i deltakarrolla, kan ein mellom anna støtte seg til Oterhals og Sjøhelle (2022), som har nytta nettopp vurdering som ein reiskap for systematisk opplæring i lytting. Tolkinga eg gjer av lytting som innhald i elevane sin fagkompetanse, vert i lita grad underbygd av lærebokanalysen, då dei utvalde lærebøkene har svært få oppgåver som fokuserer på delprosessane i lyttinga eller gir opplæring i lytting (sjå tabell 8 og 11).

Å utvikle fagkompetanse gjennom samtale vil innebere å nytte lytting som det Haugsted (1999) kallar «erfaringsform og metode» (s. 33), for å lære fagstoff. Dette instruerer dei utvalde lærebøkene om i stor grad. Det kjem til syne i lærebokanalysen ved at dei fleste registreringane for deltakarrolla er å finne i kategorien *Heile lytteprosessen* (sjå tabell 9). Her vert med andre ord elevane instruerte om å vere i deltakarrolla, utan at det vert kasta lys over delprosessar i lyttinga eller at det er snakk om opplæring i lytting. Ein kan dermed ta utgangspunkt i at lytteaktiviteten, anten han er eksplisitt eller implisitt i oppgåva, dreier seg

om å lære fag. Dette stemmer overeins med det Blikstad-Balas og Roe (2020) finn i norske klasserom, nemleg at samtalen i stor grad fungerer som eit middel for å lære, anten samtalen er ein-til-ein mellom lærar og elev, i heil klasse eller i mindre grupper.

5.4.3 Lyttemodus

Når det gjeld lyttemodus i deltakarrolla, er det stor skilnad mellom læreplanen og lærebøkene. I læreplanen er det nærliggande å tolke kritisk lyttemodus inn i formuleringa som slår fast at elevane skal diskutere. Elles er det få føringar for lyttemodus i læreplanen generelt. I lærebøkene er derimot alle tre lyttemodusane representerte, ogso knytt til lytterolla *deltakar*. I og med at lærebokoppgåver er det Skjelbred et al. (2017) kallar ei instruerande framstillingsform, vil dei gjerne vere meir konkrete enn formuleringane i læreplanen. Det kan vere forklaringa på at lyttemodusane kjem tydelegare til syne i lærebokoppgåvene enn i læreplanen. Samstundes fører den manglande vektlegginga av lyttemodus i læreplanen til at det vert opp til lærebokforfatarane å tolke og velje kva oppgåvene deira skal legge opp til at elevane skal øve på. I lærebokoppgåvene har dette ført til ei spreiding i lyttemodus, med særleg vekt på kritisk og empatisk lyttemodus (sjå tabell 9).

Lyttemodusen er avhengig av føremålet med lyttinga (Otnes, 1999), og munnleg kommunikasjon er mellom anna avhengig av viljen og evna lyttaren har til å forstå det han høyrer (Otnes, 1999; Siljan, 2017). Dermed kan det tenkast at samhandling i deltakarrolla i form av ein samtale ofte har eit mål om nettopp det å forstå den ein pratar med, og at empatisk lyttemodus er nærliggande, då denne dreier seg om å vise openheit og velvilje i lyttinga, slik Penne et al. (2020) forklarar det. Ein samtale vil ogso kunne legge til rette for å vurdere og utfordre det samtalepartnaren seier, slik ein kritisk lyttemodus inneber. Å lytte etter bestemt informasjon, og gløyme det som ikkje er relevant, slik det å lytte etter informasjon går ut på (Penne et al., 2020), er kanskje ei sjeldnare tilnærming i ein samtale. Dette kan vere ei forklaring på at det er nettopp empatisk og kritisk lyttemodus som er vektlagt i lærebokoppgåver som instruerer elevane om å vere *deltakarar*.

6 Avslutting

I dette kapittelet tek eg fyrst føre meg styrkar og veikskapar som eg ser ved studien. Desse er knytt til utvalet og analysane eg har gjort. Deretter konkluderer eg basert på drøftinga av problemstillinga, før eg til sist presenterer nokre perspektiv på vidare forskning.

