

«Jeg synes det er vanskelig å forklare hva en reflekterende tekst er»

*En studie av fire læreres syn på
reflekterende tekster*

Herman Melhus Danielsen



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

«Jeg synes det er vanskelig å forklare hva en reflekterende tekst er»

En studie av fire læreres syn på reflekterende tekster

Herman Melhus Danielsen

Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

© Herman Melhus Danielsen

2020

«Jeg synes det er vanskelig å forklare hva en reflekterende tekst er» - En studie av fire læreres syn på reflekterende tekster

Herman Melhus Danielsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg studert fire norsklærere på ungdomsskolen sine forståelser og undervisning i reflekterende tekster. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *hvordan oppfatter, vurderer og karakteriserer lærere «reflekterende tekster» i norsk på ungdomstrinnet?* Gjennom teori viser jeg at det ikke er så enkelt å vite hva det vil si å reflektere, og at refleksjonsbegrepet er todelt. Studien har et kvalitativt utgangspunkt, og datamaterialet er forskningsintervjuer av fire lærere på fire ulike skoler.

Informantene uttrykker at det er vanskelig å klart definere hva en reflekterende tekst er. De trekker frem at det har noe med å utforske et tema å gjøre. Det handler også om å kunne se seg selv utenfra. Det blir også trukket frem at det finnes ulike måter å reflektere på i sakprosa og skjønnlitterære tekster. Dette skillet blir trukket frem som tydelig refleksjon i sakprosa, og mer skjult i skjønnlitteratur. Informantene underviste ulikt i refleksjon. Tre av informantene pleide å slå sammen refleksjonsundervisningen sammen med undervisning om argumentasjon. Den fjerde informanten skilte seg ut, og underviste i refleksjon alene. Alle informantene brukte dessuten modelltekster aktivt i undervisningen.

Forord

Det er mange som fortjener å bli takket når jeg nå endelig er i mål med denne masteroppgaven. Først og fremst fortjener min veileder Henriette en stor takk. Takk for alle grundige og detaljerte kommentarer du har gitt meg, og takk for at du alltid har heiet på meg.

Takk til informantene mine som deltok i studien. Jeg setter stor pris på at dere satte av tid til meg, selv om lærerhverdagen er hektisk.

Tusen takk til min kjære samboer, Maria. Du har vært en uvurderlig støtte for meg gjennom denne mastertiden. Du skal også ha takk for at du har lest igjennom oppgaven og gitt meg nyttige kommentarer som jeg ikke alltid har tatt til følge.

Til slutt må jeg nevne min lille sønn, Iver. Selv om du har gjort ditt beste for å distrahere meg etter at Norge stengte ned på grunn av koronapandemien og jeg måtte ha hjemmekontor, så skal du ha takk for at du alltid har smilt når du har kommet krabbende inn på kontoret. Du har hjulpet meg til å tenke på andre ting når masteroppgaven har hatt alt mitt fokus.

Nå skal jeg nyte sommeren!

Rælingen, juni 2020.

Herman Melhus Danielsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.2	Avgrensninger	3
1.3	Studiens utforming og oppbygning	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Introduksjon.....	5
2.2	Refleksjonsbegrepet.....	5
2.2.1	Refleksjon som allment begrep	5
2.2.2	Refleksjon i skolesammenheng	6
2.2.3	Refleksjon som skrivehandling i Skrivehjulet	11
2.3	Elevers skrivekompetanse og skrivedidaktikk	14
2.3.1	Elevers skrivekompetanse – hva vet vi?	14
2.3.2	Skrijving som grunnleggende ferdighet	17
2.3.3	Eksplisitt skriveopplæring.....	17
2.3.4	Sjanger, teksttype og skrivehandling	21
2.4	Oppsummering	22
3	Metode.....	24
3.1	Introduksjon.....	24
3.2	Forskningsdesign	24
3.2.1	Kvalitativ metode	24
3.2.2	Forskningsintervju.....	25
3.3	Datainnsamling.....	28
3.3.1	Utvalg	28
3.3.2	Gjennomføring	30
3.4	Dataanalyse.....	31
3.4.1	Koding.....	31
3.4.2	Analysemetode	32
3.5	Validitet og reliabilitet.....	32
3.5.1	Validitet.....	32
3.5.2	Ekstern validitet.....	34
3.5.3	Reliabilitet	34

3.6	Forskningsetikk og datalagring	35
3.7	Oppsummering	35
4	Analyse.....	37
4.1	Hva ligger i begrepet refleksjon?.....	37
4.2	Hva ligger i begrepet reflekterende tekst?.....	40
4.3	Hvordan vektlegges og arbeides det med reflekterende skriving i undervisningen?	45
4.4	Oppsummering	49
5	Diskusjon.....	51
5.1	Introduksjon.....	51
5.2	Hva ligger i begrepet refleksjon?.....	51
5.3	Hva ligger i begrepet reflekterende tekst?.....	53
5.4	Hvordan vektlegges og arbeides det med reflekterende skriving i undervisningen?	55
5.5	Oppsummering	57
6	Avslutning	59
6.1	Oppsummering og konklusjon.....	59
6.2	Didaktiske implikasjoner	60
6.3	Videre studier	61
6.4	Til slutt.....	61
	Litteratur.....	62
	Vedlegg	66
	Figur 1: Ferdighetsområder i å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).....	7
	Figur 2: Definisjon på refleksjon hos LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015)	8
	Figur 3: Funksjonelle sider av skriving (Skrivesenteret, 2013a)	12
	Figur 4: Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2013b)	15
	Figur 5: Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret, 2017)	20

1 Innledning

«Den uvitende taler, den vise spør og reflekterer». Det sa Aristoteles i antikkens Hellas for mer enn 2000 år siden. Dette sitatet viser at allerede da ble refleksjon sett på som en evne som er krevende. Refleksjon er like aktuelt nå som det var da. Refleksjon handler om å gå inn i seg selv, sette seg inn i andre menneskers livssituasjon og tenke over hvordan handlinger påvirker andre. Det er altså en forutsetning å kunne reflektere for å være et godt medmenneske (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I dagens samfunn er det en viktig egenskap å kunne sette seg inn i hvordan andre mennesker har det. Dette er en ferdighet man må lære på lik linje som det å lese og skrive. I den overordnede delen til Fagfornyelsen er menneskeverd trukket frem som et sentralt punkt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal trenes opp til at alle mennesker er like mye verdt. Ved å reflektere over forskjeller mellom folk og kulturer, øker man forståelsen mellom mennesker.

Det er i tillegg trukket frem elevers evne til kritisk tenkning. Med alle de nye og gamle mediene som konstant bombarderer oss med falske og ekte nyheter, er det viktig at elever i fremtidens skole evner å reflektere over og være kritisk til det de leser. Denne kritiske og reflekterte tenkningen er en viktig ferdighet for neste generasjons verdensborgere.

Det å reflektere og å skrive reflekterende tekster er noe alle elever i den norske skolen skal undervises i. Hovedkompetanser i Fagfornyelsen er blant annet kommunikasjon og samhandling, og evnen til å kunne reflektere over sine egne tanker og følelsene til de rundt, står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gjennom skolegangen skal elevene øve opp sin evne til å reflektere. Vi finner kompetansemål som handler om refleksjon i flere av læreplanene, og dette er noe elevene trenes opp til allerede fra 2. trinn. Det viser at refleksjon er en ferdighet som strekker seg på tvers av fag. Dette kommer til uttrykk i de tre tverrfaglige emnene i Fagfornyelsen; Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). I alle de tre tverrfaglige emnene er evnen til å sette seg inn i andre menneskers livssituasjon, tenke over sine egne handlinger og kritisk stille spørsmål, viktige ferdigheter.

I forarbeidet til de nye læreplanene er det stort fokus på elevenes evne til å reflektere over egen læring. I NOUen *Elevenes læring i fremtidens skole* er det lagt vekt på at elevene skal kunne reflektere over egne læringsprosesser. Refleksjon over egen læring og utviklingen av gode læringsstrategier skal være med på å vise elevene hvordan de kan drive sin egen læring fremover (NOU 2014: 7, 2014, s. 33). At elevene klarer å reflektere over hva de har forstått og hva de ikke har forstått, øker elevenes metaforståelse av læringen.

Norskfaget har fått et særskilt ansvar for å trene opp refleksjonsevnen til elevene. Det er her det finnes flest kompetansemål som tar for seg refleksjon. Det er tydelige mål i læreplanen i norsk som er knyttet til det å skrive reflekterende tekster. Dette gjelder ikke bare faglige temaer, men også om temaer og emner som opptar elevene.

I norskfaget er refleksjonsbegrepet todelt. På den ene siden tar norskfaget for seg refleksjon på det overordnede nivået der elevene skal kunne reflektere over sin egen læring og egne læringsstrategier. På den andre siden handler norskfaget i stor grad om å produsere egne reflekterende tekster, og reflektere over det faglige innholdet i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er derfor viktig at fremtidens norsklærere klarer å skille mellom elevenes refleksjon over egen læring og de refleksjonene som gjøres i tekstene de skriver.

Det er et paradoks at når det er så mange kompetansemål som handler om refleksjon, er likevel begrepet refleksjon uklart. Ruth Grüthers (2011) peker i sin doktoravhandling på at refleksjon har mistet sin betydning i dagligtalen, fordi man ikke klarer å fortelle hva det faktisk betyr. Selve begrepet har mistet mening, og det er derfor vanskelig for både lærere og elever å vite hva det innebærer.

Både Dagsland (2012, 2018) og Grüthers (2011) peker på refleksjon som noe som ligger som taus kunnskap hos lærerne. Likevel er refleksjonsbegrepet fremtredende i læreplanene. Som Dagsland (2012) skriver, er det hver enkelt «læreres «tause kunnskap» og «skjønne»» (s. 10) som er grunnlaget for at for at elevene skal kunne skrive og gjenkjenne refleksjon hos seg selv og andre. Det er med andre ord svært «ullent» (Dagsland, 2012, s. 11) hva refleksjon faktisk går ut på for mange lærere, og det er i liten grad hjelp å få fra læreplanen, mener Dagsland (2012).