6.1 Styrkar og veikskapar ved studien

6.1.1 Utval av materialet

I utvalet av læreplanen har eg valt å nytte Overordna del i kunnskapsgrunnlaget knytt til dei grunnleggande ferdigheitene. Ein kan argumentere for at dette er ein veikskap i oppgåva, då ein analyse av heile læreplanverket, inkludert Overordna del, gir eit meir korrekt og heilskapleg inntrykk av kva føringar læreplanen legg for elevane si lytting. På den andre sida kan utvalet vere ein styrke ved at det er spesifikt knytt til norskfaget og alderstrinna, slik ogso dei utvalde lærebøkene er. Fagplanane i læreplanverket kan bli forstått som ei operasjonalisering av Overordna del inn mot kvart enkelt fag, noko som mellom anna kjem til syne i dei grunnleggande ferdigheitene i kvart enkelt fag.

I lærebokanalysen har eg valt berre eitt læreverk. Å undersøke fleire læreverk hadde gitt ei breiare innsikt i korleis læreplanen kan tolkast, og kunne kanskje gitt mine tolkingar i læreplananalysen meir motstand. I tillegg kan det tenkast at eit større utval av lærebøker ville ha teikna eit bilete av kva styrkar og veikskapar som ligg i dei ulike læreverka i samband med operasjonaliseringa av læreplanen. Dette kunne potensielt ogso ha gitt ei større forståing av fordelar og ulemper med lærebøker som hjelpemiddel generelt.

Innanfor lærebøkene inkluderer analysen berre oppgåver. Dette ser eg som ein styrke, då dette er instruerande tekstar (Skjelbred et al., 2017), og er dermed dei delane av lærebøkene som legg tydelegast føringar for kva elevane skal arbeide med og korleis dei skal gjere det. I tillegg har eg ikkje funne anna forskning som undersøker dei samanhengane mellom lærebokoppgåver, læreplan og lytting som eg gjer i denne oppgåva. At studien slik kastar lys over eit tilsynelatande utforska området, er ein styrke.

6.1.2 Analyse av materialet

Lytting er eit tema som er lite forska på, og både utvalde læreplan og lærebøker er relativt lite undersøkt, i og med at dei framleis er ganske nye. Undersøkingar som liknar det eg har gjort, er dermed ikkje gjennomført tidlegare. Det gjer at denne oppgåva presenterer ny kunnskap.

Sidan kategoriane i lærebokanalysen er utarbeida ut frå teori og mi eiga lesing og tolking av materialet, er kategoriane tilpassa både temaet og materialet eg undersøker. På den andre sida fører mangelen på tidlegare forskning til at eg ikkje har rammer og omgrep frå tidlegare analysar å lene meg til, noko som kan ha gjort analysen mindre «vasstett» enn dersom kategoriane hadde vore definerte, utprøvde og kvalitetssikra i tidlegare forskning. Eg kan ha oversett element som andre vil meine er viktige, slik som til dømes Penne et al. (2020) som finn implisitte krav til lytting i ei formulering i læreplanen som fell utanfor dei kriteria eg har sett for at oppgåver skal bli inkluderte i lærebokanalysen.

Fordelen med å nytte analysekategoriar for både delprosessane i lyttinga og heile lytteprosessen, er at analysen femner om både vide omgrep for lytting og dei snevrare omgrepa som berre dreier seg om delar av lytteprosessen. I etterkant av analysearbeidet ser eg at det kunne ha vore ein fordel å dele kategorien *Heile lytteprosessen* inn i ulike delar basert på om kravet om lytting er eksplisitt eller implisitt. Mangelen på denne inndelinga meiner eg er ein veikskap i lærebokanalysen, då skilnaden mellom eksplisitt, implisitt og skjult lytting er noko som står ut i læreplananalysen og i ein del av dei andre kategoriane i lærebokanalysen.

6.2 Konklusjon

Lytting er ein stor og viktig del av munnlegheit, og vi veit at elevar lyttar mykje i undervisinga. Likevel har lytting i stor grad vorte oversett, både i forskning og i klasserommet. I denne oppgåva har eg hatt som mål å undersøke korleis krav om elevane si lytting i læreplanen i norsk vert operasjonalisert i utvalde lærebøker. Krava i læreplanen kjem til syne gjennom læreplananalysen, som er resultatet av ei heilskapleg lesing av planen. Lærebokanalysen synleggjer lyttinga som lærebokoppgåvene instruerer om, ved at oppgåvene er systematiserte i ulike lyttekategoriar. Korleis lærebøkene operasjonaliserer læreplanen, kjem til uttrykk i drøftinga, der analysane vert samanstilte.