Siden refleksjon har en stor plass i norskfaget, ønsker jeg i denne studien å dykke dypere inn i dette begrepet. Dette er spesielt interessant sett i lys av studien til Grüthers (2011), som altså

konkluderte med at begrepet refleksjon er vanskelig. Med dette som bakgrunn, ønsker jeg å undersøke hva fire norsklærere på ungdomsskolen legger i begrepet refleksjon, reflekterende tekst og hvordan de vektlegger reflekterende skriving i norskundervisningen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven er jeg interessert i å undersøke hvordan fire lærere i norsk på ungdomstrinnet forstår begrepet *reflekterende tekst*. For å finne ut av dette, har jeg valgt meg følgende problemstilling: *hvordan oppfatter, vurderer og karakteriserer lærere i «reflekterende tekster» i norsk på ungdomstrinnet?*

For å få innblikk i dette har jeg tre forskningsspørsmål. Disse er:

1. *Hva ligger i begrepet «refleksjon»?*
2. *Hva ligger i begrepet «reflekterende tekst»?*
3. *Hvordan vektlegges og arbeides det med reflekterende skriving i undervisningen?*

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg utført individuelle kvalitative forskningsintervjuer med fire lærere som alle underviser i norsk på ungdomstrinnet. Forskningsintervjuer er godt egnet til å få innblikk i informantenes tanker og meninger. Det er målet med denne studien, nemlig hva refleksjonsbegrepet og undervisning i reflekterende tekster innebærer for disse fire lærerne.

1.2 Avgrensninger

Denne studien kan ikke generaliseres til å gjelde flere enn akkurat de fire informantene som deltok. Det var heller ikke et mål for meg. Det er kun de fire lærernes egne erfaringer, tanker, meninger og refleksjoner som det legges vekt på. Om jeg ville gjort en studie der resultatene kunne blitt statistisk generalisert, måtte både metode og problemstilling vært endret.

Selv om jeg ønsket å få vite hvordan lærerne underviste i reflekterende skriving i sine klasser, har jeg ikke gjort noen observasjoner av selve undervisningen. Jeg kan derfor ikke si med sikkerhet nøyaktig hvordan lærerne faktisk legger opp undervisningen sin, men jeg får innblikk i hvordan de tenker om undervisningen. Det kunne likevel vært interessant å studere

et undervisningsforløp om reflekterende skriving, men det er ikke innenfor denne studiens omfang.

1.3 Studiens utforming og oppbygning

Studien er bygd opp av seks ulike kapitler. Dette er det første kapitlet, og her er det redegjort for bakgrunn, problemstilling og avgrensning for studien.

I kapittel to gjennomgås det teoretiske rammeverket for studien. Jeg har sett det som mest hensiktsmessig å slå sammen teori og tidligere forskning. Kapitlet er todelt, der den første delen dreier seg om hvordan begrepet *refleksjon* er definert og forstått i dagligtalen, skolen og i forskningen. I denne delen vil refleksjon i Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen gjøres rede for. Det vil også komme en gjennomgang av hvordan refleksjonsbegrepet forstås i Skrivehjulet. Den andre delen tar for seg skriving og undervisning i refleksjon og reflekterende tekster, og om studier av elevers skrivekompetanse.

Kapittel tre viser en oversikt og gjennomgang av studiens metodiske utforming. Her presenteres forskningsdesignet og metodevalg. Det gjøres også rede for datainnsamling. Studiens validitet og reliabilitet diskuteres også her. Avslutningsvis vil det gjøres rede for de metodiske valgene gjort i dataanalysen.

I kapittel fire skal analysens datamateriale gjennomgås. Her presenteres studiens funn.

Kapittel fem er studiens drøftingskapittel. I dette kapitlet diskuteres funnene fra analysekapitlet i lys av teorien og den tidligere forskning som presenteres i kapittel to.

Det sjette og siste kapitlet er oppgavens avslutning. Der skal studien oppsummeres og konkluderes. Det pekes også mot videre studier, og jeg presenterer noen didaktiske implikasjoner.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Introduksjon

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for denne studien. Kapittelet er todelt, der den ene hoveddelen skal ta for seg refleksjonsbegrepet og reflekterende tekster. Det andre hovedkapittelet handler om elever skrivekompetanse og om skriveopplæring.

2.2 Refleksjonsbegrepet

2.2.1 Refleksjon som allment begrep

Refleksjon er et begrep som er godt innarbeidet i dagligtalen vår (Dagsland, 2012; Grüthers, 2011). *Refleksjon* er det Grüthers (2011) kaller en død metafor. En død metafor er en metafor som er så godt innarbeidet i språket vårt at man ikke ser på den som en metafor lenger (Golden, 2014). Det er mange som bruker begrepet uten at man helt klarer å sette fingeren på hva det betyr. Ifølge Store Norske Leksikon (SNL) stammer ordet fra gresk, og betyr «bøye tilbake» (Gundersen, 2019). SNL definerer *reflektere* som «å gjenspeile, kaste tilbake lys, bølger eller stråling. Begrepet kan også bety å overveie eller tenke over noe» (Gundersen, 2019).

I Bokmålsordboka defineres refleksjon ganske likt. Der står det at refleksjon er «1. tilbakekasting av lys og lys. 2. ettertanke, overveielse» (Bokmålsordboka, 2020). Refleksjon kan med andre ord både dreie seg om den fysiske handlingen ved å sende tilbake lyd eller lys, og den interne tankevirksomheten.

Når elever ikke forstår et begrep, er Wikipedia ett av de første stedene de leter (Blikstad-Balas, 2016b). Det er derfor interessant å vite hva elevene finner der. Om man søker på *refleksjon* på wikipedia.no vil man få valget mellom å velge den definisjonen som hører til fysikken, eller man kan velge den filosofiske definisjonen. «Refleksjon i fysikken handler om at en bølgefront i grenseflaten mellom to ulike stoff som endrer retning på en slik måte at den kastes tilbake til mediet som den kom fra». (Wikipedia, 2020b). Denne definisjonen på *refleksjon* passer godt overens med de to foregående definisjonene. Den filosofiske

definisjonen av begrepet er «Refleksjon er innen filosofien tankens retning på noe, ettertanke, betraktelse.» (Wikipedia, 2020a).

Ifølge Det Norske Akademis Ordbok (NAOB) (2017b) kommer selve ordet fra latin, og betyr «bøye tilbake». Det er et ord som ofte brukes i fysikken, der refleksjon vil si at bølger blir kastet tilbake. Denne forståelsen av refleksjon er noe vi kanskje kan kjenne igjen fra dagligtalen også, da vi ofte sier at for eksempel speil reflekterer bildet av en. En annen forståelse av refleksjon i NAOB (2017b) er «tenke grundig (over, gjennom noe); drive utforskende, undersøkende tenkning; grunne; overveie». Det er denne definisjonen som i størst grad passer med refleksjon i norskfaget. Å reflektere er ifølge NAOB altså å tenke grundig over noe. I denne oppgaven er det den filosofiske definisjonen som er særlig relevant.

2.2.2 Refleksjon i skolesammenheng

Refleksjon LK06

I læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) introduserte Utdanningsdirektoratet grunnleggende ferdigheter på tvers av alle fag. Disse er digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, lesing, regning og skriving (Kunnskapsdepartementet, 2017). I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* trekkes reflekterende skriving fram som det øverste nivået en elev kan komme på i skriving på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-20). Rammeverket er ment som en guide for de gruppene som ble satt ned for å revidere læreplanen i 2016, og det skulle være en hjelp for disse gruppene. Ved å undersøke hvordan Kunnskapsdepartementet har lagt føringer for hvordan refleksjon defineres, kan vi også se på hva myndighetene vil elevene skal lære. Som man kan se i figur 1, er det å reflektere et viktig redskap i de grunnleggende ferdighetene. Faktisk går refleksjon og vurdering igjen i alle de grunnleggende ferdighetene, bortsett fra det om digitale ferdigheter. Dette viser at Kunnskapsløftet mener refleksjon er et viktig element for å kunne uttrykke seg.

Ferdighetsområder i å kunne skrive

Planlegge og bearbeide innebærer å kunne ta i bruk ulike strategier og kilder som forberedelse til skriving, og å være i stand til å revidere tekster på bakgrunn av egen vurdering og andres tilbakemeldinger.

Å utforme innebærer å kunne beherske og ta i bruk rettskriving, grammatikk, setningsoppbygging og tekstbinding på papir og skjerm sammen med andre uttrykksmidler som bilder, figurer og symboler på en hensiktsmessig måte.

Kommunisere innebærer å kunne uttrykke meninger, drøfte problemstillinger, dele kunnskap og erfaringer gjennom å tilpasse egne tekster til mottaker, innhold og formål.

Reflektere og vurdere innebærer å bruke skriving som redskap for å kunne følge med på og å utvikle bevissthet om egen læring.

Figur 1: Ferdighetsområder i å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17)

Kunnskapsløftet har også kompetansemål som inneholder refleksjon. Siden denne masteroppgaven undersøker hvordan lærere på ungdomsskolen forstår reflekterende tekst som begrep, velger jeg her å fokusere på kompetansemålene for 8.–10. årstrinn. I disse kompetansemålene er det kun to kompetansemål som eksplisitt trekker frem refleksjon, men bare ett når det kommer til skriftlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette ene kompetansemålet er:

Elever skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium.
(Utdanningsdirektoratet, 2013)

Her kan man se at elever skal skrive forskjellige typer tekster, og at reflekterende tekster sidestilles med kreative, argumenterende og informerende tekster. Reflekterende tekster er således en av fire teksttyper Utdanningsdirektoratet trekker frem som elevene skal fordype seg i. Det viser at refleksjon er viktig i Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet har også en egen definisjon på hva som menes med en reflekterende tekst. Her står det at «reflekterende tekster kan forstås som tekster hvor eleven utforsker et tema» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22). LK06 legger seg med denne definisjonen på linje med det både Store Norske Leksikon og Norske Akademis Ordbok mener refleksjon er, altså en handling der man skal utforske og tenke gjennom noe. LK06 har likevel en mer spisset definisjon som passer bedre i skolesammenheng. Elevene skal ikke bare «utforske et tema» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22), de skal også kunne «rette oppmerksomheten mot seg selv og sin egen situasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22).

Ifølge læreplanen i norsk skal elevene blant annet lære å skrive reflekterende tekster. Reflekterende tekster kan forstås som tekster hvor elevene utforsker et tema. Å utforske innebærer at elevene undersøker, diskuterer, analyserer og tolker kunnskap. Formålet med denne typen skriving er å utvikle ny kunnskap og ny forståelse. Eksempler på denne formen for reflekterende tekster kan være fagartikler/fagtekster, presentasjoner av prosjekter og ulike former for tekstanalyse (også av sammensatte tekster).

Reflekterende tekster kan også forstås som tekster der elevene retter oppmerksomheten mot seg selv og sin egen situasjon. Dette er tekster der elevene tenkeskriver, funderer, vurderer, betrakter og kanskje til og med filosoferer over egne følelser og egen utvikling. Formålet med skrivingen er å utvikle egen identitet gjennom å vurdere og å reflektere over seg selv og sin plass i verden. Eksempler på denne formen for reflekterende tekster kan være logg, essay, dagbok eller blogg.

Figur 2: Definisjon på refleksjon hos LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Her ser vi altså at reflekterende tekster forstås både som tekster som skal utforske et tema, og tekster som skal utforske egen situasjon. I det første tilfellet skal refleksjonen munne ut i ny kunnskap og forståelse. Reflekterende tekster som utforsker egen situasjon handler i større grad om identitetsutvikling. Det er flere sjangre som blir trukket frem som reflekterende. Blant dem er fagtekster, tekstanalyse, essay og dagbok. Reflekterende tekster er ingen egen sjanger, men spiller en rolle i flere ulike sjangre. Mer om dette kommer i kapittel i 2.3.2.

I Kunnskapsløfte er altså en reflekterende tekst både en tekst der man skal utforske et tema gjennom diskusjoner, analyser og undersøkelser, samtidig som det er en tekst som kan se innover mot elevens indre.

Refleksjon i LK20 og forarbeidene til den

Etter mye diskusjon om de forskjellige fagenes relevans i skolen, bestemte Kunnskapsdepartementet seg for å nedsette et offentlig utvalg (NOU) for å undersøke om dagens læreplan passet inn i det fremtidige arbeidslivet (NOU 2014: 7, 2014). Der kom de fram til at den nye læreplanen skulle ha noen temaer som strekker seg på tvers av fag. Disse temaene skulle kunne øke elevenes dybdelæring. Forfatterne av NOUen mener dybdelæring er viktig for faglig utvikling og mestring over tid (NOU 2014: 7, 2014, s. 11). I NOUen står det at «dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» (NOU 2014: 7, 2014, s. 35). Det er også trukket frem at elevene skal «bruke sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring»

(NOU 2014: 7, 2014, s. 35). For at elevene skal kunne utvikle seg faglig, er det viktig at de klarer å reflektere over det de har lært. I NOUen trekkes derfor refleksjon fram som en vesentlig del av dybdelæring.

Det er ellers sentralt for forfatterne av NOUen å trekke frem at refleksjon over egen læring er viktig (NOU 2014: 7, 2014). De fremhever at elever som aktivt deltar og forstår hvorfor de gjør det de gjør, ofte fremmer læring. Elever som forstår dette og som reflekterer over egne læringsstrategier, vil klare å skape gode arbeidsvaner og strategier senere i livet. Det var derfor viktig å få inn mer refleksjon i læreplanene.

Også i NOU 2015: 8 (2015) står refleksjon rundt egen læring i sentrum. For at elevene skal kunne utvikle seg som mennesker og passe inn i fremtidens, skole trenger de å lære seg gode læringsstrategier som de kan ta med seg. Disse læringsstrategiene lærer de best om de kritisk reflekterer over hvordan de lærer best (NOU 2015: 8, 2015).

I den overordnede delen av Fagfornyelsen er refleksjon i stor grad satt sammen med kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne kritiske refleksjonen skal gå igjen i alle fag. Det vil si at Kunnskapsdepartementet mener refleksjon og kritisk tenkning er noe som er så viktig at det må være med i alle fag.

I Fagfornyelsen LK20 har refleksjon fått en mye større plass i norskfaget. Der Kunnskapsløftet kun hadde ett kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. trinn som eksplisitt nevner refleksjon, har Fagfornyelsen hele seks stykker (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse seks kompetansemålene handler om mange forskjellige temaer.

- Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, og reflekter over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- Beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- Utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon
- Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
- Forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
- Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talemålsvarianter.

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9)

Som man kan se i disse kompetansemålene, er emnene de dekker mye større enn i Kunnskapsløftet. Elever som er ferdig på ungdomsskolen etter at Fagfornyelsen kommer på plass, skal ha vært gjennom mange flere og mer varierte former for refleksjon og reflekterende tekster.

I utformingen av Fagfornyelsen ble det utformet noen retningslinjer for hvordan læreplanen skulle se ut. Disse retningslinjene skulle hjelpe til å beskrive sentrale elementer og begreper i læreplanen, samt beskrive prinsippene til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Her blir refleksjon trukket fram som viktig. Det står at «refleksjon [...] handler om å se ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg. Refleksjon henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Læreplanen skal med andre ord legge til rette for at elevene skal kunne vurdere ulike påstander og utvikle gode holdninger.

Refleksjonsbegrepet i skoleforskningen

I allmenne ordbøker og oppslagsverk så vi at fysikkdefinisjonen av refleksjonsbegrepet ble knyttet til bølger som sendes tilbake (Bokmålsordboka, 2020; Gundersen, 2019; NAOB, 2017b; Wikipedia, 2020b). I skolesammenheng derimot, er refleksjonsbegrepet koblet til både refleksjon om et tema og refleksjon over egen livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2015).

I skoleforskningen har refleksjon ofte blitt brukt med betydningen «å tenke» (Klemp, 2013). Dette er dermed en mindre presis, og bredere forståelse av begrepet. Det er ikke nødvendigvis det samme å tenke og å reflekter, det er noe mer som må til i refleksjon. Refleksjon er «noe som skjer i bevisstheten i et dialogisk møte med verden og som skal gi nye erfaringer og ny kunnskap» (Klemp, 2013, s. 45).

Pianko (1979) peker på at refleksjon tidligere har blitt ignorert i skriveforskningen, fordi det har blitt sett på som pauser i skrivingen. Hun skriver at:

The act of reflection during composing-behaviorally manifested as pauses and rescannings and heretofore ignored as a component of the composing process-is the single most significant aspect of the composing process revealed by this study. It is reflection which stimulates the growth of consciousness in students about the numerous mental and linguistic strategies they command and about the many lexical, syntactical, and organizational choices they make- many of which occur simultaneously- during the act of composing. (Pianko, 1979, s. 277)

Refleksjon er, ifølge Pianko, det som stimulerer mental vekst hos elvene, og gir dem mulighet til å skrive bedre tekster. Når elever tar pauser i skrivingen er det ikke for å se over hva de har skrevet, men for å tenke gjennom og utvikle teksten (Pianko, 1979). Denne kognitive handlingen er vanskelig for forskere å observere, for den er umulig å se utenfra. Likevel er refleksjon «the essence of the difference between able and not so able writers from their writing experience onward» (Pianko, 1979, s. 277).

En annen forsker trekker frem at refleksjon er det å gå «forbi» teksten sin for å inkludere andre tekster i et samspill (Yancey, 1998). Yancey mener refleksjon er viktig for videre læring. Hun trekker frem at refleksjon handler om at man skal kunne se framover, mot de målene man har med en tekst, samtidig som man skal kunne se tilbake til der man har vært (Yancey, 1998, s. 6).

Refleksjon er i bunn og grunn noe dialogisk, ifølge Yancey (1998). For å kunne reflektere er man avhengig av å sette flere ulike perspektiver opp mot hverandre. På den måten kan man oppnå en innsikt i emnet man reflekterer rundt som man vanligvis ikke ville sett. Dette er den grunnleggende tanken Yancey (1998) har om refleksjon.

Denne måten å tenke rundt refleksjon sammenfaller med det Bakthin (1998) skriver om samtaler. Bakthin mener at alt menneskelig arbeid er knyttet til hvordan vi bruker språket. Språk er ikke annet enn ytringer satt i system, mener han (Bakhtin, 1998). Gjennom å studere de forskjellige ytringene kommer Bakthin fram til at det finnes to ulike grupper talesjangre: primære og sekundære. De primære talesjangrene er de enkleste og de man ofte møter i dagligtalen (Bakhtin, 1998). De sekundære talesjangrene er mer komplekse og opptrer ofte under mer utviklet kulturell kommunikasjon. Det er denne siste, komplekse talesjangeren man ønsker å oppnå i en reflektert samtale. Om man reflekterer muntlig inngår man i et slags dialogisk samspill med seg selv, der man trekker frem de ulike sidene av et emne. Det er denne måten man også vil ha frem når man skriver en reflekterende tekst. Man vil ha et samspill i teksten, en slags tankerekke som tar for seg alle sider av temaet man skriver om.

2.2.3 Refleksjon som skrivehandling i Skrivehjulet

I de senere årens skriveforskning har skriving i større grad blitt forstått som en funksjonsrettet handling. Skrivehjulet er en modell som viser hva slags handlinger og formål vi kan bruke skrivingen til.