Hovudfunna i denne oppgåva kan samanfattast i følgjande punkt:

- Det er gjennomgåande i læreplanen at føremål med lyttinga og lyttehandlingar og -modus – korleis eleven skal lytte – i lita grad kjem til syne. Kva lytting lærebokoppgåvene skal instruere om, vert dermed opp til lærebokforfattarane å bestemme. Føringsane er langt meir synlege i lærebokoppgåvene, noko som ikkje er overraskande, gitt den instruerande og konkrete forma til oppgåvetekstar.
- Det er ei stor skeivfordeling av lytteoppgåver mellom dei tre lærebøkene som er undersøkte i studien. Talet på lytteoppgåver minkar med auke i årstrinn, og bøkene

verkar ikkje å legge til rette for systematisk arbeid med elevane si lytting. Dette synest ikkje å vere i tråd med krava i læreplanen om å utvikle dei munnlege ferdigheitene på alle trinn.

- Lærebøkene instruerer om opplæring i lytting i fleire lytteroller og -modusar enn det som kjem fram i dei eksplisitte lyttekrava i læreplanen. Opplæring i lytting kjem likevel til syne i lita grad i både læreplanen og lærebøkene.
- Læreplanen og lærebøkene legg skjulte føringar for at elevane skal lytte, men lærebøkene legg til rette for arbeid med lytting som tilfredsstillar dei skjulte krava i læreplanen.
- *Deltakar* er den lytterolla som dominerer i både læreplanen og lærebokoppgåvene, og kjem i hovudsak implisitt til syne i begge tekstane. I læreplanen er dei eksplisitte krava for deltakarrolla knytte til delprosessen *reaksjon* i lyttinga, men dette ser ikkje ut til å verte møtt av instruksjonane i lærebøkene.

Med denne studien har eg freista å medverke til litt meir innsikt i det store, men for lite utforska, emnet som lytting i skulesamanheng er. Oppgåva bidreg mellom anna med analysekategoriar knytt til lytteoppgåver i lærebøker, og desse kan med fordel utviklast vidare for å gjerast tydelegare og endå nyttigare. Vonleg kan studien ogso tilby eit nyttig blick på den nye læreplanen og lærebøkene som er laga etter denne, for lærarar som brukar desse tekstane kvar dag.

6.2.1 Perspektiv på vidare forskning

Det er viktig med meir forskning på lytting, då dette er ei vagt definert, mykje brukt og undervurdert ferdigheit i skulen. Det har kome fram i denne studien at lyttekrava i læreplanen i stor grad er implisitte og utydelege, noko som til dels ser ut til å forplante seg i lærebøkene som freistar å møte krava i læreplanen. Det er lærarane som set læreplanen ut i livet og bestemmer korleis lærebøkene skal nyttast i undervisinga. For å få betre forståing for lytting i skulen, kan det derfor vere nyttig å undersøke korleis lærarane oppfattar lyttekrava i læreplanen og kva omgrep dei har for elevane si lytting. Det kan ogso vere relevant å undersøke kva samanheng det er mellom dette og erfaringa og utdanningsbakgrunnen til lærarane. På den måten kan forskinga ogso gi eit innblikk i kva som kan påverke lærarar si forståing av lytting i skulen.

Denne studien tek føre seg lytting knytt til ein liten del av skulegangen til elevane. Det kunne derfor vore interessant å undersøke kva lyttekrav læreplanen stiller til dei andre alderstrinna,

og korleis dette påverkar måten lærebøkene instruerer til lytting. Her vil det mellom anna kunne vere relevant å undersøke kor synlege og direkte desse lyttekrava og -instruksjonane er, kva slags lyttemodus og -roller som vert vektlagt på dei ulike trinna, og kva progresjon som kjem til syne i samband med lytting. Dette vil kunne tydeleggjere det heilskaplege lyttekravet i læreplanen og korleis dette kravet vert møtt i dei utvalde lærebøkene. Ei slik tilnærming kan vere nyttig både for lærarar i klasserommet og for vidare utvikling av læreplan og lærebøker.