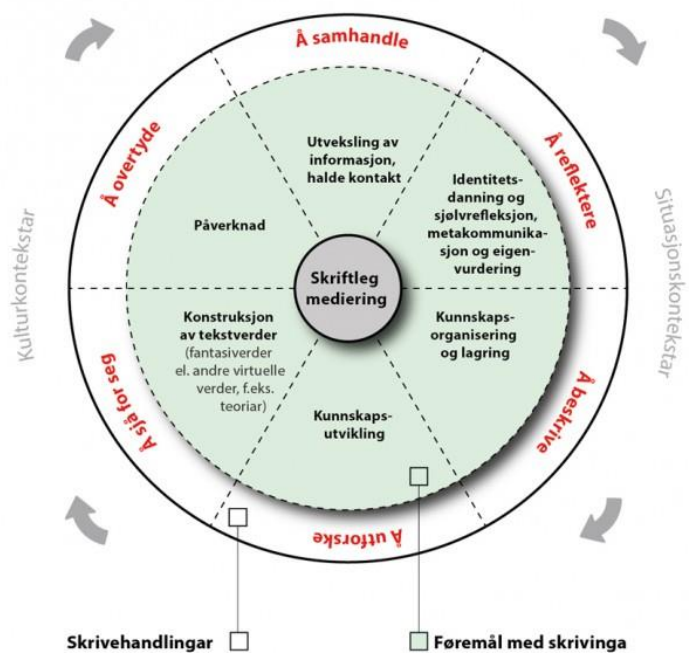
Skrivehjulet er en modell som ble skapt i arbeidet med KAL-studien (Skrivesenteret, 2013a). Modellen ble senere videreutviklet i Normprosjektet til slik den ser ut i dag. Bakgrunnen for utviklingen av Skrivehjulet er at man ønsket å skape en visuell fremstilling av de ulike funksjonene skrivning kan ha. Ved å bruke Skrivehjulet som et hjelpemiddel, kan lærere lettere visualisere for elevene hvorfor man skriver.

Skrivehjulet er skapt som en modell for å vise frem de ulike handlingene man gjør når man skriver (Solheim & Matre, 2014). Det finnes to forskjellige utgaver av Skrivehjulet, en som tar for seg semiotiske medieringsressursene og en som fremhever de funksjonelle sidene ved skrivning (Berge et al., 2017; Solheim & Matre, 2014). Det er den siste modellen jeg kommer til å bruke i denne studien.

Skrivehjulet er delt inn i tre forskjellige nivåer. Det innerste nivået, skriftlig mediering, er alle de «verktøyene» man trenger for å kunne skrive, som for eksempel grammatikk, ordforråd og kunnskap om tekstbygging (Solheim & Matre, 2014). Den neste sirkelen tar for seg hva formålet med skrivningen er. Som jeg kommer tilbake til senere (se 2.3.1 om Skrivetrekanten), trenger alle tekster form, innhold og formål. Det midterste feltet representerer altså tekstenes formål. Å gi et tydelig formål med en tekst gjør tekstene bedre (Skrivesenteret, 2013b). Vet man hva formålet med teksten er, vil elevene lettere kunne velge seg den skrivehandlingen som passer best. Den ytterste sirkelen er hvilke handlinger skriveren må gjøre for å klare å gjennomføre formålene.

Som man kan se, er en av de seks skrivehandlingene i Skrivehjulet *Å reflektere* (Skrivesenteret, 2013a). Dette i seg selv sier kanskje ikke så mye, men Solheim og Matre (2014) har med ekstra forklaring om de ulike skrivehandlingene. De skriver at den

Framheving av funksjonelle sider ved skrivning



Figur 3: Funksjonelle sider av skrivning (Skrivesenteret, 2013a)

reflekterende skrivehandlingen er «Å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser; vurdere og reflektere over eget arbeid». Her kan vi se at det å reflektere i stor grad henger sammen med å vurdere eget arbeid, noe vi også har sett i ulike kompetansemål og i de to NOUene.

Fordi Skrivehjulet er dynamisk, kan man helt fint vri på det ytterste laget. Dette gjør at de forskjellige skrivehandlingene ikke er «låst» til de enkelte formålene. Det betyr for eksempel at man kan påvirke noen (formål) ved å bruke en beskrivende skrivehandling. Det samme kan man gjøre med den reflekterende skrivehandlingen. Den reflekterende skrivehandlingen tar for seg de forskjellige måtene man kan skrive reflekterende tekster, med flere forskjellige formål.

Man må likevel huske på at skrivehandlingene ikke er det samme som sjangre (Solheim & Matre, 2014). Selv om det er lett å se for seg at skrivehandlingen «å se for seg» henger tett sammen med den skjønnlitterære sjangeren novelle, er det ikke nødvendigvis slik. Sjangerne er i Skrivehjulet plassert på utsiden av hjulet. Sjangre er skapt i en kulturkontekst, og kan være forskjellig fra kultur til kultur (Solheim & Matre, 2014). Skrivehandlingene er faste, og bidrar heller til å realisere de forskjellige sjangrene.

Det formålet som ligger tettest opp mot den reflekterende skrivehandlingen er likevel den om identitetsdanning og selvrefleksjon (Skritesenteret, 2013a). Identitetsdanning og selvrefleksjon trekker inn mye av det som både NOUene Fremtidens skole (NOU 2015: 8, 2015) og Elevenes læring i fremtidens skole (NOU 2014: 7, 2014) har lagt til grunn som viktig. Begge disse NOUene trekker frem egenvurdering og kritisk vurdering av egen læring som to viktige temaer. Begge disse temaene finner vi igjen i formålet identitetsdanning og selvrefleksjon i Skrivehjulet.

Hva er det da som kjennetegner den reflekterende skrivehandlingen? For det første er den sterkt rettet mot skriveren selv (Arnesen & Metliaas; Solheim & Matre, 2014). Skriveren skal rette oppmerksomheten mot en selv, sine egne tanker, sin egen livssituasjon og sine egne følelser. Man bruker ofte det personlige pronomenet *jeg* og ofte verb som *tro*, *tenke* og *føle* (Arnesen & Metliaas). Likevel er det også elementer av at man skal reflektere over en sak eller et spørsmål. Det er da viktig at man trekker inn personlige meninger og tanker om saken.

Den reflekterende skrivehandlingen skal også bidra til økt selvinnsett (Solheim & Matre, 2014). Et aspekt ved den reflekterende skrivehandlingen er at skriverne skal oppnå en høyere innsikt i sine egne valg. Den reflekterende skrivehandlingen er med andre ord en skrivehandling som tar for seg egenvurdering og metakommunikasjon. Egenvurdering og refleksjon over sin egen læring er også noe som står sentralt i Fagfornyelsen.

2.3 Elevers skrivekompetanse og skriveidaktikk

2.3.1 Elevers skrivekompetanse – hva vet vi?

For å presentere elevers skrivekompetanse, har jeg valgt å vektlegge tre store, norske skriveprosjekter, nemlig KAL-studien, SKRIV-prosjektet og Normprosjektet. Disse tre prosjektene har strukket seg over flere år, og har tatt for seg norske elevers skrivekompetanse på ulike måter.

KAL-studien

For å finne ut hvordan elever skriver, gikk en gruppe forskere inn for å studere over 3000 eksamenstekster i norsk skriftlig på ungdomsskolen (Berge, 2005b). Denne studien kalles Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig, eller bare KAL-studien. Målet var at de skulle finne ut hva og hvordan norske elever skrev, og studien strakte seg fra 1998 til 2001. De fant ut at elever som regel fikk fire hovedkategorier når det gjaldt temaer til eksamen: saksorienterte temaer, eksistensielle temaer, livsfaserelaterte temaer og temaer som angår nære relasjoner (Vagle & Evensen, 2005). De fleste av skriveoppgavene som ble gitt viste at det var stor tillit til elevenes skrivekompetanse. Det vil altså si at de sterke elevene kunne velge de sjangrene og oppgavene de var best i, og at de svakere elevene kunne velge de oppgavene de klarte.

Studien viste også at elevene jevnt over var gode til å skrive (Berge, 2005b). Dette gjaldt spesielt de personlige og fortellende tekstene. Personlige tekster passer godt inn i den reflekterende skrivehandlingen som ble introdusert i Skrivehjulet (se 2.2.3). For å kunne skrive gode reflekterende tekster, er det viktig å kunne sette seg inn i hvordan andre personer har det. Ved å skrive en personlig tekst, kan man på en god måte gjøre dette.

Selv om norske elever var gode til å skrive personlige og fortellende tekster, viste gjennomgangen av eksamensbesvarelsene at det i stor grad var jenter som mestret dette best

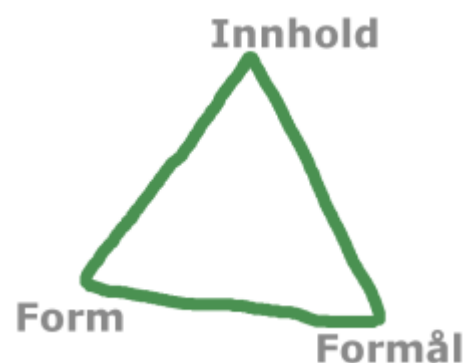
(Vagle & Evensen, 2005). Jenter var bedre til å kunne sette seg inn i andres livssituasjon, og det gjorde at de var bedre til å skrive personlige tekster. Gutter var derimot bedre på å skrive sakpregede opplysningstekster, men disse var det svært sjelden elevene fikk på eksamen.

KAL-studien viser her en svakhet ved eksamensformen, nemlig at det ofte er fortellende og personlige tekster som kommer på eksamen. Det er viktig å ta hensyn til at KAL-studien ble gjennomført rundt tusenårsskiftet, og at det i ettertid har kommet nye læreplaner. Likevel er studien interessant fordi den sier mye om hvordan og hva elever skrev.

Alt i alt viser KAL-studien at norske elever er jevnt over gode skrivere (Berge, 2005b). Spesielt gjelder dette personlige og fortellende tekster. Likevel er det forskjell på jenter og gutter i skrivingen. Jenter er bedre til å skrive personlige tekster, mens gutter ofte er gode til å skrive tekster som saktekster eller opplysningstekster.

SKRIV-prosjektet

«Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring», ofte bare kalt SKRIV-prosjektet, var et forskningsprosjekt som skulle utvikle tekstkompetanse hos lærere (Smidt, 2013). Forskerne observerte skriveundervisningen på fjorten skoler og barnehager i Midt-Norge over to år, fra 2006 til 2008. Målet med studien var å gi lærere «noe de kan bruke når de skal hjelpe elevene til å utvikle skriving» (Smidt, 2013, s. 2). For å kunne finne ut dette, utviklet SKRIV-prosjektet Skrivetrekanten som en modell for å kunne analysere skrivesituasjoner.



Figur 4: Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2013b)

Den trekker frem tre aspektene ved skriving, nemlig innhold, form og formål. En god tekst må ha alle disse tre aspektene på plass for at skrivingen skal oppfattes som meningsfull. Sammenhengen mellom teksters innhold, form og formål er viktig for at meningen med teksten skal komme fram.

Tekstens innhold handler i grunn om hva teksten skal handle om (Skrivesenteret, 2013b). Det er viktig for elevene at det er en tydelig og avgrenset oppgave de får, sånn at de klarer å begrense seg.

Tekstens form går ut på hvordan teksten skal se ut (Skrivesenteret, 2013b). Det er ikke snakk om strenge sjangerkrav, men det handler om å vise fram forbilder og modelltekster. Det er å vise fram forskjellige mønstre som er det relevante her, ikke å pugge sjangerkjennetegn.

Teksters formål kan oppsummeres i et spørsmål: hvorfor skal jeg skrive denne teksten? (Skrivesenteret, 2013b). Mange tekster elever skriver på skolen mangler en autentisk mottaker, og elevene kan bli mindre motiverte til å skrive (Otnes, 2015). For å løse dette er det viktig at tekstene elevene skriver skal ha en autentisk leser. Det er viktig for elevene at de ikke bare skriver såkalte «tomgangstekster» (Skrivesenteret, 2013b). En tomgangstekst er en tekst elevene skriver som ikke skal noe sted eller aldri blir lest av andre enn læreren. Slike tekster har ikke noe klart formål, og vil ikke motivere elevene til å skape gode tekster. De fleste tekster elever skriver, blir nemlig bare lest av læreren, og det kan virke lite hensiktsmessig for elevene å skrive en tekst som de vet læreren er ekspert på (Skrivesenteret, 2013b). For å løse dette problemet kan eleven for eksempel få i oppgave å skrive leserinnlegg til lokalavisen eller publisere teksten for de andre elevene. Slike oppgaver vil gi en autentisk leser, og tekstene vil få et tydelig formål.

Når det gjelder refleksjon, kan vi finne denne i tekstenes formål. Om eleven stiller seg spørsmålet *hvorfor skal jeg skrive denne teksten?* har refleksjonen allerede begynt. Eleven har begynt å reflektere over sin egen læring, noe som blir trukket fram som viktig i begge NOUene. Det er også i tekstens formål elevene blir bevisste på hvem som er mottakere av teksten (Skrivesenteret, 2013b). Når de blir bevisste på hvem som er leseren av teksten, vil elevene kunne reflektere over hvordan de best kan tilpasse teksten til mottakeren.

Hovedfunnet til SKRIV-prosjektet var at tekstenes formål ofte var underkommunisert i skriveundervisningen (Smidt, 2010). Elevene må få vite hvorfor de skal skrive, hvem som er mottaker av teksten, og hva teksten faktisk skal brukes til.

Normprosjektet

Normprosjektet, eller «Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning» er en studie om skrijving som grunnleggende ferdighet (Berge et al., 2017; Solheim & Matre, 2014). Det var en intervensjonsstudie som strakte seg over fire år, der 20 skoler deltok. Studien bestod av to faser. Den første fasen gikk ut på at forskerne gikk sammen med lærere for å utarbeide en rekke forventingsnormer om elevenes skrivekompetanse. Fase to var intervensjonsstudien der lærerne ble kurset i bruk av ulike

verktøy til bruk i klasserommet (Solheim & Matre, 2014). Etter to år med intervensjon sammenlignet forskerne den første og siste skriveoppgaven, og så på utviklingen. Studien viste at det var en stor forbedring blant grunnskoleelevene, men det var stor individuell forskjell mellom elevene (Berge et al., 2017).

2.3.2 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Stortinget vedtok i 2004 at det skulle satses på fem grunnleggende ferdigheter i alle fag i skolen (Berge, 2005a). Disse grunnleggende ferdighetene var lesing, regning, digitale ferdigheter, muntlighet og skrivning. Disse ferdighetene skulle utvikles på tvers av fag, og skulle brukes i alle fag.

Skrivning var viktig som grunnleggende ferdighet fordi det skapes tekster i alle fag. Fokuset på tekstskaping i alle fag gjør at skrivekompetansen hos elevene må økes (Berge, 2005a). Berge (2005a) trekker fram elevenes skriftkyndighet som et viktig aspekt. Skriftkyndighet er «et forsøk på å finne en god avløserterm for «literacy» i norsk» ifølge ham (Berge, 2005a, s. 3). Literacy kan forstås som den kompetansen eller den kunnskapen man sitter med for å tolke og forstå forskjellige tekster i forskjellige kontekster (Berge, 2005a; Blikstad-Balas, 2016a). Berge (2005a) trekker frem i artikkelen sin at det er viktig at elever forstår tekster i ulike settinger, og at arbeidet med tekster derfor bør inngå i alle fag.

Skrivning er en grunnleggende ferdighet som strekker seg på tvers av alle fag, og som inngår i alle fag. I Utdanningsdirektoratet sin veileder til arbeidet med skrivning som grunnleggende ferdighet står det at skrivning skal inngå i alle fag, på fagets premisser (Utdanningsdirektoratet, 2014). God skriveopplæring i alle fag øker elevenes evne til å kunne uttrykke seg. Siden ett av formålene med skolen er å skape demokratiske medborgere, er det viktig at alle kan være med å uttrykke seg i det offentlige ordskiftet. Skolen skal være med på å forberede elevene på de skriverollene de kan møte på senere i livet (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.3.3 Eksplisitt skriveopplæring

De seneste tiårene har skolens skriveopplæring i større grad gått i retning av eksplisitt opplæring sammenlignet med tidligere. Eksplisitt skriveopplæring er et begrep som kan forklares på ulike måter. Begrepet «eksplisitt» betyr i utgangspunktet «uttrykkelig formulert;

klar; tydelig» (NAOB, 2017a). På bakgrunn av dette, kan begrepet «eksplisitt undervisning» forstås som undervisning som er tydelig og klart formulert.

Archer og Hughes (2011) kommer med følgende definisjon av fenomenet:

Explicit instruction is characterized by a series of supports or scaffolds, whereby students are guided through the learning process with clear statements about the purpose and rationale for learning the new skill, clear explanations and demonstrations of the instructional target, and supported practice with feedback until independent mastery has been achieved. (s. 1)

Dette sammenfaller med hvordan Rosenshine (1987) definerer begrepet. Han definerer det på følgende måte: «a systematic method of teaching with emphasis on proceeding in small steps, checking for student understanding, and achieving active and successful participation by all students» (Rosenshine, 1987, s. 34). Eksplisitt undervisning er altså en måte læreren kan legge til rette og støtte elevene for at de skal lære bedre.

Et viktig begrep innenfor eksplisitt undervisning er det Wood, Burner og Ross (1976) kaller scaffolding. Scaffolding, eller stillasbygging, er en slags metafor for det stillaset man trenger om man skal konstruere en bygning. Stillasbygging i utdanningsforskning går altså ut på at man skal gi barn hjelpemidler slik at de klarer oppgaver de vanligvis ikke ville klart uten støtte.

En av årsakene til at eksplisitt undervisning er viktig, er at man utjevner forskjeller mellom elever. I Norge er det et uttalt mål at alle elevene skal kunne oppnå det samme, uavhengig av hvor man kommer fra (Inst. S. nr. 15 (1995-1996), 1995). Språkforskeren Heath (1988) studerte barn som lærte å lese og skrive, og hun fant ut at barn fra hjem der man snakker om bøker ofte gjør det bedre på skolen. I Norge er det viktig at alle barn, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, skal kunne oppnå det samme. Det er derfor viktig å drive eksplisitt undervisning, slik at alle elever får et så likt utgangspunkt som mulig.

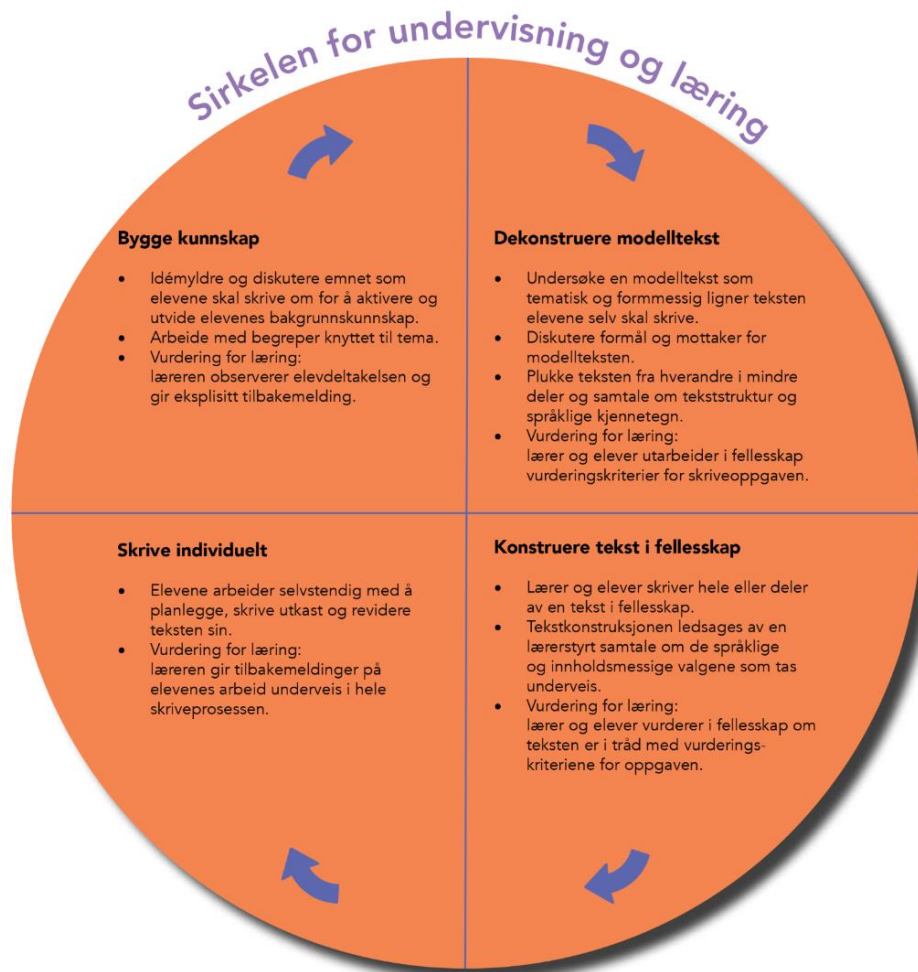
Eksplisitt skriveopplæring kan forstås som opplæring i skriving der læreren modellerer og støtter elevene tett gjennom hele skriveprosessen. Skrivesentret (2017) definerer eksplisitt skriveopplæring slik:

En eksplisitt skriveopplæring innebærer blant annet å gjøre skriverhåndverket synlig for elevene gjennom modellering og samtale om tekst. Dette, i tillegg til tett oppfølging og veiledning underveis i skriveprosessene, er med på å bygge stillaser for elevenes skriving.