Litteraturliste

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola]. DiVA portal. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404420/FULLTEXT01.pdf>
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Studentlitteratur.
- Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513-534. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>.
- Aksnes, L. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Anly, I. & Kvinge, S. (2020a). *Norsk 5 frå Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm AS.
- Anly, I. & Kvinge, S. (2020b). *Norsk 6 frå Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm AS.
- Anly, I. & Kvinge, S. (2020c). *Norsk 7 frå Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm AS.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon: Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverv i norsk for ungdomstrinnet 1997-99* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26312/373_Askeland_17x24_NY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrene*. Kopinor Pensum.
- Bentley, S. & Bacon, S. (1996). The All New, State-of-the-Art ILA Definition of Listening: Now That We Have It, What, Do We Do With It? *Listening Post*. https://www.listen.org/resources/Documents/56_Apr_96Spring.pdf#:~:text=The%20official%20ILA%20definition%20is%2C%20%22Listening%20is%20the,with%20the%20ILA%20Summer%20Conference%20in%20Harrisonburg%2C%20Virginia.
- Berge, K. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otnes, & M. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211-228). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere (3.utg.)*. Cappelen Damm.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. The Guilford Press.
- Clark, W. R. & Grunstein, M. (2000). *Are We Hardwired?: The Role of Genes in Human Behavior*. Oxford University Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggende for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 44-65). Samlaget.

- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor? Skrevet mot LK06: Læreplan for Kunnskapsløftet (7. utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag A/S.
- Gilje, Ø. (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech*, 1(1), 36-61. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107619>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighet: Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. Danmarks lærerhøjskole.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette, *Evaluering av Reform 97: Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-171). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: Sluttrapport*. (NF-rapport 4/2012). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf?fbclid=IwAR2211BDmieZOPgTPaZr5RfF0YcJem>
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (s. 269-288). Abstrakt forlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller: Grundbok i didaktik*. Gyldendal.
- Janusik, L. A. (2010). Listening Pedagogy: Where Do We Go from Here? I A. D. Wolvin, *Listening and Human Communication in the 21st Century* (s. 193-224). Blackwell Publishing Ltd.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. & Aakervik, A. (1989). *Samarbeid i skolen: pedagogisk utviklingsarbeid - samspill mellom mennesker*. Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn* (Rapport 1/2010). Høgskolen i Vestfold. Microsoft Word - rapp01-2010-pdf.docx (usn.no)
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teacher's voices on the unspoken oracy construct: "Oracy - the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1), 28 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Karlsen, T. (2019). *Muntlige kompetanser i norsk lærerverk for ungdomstrinnet - en kvalitativ og kvantitativ lærebokanalyse* [Masteroppgåve, OsloMet - storbyuniversitetet]. ODA Open Digital Archive: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/8715/329_43467149_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kjørup, S. (2008). Hermeneutikken. I S. Kjørup, *Menneskevidenskabene 2: Humanistiske forskningstraditioner* (s. 63-84). Roskilde Universitetsforlag.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (3. utg.)*. Sage publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

- Mannion, J. & Mercer, N. (2020). Teaching listening: The gateway to understanding. *My College, Impact*. https://my.chartered.college/impact_article/teaching-listening-the-gateway-to-understanding/
- Marthinsen, K. L. (2015). *Muntlige ferdigheter i lærebøker: Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45701/KLMarthinsen_master2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oterhals, A. & Sjøhelle, K. K. (2022). Aktiv lytting som vurderingskriterium i munnlege ferdigheter. *Norsklæraren* 22(4), s. 23-28.
- Otnes, H. (1997). *Lytting som norskfaglig disiplin: Noen forskningsmetodiske og didaktiske refleksjoner*. Forskningsdagene '97 ved Høgskolen i Vestfold. <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 & A. Roe, *Muntlig norsk* (s. 159-176). Tano Aschehoug.
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp: Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243964/122409_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål: Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-87). Fagbokforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forkningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prior, L. (2016). Using Documents in Social Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (s. 171-185). Sage.
- Rost, M. (2015). *Teaching and Researching Listening* (3. utg.). Taylor & Francis.
- Rødnes, K. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter: Hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 201-213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Siljan, H. H. (2017). "Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste". I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: ulike perspektiver på undervisning* (s. 121-144). Fagbokforlaget.
- Sjøvoll, J. (2018). Masteroppgaven: forskningsplanlegging. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan., metoder* (s. 21-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-186). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære: et deltagerorientert didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om Literacy*, (23), 64-69.

- Skov, L. I. (2022). Lytteundervisning og utvikling af lyttestrategier. I L. I. Skov, *Meget mere mundtlighed* (s. 47-61). Akademisk Forlag.
- Stensrud, A. J. (2018). *Ansvar for egen lytting?: Læreres lytteforventninger og elevers lytteresponser ved muntlige framføringer på åttende trinn* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64365/Master_Lytting.pdf?sequence=1&msclid=150168b6b1b311ec93ff2545396b42d7
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*. 7(1), 16 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm.
- Thurén, T. (2020). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken, *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster* (s. 147-164). Akademika forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=163180>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Aashamar, P., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler: Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