Kjennetegn ved eksplisitt skriveopplæring kan altså blant annet være bruk av modelltekster, steg-for-steg modellering og dekonstruksjon av komplekse ferdigheter (Archer & Hughes, 2011). Bruk av modelltekster er sentralt i LK06, og spesielt i norskfaget. Modelltekster blir av Charney og Carlson (1995) beskrevet som «en tekst skrevet av en spesifikk forfatter i en spesifikk situasjon som kan gjenbrukes for å eksemplifisere og generalisere en sjanger» (s. 519). Modelltekster er med andre ord tekster som elever kan bruke som modeller for det de selv skal skrive. Modelltekster har lenge vært brukt i skriveundervisningen, spesielt av språklærere (Stolarek, 2014). Ved å bruke modelltekster aktivt kan læreren bryte ned teksten til mindre enheter, slik at elevene kan få bedre oversikt over elementene. Dette er viktig når elever for eksempel skal lære seg ulike sjangere.

Det er utviklet flere skriveteoretiske modeller som tydelig løfter frem eksplisitt skriveopplæring, en av disse er den australske sjangerskolen. Tilhengere av denne måten å undervise på mener at eksplisitt undervisning i sjanger vil kunne øke elevenes forståelse av sjanger (Cope & Kalantzis, 1993). Ifølge Kress (1993) er sjangre sosiale prosesser som gjør det mulig for elevene å delta i ulike sosiale aktiviteter. Gjennom eksplisitt opplæring i de ulike sjangrene får elevene tilgang til forskjellige uttrykksmåter. Barn som opp gjennom oppveksten har diskutert bøker eller andre tekster, har i mye større grad tilegnet seg disse «skolesjangrene» enn barn som ikke har gjort det (Heath, 1988). Ved å eksplisitt undervise i sjanger vil man kunne utjevne forskjeller, og man vil kunne hindre at noen barn vil bli hengende etter fordi de ikke har med seg nok kunnskaper og ferdigheter hjemmefra (Cope & Kalantzis, 1993).

En annen skriveteoretisk modell er *Sirkelen for undervisning og læring*. Et viktig poeng her er at læreren skal bygge stillaser for å hjelpe elevene med skrivning gjennom fire faser (Skrivesenteret, 2017). I den forbindelse utviklet Skrivesenteret modellen *Sirkelen for undervisning og læring*, inspirert av Rose og Martin (2012).



Figur 5: *Sirkelen for undervisning og læring* (Skrivesenteret, 2017)

Som man kan se av figur 5, er sirkelen delt inn i fire forskjellige faser. Hver av fasene tar for seg ulike arbeidsmetoder når man skal utarbeide en tekst. Å bygge kunnskap går ut på at skriverne skal skaffe seg informasjon om det de skal skrive om (Skrivesenteret, 2017).

Dekonstruere modelltekst handler om at elevene blir presentert for en modelltekst, som klassen i fellesskap bryter ned. Man gjør dette for at elevene skal få en bevissthet overfor de språklige og syntaktiske valgene som er gjort (Skrivesenteret, 2017). En annen fordel ved å dekonstruere modelltekster, er at elevene kan få se hvordan de ulike delene påvirker hverandre. I Freedman og Pringle (1988) sin studie undersøker de hvorfor elever er dårligere på å skrive argumenterende tekster enn de er på å skrive fortellende tekster. De finner ut at de argumenterende tekstenes struktur ikke er tilfredsstillende. Freedman og Pringle (1988) trekker frem to ulike måter å skrive argumenterende tekster på: fokale og assosiative. I de fokale tekstene er alle argumentene knyttet opp til hovedtemaet, men ingen av argumentene henger sammen med hverandre. I de assosiative tekstene danner argumentene en kjede der

alle knyttes til det foregående, men det er ingen sammenheng til det sentrale temaet (Freedman & Pringle, 1988).

Neste fase går ut på at klassen skal konstruere en tekst i fellesskap. Denne fasen skal vise elevene hvordan en tekst blir til, og gir en støtte til elevene når de senere skal skrive. I den fjerde fasen skal elevene skrive selv. Nå skal de bruke all den kunnskapen de har fått etter arbeidet med de tre foregående fasene.

Purcell-Gates mfl. (2007) undersøkte 420 elever som fikk eksplisitt undervisning i sjanger for å finne ut om dette økte lese- og skrivekompetansen. Studien viste at det var lite sammenheng mellom elevenes skriving og den eksplisitte sjangeropplæringen (Purcell-Gates et al., 2007). Elevenes tekster ble derimot bedre når de var rettet mot en autentisk leser. Purcell-Gates mfl. kom til slutt fram til at det ikke var verdt å undervise eksplisitt i sjanger for å øke elevenes sjangerkompetanse.

Også Freedman (1987) konkluderte med at eksplisitt undervisning i sjanger ikke var nødvendig. Hun utførte en studie der hun undersøkte hvordan studenter på et universitet i Canada tilegner seg det hun kalte «universitetssjangeren» (s. 95). Hun kom fram til at det ikke var noe poeng å undervise eksplisitt i sjanger, fordi studentene til slutt ville lære seg sjangeren på egenhånd. Blir man eksponert nok for samme sjanger, vil man underbevist plukke opp sjangertrekkene, mente hun (Freedman, 1987).

Freedman (1987) utviklet også en modell for å vise hvordan man lærer seg en ny sjanger. Denne modellen viser at studentene først møter nye sjangre med en «vag følelse» (Freedman, 1987, s. 102, min oversettelse) av hvordan sjangeren skal se ut. Videre bygger de på denne følelsen, helt til de har en ferdig tekst. Til slutt vil de modifisere sjangerforståelsen sin etter tilbakemeldinger fra læreren. På den måten vil studentene etter hvert lære seg enhver sjanger, også uten å bruk modelltekster.

2.3.4 Sjanger, teksttype og skrivehandling

Etter at sjangrene ble borte etter revideringen av Kunnskapsløftet i 2013, var det kun teksttyper som sto igjen (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Teksttyper blir i Kunnskapsløftet ikke klart definert, men det handler om forskjellige typer tekster som elevene skal skrive. Som nevnt tidligere er også skrivehandlinger sentralt i skriveopplæringen. Skrivehandlinger er en mer funksjonell måte å skrive på. Skrivning ble sett på som en handling

om skulle oppfylle et formål, og derfor mer dynamisk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Skrivehandlinger er også sentralt i Skrivehjulet. De seks skrivehandlingene i Skrivehjulet er alle knyttet opp til ulike formål.

En reflekterende tekst er ikke en egen sjanger, men Kunnskapsdepartementet trekker frem flere ulike sjangre som har refleksjon i seg. Det er blant annet fagartikkel, tekstanalyse, essay, dagbok og blogg (Kunnskapsdepartementet, 2015). Selv om refleksjon ikke er en egen sjanger, er det likevel en egen skrivehandling i Skrivehjulet. Det vil altså si at elevene skal skrive reflekterende tekster innenfor flere ulike sjangre.

2.4 Oppsummering

Gjennom skolegangen skal elever møte flere ulike kompetansemål der refleksjon er en viktig del. Refleksjon er ofte sett på som en død metafor (Grüthers, 2011). Det vil altså si at refleksjonsbegrepet er så godt innarbeidet i språket vårt at vi ikke klarer å se at det er en metafor lenger. Begrepet kommer i utgangspunktet fra fysikken og betyr «bøye tilbake» (Gundersen, 2019). Refleksjon er også mye brukt innenfor filosofien der det betyr å overveie eller tenke over noe. Det er denne definisjonen som er styrende for denne studien.

I skolen blir refleksjon sett på som et todelt begrep. Det kan enten handle om at man skal reflektere over et tema, eller at man skal gå inn i seg selv og sin egen situasjon (Kunnskapsdepartementet, 2015). Denne dobbeltheten av refleksjonsbegrepet kan gjøre det vanskelig for lærere å definere klart hva det vil si å reflektere.

I arbeidet med den nye læreplanen Fagfornyelsen, ble det lagt mye vekt på elevers evne til kritisk tenkning og refleksjon (NOU 2014: 7, 2014; NOU 2015: 8, 2015). Elevene skal i mye større grad reflektere over sin egen læring og utvikling enn før. Dette fordi elevene skal skape sine egne læringsstrategier som de skal ta med seg videre etter skolen, gjennom gode arbeidsvaner og strategier.

I skoleforskningen er refleksjon ofte brukt med betydningen «å tenke» (Klemp, 2013). Det har gjort at refleksjon tidligere er blitt ignorert. Likevel er refleksjon viktig, fordi det stimulerer til mental vekst hos elevene (Pianko, 1979). Refleksjonens evne til å være dialogisk er også en viktig faktor. Ved å sette to ulike synspunkter opp mot hverandre, vil man kunne komme til en høyere forståelse.

Refleksjon er også en del av Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013a). Skrivehjulet ble utviklet av forskere i KAL-studien, og videreutviklet til Normprosjektet. Skrivehjulet består av to sirkler. Den innerste tar for seg de ulike formålene man kan ha med skrivingen, mens den ytterste tar for seg hvilke skrivehandlinger man kan bruke for å få frem formålet (Berge et al., 2017; Solheim & Matre, 2014). Å reflektere er en av de seks skrivehandlingene i Skrivehjulet.

Vi vet gjennom ulike forskningsprosjekter at norske elever stort sett er gode skrivere. Gjennom KAL-studien ble det forsket på elevers svar på skriftlig eksamen i norsk (Berge, 2005b). Her fant man ut at norske elever var gode til å skrive personlige og fortellende tekster, men ikke fagtekster. I SKRIV-prosjektet ble skrivetrekanten utviklet (Skrivesenteret, 2013b). Skrivetrekanten er et hjelpemiddel for å visualisere hvordan innhold, form og formål henger sammen i en skrivesituasjon.

Eksplisitt undervisning er et godt middel for å hjelpe elevene å lære. Eksplisitt undervisning går ut på at læreren støtter og hjelper elevene gjennom hele læringsprosessen, slik at elevene får til noe de vanligvis ikke ville fått til (Archer & Hughes, 2011). Et viktig aspekt ved eksplisitt skriveopplæring er bruken av modelltekster. Modelltekster er tekster som skal vise eksempler eller generalisere sjangre (Charney & Carlson, 1995).

Sirkelen for undervisning og læring ble utviklet for å gi lærere et tydelig bilde på hvordan man kan legge opp eksplisitt skriveopplæring (Skrivesenteret, 2017). Sirkelen er delt inn i fire ulike faser, som alle fokuserer på fire ulike aspekter ved arbeidet med skriving.

3 Metode

3.1 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg ta for meg studiens metode. Jeg vil diskutere de metodiske valgene jeg har tatt, og hvordan dette har påvirket studien. For at jeg skal kunne få innblikk i informantenes tanker rundt begrepet «reflekterende tekst», har jeg valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode.

Kapittelet er delt i seks. Det første delkapittelet, 3.2, skal ta for seg forskningsdesignet til studien, og presentere den overordnede metoden. Delkapittel 3.3 skal gjøre rede for datainnsamlingen. Her skal jeg også gå inn på utvalg og hvordan studien er gjennomført. Det neste kapittelet, 3.4, vil ta for seg studiens validitet og reliabilitet. Her skal jeg også vurdere om funnene er generaliserbare. Delkapittel 3.5 omhandler studiens koding og datanalyse. I delkapittel 3.6 går jeg gjennom de etiske utfordringene ved denne studien. Mot slutten av kapittelet vil det også komme en oppsummering.

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 Kvalitativ metode

Før en forsker begynner å samle inn data, trenger vedkommende å velge seg en metode. Det er da vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder (Kleven, 2014; Larsen, 2017b; Patton, 2014; Ryen, 2016). Forskjellen på disse metodene kan, på litt enkelt og flåsete vis, deles inn etter om dataene man finner er tellbare eller ikke (Grønmo, 2004; Larsen, 2017b). I denne studien har jeg valgt et overordnet kvalitativt design. Kvalitative metoder er spesielt godt egnet for å kunne finne ut noe om informantenes egne tanker og følelser (Dalen, 2011). Ved å bruke kvalitative metoder setter man seg gjerne ned med informantene, og de forteller hva de tenker og mener om et tema. Kvalitative metoder er derfor tett knyttet til et fenomenologisk syn på forskning. Fenomenologi handler om at forskeren ønsker å se det de forsker på på samme måte som informantene (Dalen, 2011; Johnson, 2013). Som utgangspunkt er kvalitative metoder godt egnet for å få innblikk i informantenes livsverden, og man kan få mye nyttig kunnskap om hva de mener. I min studie er det informantenes

meninger jeg er ute etter. Jeg vil finne ut av hvordan lærere forstår hva en reflekterende tekst er, og den beste måten å finne ut av dette på er ved hjelp av kvalitative metoder.

Begrensninger ved kvalitative metoder er ofte at de ikke er brede nok. Kvalitative metoder tar utgangspunkt i enkeltinformanter eller små grupper av informanter, så funnene man gjør kan ikke nødvendigvis generaliseres til større grupper (Grønmo, 2004; Johnson, 2013; Larsen, 2017b). Det gjør at funnene ikke gjelder for andre enn akkurat de informantene man studerer.

I min studie er jeg ikke ute etter å finne ut noe som kan generaliseres over til større grupper. Jeg vil finne ut hva *mine* informanter mener om reflekterende tekster. Funnene jeg gjør kan ikke generaliseres, men de er i stor grad overførbare til andre lærere i samme situasjon. Overførbarhet er når man kan overføre funnen i en studie til å gjelde for en større gruppe enn det som ble studert (Johnson, 2013). Det vil altså si at funnene i en kvalitativ studie kan overføres til andre som befinner seg i en lignende situasjon som informantene. I min studie gjelder dette at funnene jeg gjør kan overføres til andre lærere i norsk på tiendetrinn på ungdomsskoler, men ikke nødvendigvis til lærere i naturfag på videregående skole.

3.2.2 Forskningsintervju

For å få frem informasjon om informantenes tanker og opplevelser, har jeg mer spesifikt valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. Kvale og Brinkman (2015) skriver i sin bok *Det kvalitative forskningsintervjuet* at «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (s.20). Dette betyr at man som forsker er mest interessert i hva informantene tenker og føler om bestemte temaer. Forskere som bruker denne formen for intervju, ønsker å komme tetter inn på intervjuobjektets tanker, følelser og synspunkter.

Jeg har valgt å bruke intervju som forskningsmetode fordi jeg ønsket å finne svar på hva lærere tenkte om begrepet «reflekterende tekster». Dette kunne jeg kun finne ut av ved å intervju lærere for å la dem forklare sine egne tanker. I den situasjonen passer intervju godt. Jeg ville samtidig inngå i en samtale med informantene om temaet for å kunne komme på et høyere kognitivt nivå sammen med dem. For intervju er jo, i bunn og grunn, bare «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Intervju kan ha flere forskjellige former. Det kan være alt fra helt åpent, der informanten i stor grad styrer samtalen til helt strukturert, der det nesten ikke er rom for at informantene kommer med egne innspill (Dalen, 2011; Grønmo, 2004). Jeg valgte å utføre det som kalles et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er et intervju der intervjueren har skrevet ned en del spørsmål i forkant, men det er i stor grad informantene som styrer samtalen (Dalen, 2011; Kleven, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015).

For å hente inn informasjon om læreres oppfatning av refleksjon og reflekterende tekster, har jeg gjennomført fire individuelle intervjuer. Individuelle intervjuer har den fordel at den som blir intervjuet ofte føler seg tryggere én og én (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

Trygge og sikre informanter er ikke bare viktig for studien, men det er også et viktig kriterium forskningsetisk (Befring, 2016). En annen fordel med å holde individuelle intervjuer er at man lettere får styrt samtalen dit man som forsker ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Har man gruppeintervjuer, kan samtalen mellom informantene lett gli ut over i noe som ikke nødvendigvis er relevant for studien. Individuelle intervjuer er lettere å styre, fordi det kun er én informant og én intervjuer i samtalen.

En begrensning ved å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer er at det er tidkrevende å skaffe nok informanter og gjennomføre nok intervjuer til en kvantitativ studie. Det vil altså si at semistrukturerte individuelle intervjuer først og fremst er en metode som tilhører kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å kun intervjuet et fåtall informanter vil man ikke kunne generalisere funnen man finner, og studien vil ikke kunne generaliseres til en stor gruppe. En annen begrensning semistrukturerte intervjuer har er at man kan miste gruppedynamikken som kan oppstå i et gruppeintervju. Gjennom å diskutere med de andre informantene kan man oppnå en slags forståelse av det som blir forsket på, og man kan forstå det på et høyere nivå.

Intervjuguide

Før jeg begynte med intervjuene, utviklet jeg en intervjuguide. En intervjuguide er en hjelp til den som skal intervjuet, med spørsmålene man skal stille (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). For at en studie skal bli valid og reliabel, er det viktig at man stiller de samme spørsmålene til alle informantene. I et semistrukturert intervju uten intervjuguide kan samtalen fort gli ut og handle om andre ting enn det som i utgangspunktet var temaet. Om dette skjer med alle informantene, vil man ikke kunne bruke intervjuene til noe, fordi de har

svart på forskjellige spørsmål. Man er avhengig av at man har stilt de samme spørsmålene til alle informantene, slik at man kan sammenligne dem og finne forskjeller. Med en intervjuguide gjør man dette lettere. Intervjuguiden er bygd opp av ulike spørsmål som knytter seg til den overordnede problemstillingen til denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er også lagt opp slik at jeg som intervjuer hadde mulighet til å stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål til informantene. Dette er viktig for å kunne oppklare eventuelle uklarheter som kommer, noe som kan skape usikkerhet senere i analysen.

Et annet aspekt man må være klar over som intervjuer er hvordan man påvirker informanten. Larsen (2017a) trekker frem tre forskjellige måter informanter kan bli påvirket. Den første kaller hun for intervju effekt, og den går ut på at intervjueren påvirker informanten gjennom oppførsel eller andre ytre kjennetegn (2017a, s. 124). Hun trekke frem hvordan man reagerer på svaret fra informantene som et eksempel på dette. Om man himler med øynene eller sperre øynene opp i overraskelse vil kunne påvirke svarene til informanten og vil kunne svekke reliabilitet til studien. Den andre måten intervjueren kan påvirke informantene på, er spørsmåls effekten. Spørsmålsformuleringen er det sentrale her (Larsen, 2017a). Ledende spørsmål som bare er ute etter et bestemt svar er den største utfordringen. Dette gjelder kanskje spesielt om man driver såkalt deduktiv forskning, der man har teori som man vil finne svar på (Grønmo, 2004). For å unngå dette, forsøkte jeg å utforme intervjuguiden min slik at det var mest åpne spørsmål. Jeg var ute etter informantenes tanker, og da var det mest naturlig å stille spørsmål der de for det meste fortalte hva de tenkte. Den siste formen for påvirkning intervjueren kan ha på informantene, kaller Larsen (2017a) for kontekst effekt. Bli spørsmålet man stiller påvirket av tidligere spørsmål i intervjuet? Det er viktig å tenke gjennom i hvilken rekkefølge spørsmålene blir stilt, slik at man unngår å starte med de mest personlige spørsmålene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

I intervjuguiden brukt i denne studien er det først noen spørsmål med begrepsavklaring. Dette er for at intervjueren skal få oversikt over hva informanten faktisk mener når disse begrepene blir brukt. Senere i intervjuet tar jeg for meg mer dyptgående spørsmål som tar for seg hva informantene tenker om temaet. Her er det viktig å ha opparbeidet seg informantenes tillitt slik at de er villige til å gi autentiske svar. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg, se vedlegg 1.

Piloting

Før en forsker begynner med forskningsintervjuene sine, er det viktig at vedkommende piloterer intervjuguiden sin (Maxwell, 2013). Dette gjøres for å få innblikk i om spørsmålene virker slik de er tenkt, og om det er mulig å gjøre endringer før intervjuene faktisk finner sted. Som nevnt over er det viktig at alle informantene blir stilt de samme spørsmålene, så det er ikke mulig å endre intervjuguiden underveis i datainnhentingene. Det er derfor viktig at man har pilotert først. Jeg valgte å pilotere intervjuguiden min på fem medstudenter. Piloteringene ble gjennomført individuelt, og rett i etterkant hadde vi en samtale om eventuelle uklare, manglende eller lite relevante spørsmål. På bakgrunn av tilbakemeldingene valgte jeg å gjøre enkelte justeringer.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg

For å finne informanter til denne studien, tok jeg kontakt med personer jeg kjenner som jobber i skolen. Mitt utgangspunkt er, som nevnt, å få innsikt i hvordan norsklærere på ungdomsskolen stiller seg til begrepet *reflekterende tekst*. Ved å ta kontakt med forskjellige ansatte ved forskjellige ungdomsskoler, satte jeg min lit til at de fulgte opp forespørselene mine. Dette er noe Ryen (2016) omtaler som «gatekeeping». «Gatekeeping» er et fenomen som beskriver en person som sitter på «nøkkelen» til informantene man søker. En forsker tar kontakt med en person som formidler forespørselen videre til aktuelle informanter, og setter forsker og informant i kontakt. I mitt tilfelle var de jeg kjente fra før «gatekeepere» som satte meg i kontakt med informanter til studien. Man kan på den måten likevel holde seg uavhengige og nøytrale, selv om man kjenner noen på skolen.

Det eneste kriteriet jeg hadde til informanter var at de underviste eller hadde undervist på tiendetrinn i norsk de siste tre årene. Grunnen til at jeg ville dette, var at alle kompetansemålene strekker seg fra åttendeklasse til endt tiendetrinn. For at jeg skulle sikre meg at informantene hadde vært gjennom alle kompetanse målene, og spesielt de om reflekterende skriving, tok jeg utgangspunkt i lærere som hadde eller hadde hatt tiendeklasse.

Selv om utvalget i utgangspunktet var tilfeldig, var det likevel det man kaller et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg går ut på at forskeren velger ut informanter eller steder å forske med den tanken at det gjør det lettere for ham eller henne. I mitt tilfelle gjelder det når jeg tar kontakt med personer jeg kjenner fra før av. Jeg har ingen kjennskap til informantene i studien, men jeg får «en fot innenfor døra» ved hjelp av bekjente. Ved å gjøre dette gjør jeg det lettere for meg selv som forsker å få kontakt med informanter.

En utfordring ved et slikt bekvemmelighetsutvalg er at man kan komme for tett på informantene sine. Om informantene kjenner forskeren vil de kunne føle på et slags ansvar overfor forskeren. Et eksempel kan være en lærer som forsker på sine egne elever. Her kan informantene (elevene) gi feilaktige svar, fordi de vil gi de svarene de tror forskeren (læreren) vil ha. Dette vil gi feil resultater, og svekke studiens reliabilitet.

Informanter

Som nevnt over har jeg intervjuet fire lærere som underviser i norsk på ungdomskolen. Hver av informantene har undervist eller underviser i norsk på tiendetrinn. Det er et spenn i arbeidserfaringen til de forskjellige informantene fra to til 15 år. All informantene fikk fiktive navn, slik at det skal være umulig å identifisere dem senere. Dette er også i tråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer når det kommer til personvern (NSD – kilde).

Tabell 1: Oversikt over informanter

<i>Fiktivt navn</i>	<i>Trinn</i>	<i>Skole</i>	<i>Erfaring i skolen</i>
Maria	10.trinn	Osloskole 1	15 år
Iver	8. og 10. trinn	Osloskole 2	2 år
Sara	9. og 10. trinn	Skole utenfor Oslo 1	10 år
Ailo	10. trinn	Skole utenfor Oslo 2	7 år

3.3.2 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på skolen til de enkelte informantene, i skoletiden. Dette fordi det var mest praktisk for informantene. En fordel ved å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til den enkelte informanten, er at de kanskje føler seg tryggere der (Larsen, 2017a). Dette er noe Larsen (2017a) kaller intervju effekt. Intervju effekten går ut på at omgivelsene påvirker informantene. Det er kanskje lettere for noen å være åpne om temaene dersom de føler seg trygge på omgivelsene. Informantene vil da kunne gi mer ærlige svar, og studien vil bli mer reliabel. Ulemper ved å intervju informanter på arbeidsplassen kan være at de ikke føler at de ikke er anonyme.

Intervjuet ble gjort ved hjelp av en intervjuguide (se vedlegg 1), og tatt opp på appen Diktafon. Dette er en app utviklet av Universitetet i Oslo (UiO) som fungerer som en taleopptaker. Opptakene blir sendt rett til den krypterte serveren til UiO og lagret der. For enkelhetens skyld vil jeg i det videre omtale denne appen som *diktafon*.

Etter at alle intervjuene var gjennomført, gikk jeg i gang med transkribering. Transkribering går ut på at forskeren hører gjennom lydopptaket og skriver ned hva som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Å transkribere betyr rett og slett å transformere, og da fra det muntlige lydopptaket til en skriftlig tekst. Dette er nyttig når man har mye data som skal gjennomgås, og man kan lettere kategorisere informasjonen man sitter på (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes flere forskjellige måter å transkribere på. Man kan for eksempel transkribere med alle pauser, intonasjoner og fyllord, eller man kan kun konsentrere seg om innholdet. Jeg har valgt å transkribere opptakene mine med størst fokus på innholdet, og ikke ta med fyllord som «eh» og lignende. Tilfeller der informantene trekker ordene utover har jeg valgt å forkorte. Grunnen til at jeg har valgt dette er at i min analyse er det innholdet som er det viktigste, ikke samspillet mellom informant og forsker. Det er heller ikke relevant for denne studien å få innblikk i intervjuobjektens måter å snakke på. Ved å transkribere innholdet gjør jeg det også lettere for meg selv når jeg skal analysere dataene. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, er det hvordan man skal analysere som er styrende for hva slags transkripsjon man må velge.

Utfordringer ved å transkribere et intervju er at man mister en del viktige aspekter. For eksempel går man i en transkripsjon glipp av stemmeleie, kroppsspråk og tempo i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjør at man kan gå glipp av viktige aspekter som kommer

tydelig frem i et lydopptak. Kvale og Brinkmann (2015) peker spesielt på at ironi er vanskelig å overføre fra et lydopptak til transkribert tekst.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen rett eller gal måte å transkribere på. Det som er avgjørende er *hva* forskeren leter etter. Det er derfor i stor grad opp til hver enkelt forsker hvordan man gjennomfører transkripsjonen. Om det er flere forskjellige personer som transkriberer datamaterialet kan de legge vekt på ulike ting, og viktig informasjon kan gå tapt.

Det er også noe informasjon som kan gå tapt når man gjør et muntlig intervju om til en tekst. Humor, ironi og kroppsspråk er vanskelig å overføre til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan bety at viktig informasjon blir borte. Dette er noe jeg har forsøkt å unngå ved å høre gjennom intervjuene flere ganger for å undersøke om det er noe jeg har utelatt

3.4 Dataanalyse

3.4.1 Koding

Etter at en forsker har gjennomført intervjuer og transkribert dem, må forskeren begynne å kode dataene (Grønmo, 2004). Man skiller ofte mellom induktive og deduktive måter å kode på. Deduktive kodemåter tar utgangspunkt i teori, og prøver å finne dette i dataene. Induktive koder tar utgangspunkt i dataene og utarbeider kodene deretter. Man skaper ny innsikt ved å fordype seg i dataen man har (Grønmo, 2004; Hsieh & Shannon, 2005). Jeg valgte å kode dataene mine induktivt fordi jeg var ute etter å kartlegge noe uten teoretiske kategorier. En fordel ved å kode induktivt er at man på en lett måte kan finne nye interessante funn. En ulempe er at man risikerer å lete etter noe som kanskje ikke finnes (Grønmo, 2004). Man kan intervjuer mange lærere, men det er ikke sikkert de sier noe om det man faktisk er ute etter.

I kvalitative studier, slik som i denne, er det vanlig at kodene er ett eller flere stikkord som karakteriserer hele setninger eller avsnitt. Det er litt annerledes enn det er i kvantitative studier. En kode er derfor en forkortelse eller et symbol på noe større (Grønmo, 2004). I min studie valgte jeg å gjennomføre kodingen i flere trinn. Det begynte med det Grønmo (2004) kaller åpen koding. Her gikk jeg inn for å få en oversikt over dataene jeg hadde, og karakterisere de aller viktigste elementene. Det neste jeg gjorde var å gå mer systematisk til verks. Jeg tok de kategoriene jeg allerede hadde og utviklet dem videre. Dette gjorde jeg for å få enda snevrere kategorier, og med det finne hvilke fenomener som jeg kunne finne i teksten

(Grønmo, 2004). Det siste jeg gjorde var å kode med sikte på begrepsutvikling. Dette kaller Grønmo (2004) selektiv koding. Her ville jeg finne begreper som passet med de funnene jeg gjorde.

3.4.2 Analysemetode

Etter datamaterialet var kodet, gikk jeg i gang med analysen. Jeg valgte å utføre en kvalitativ innholdsanalyse. En kvalitativ innholdsanalyse er en analyse som tar for seg ideene eller innholdet i tekstene (Bratberg, 2017; Hsieh & Shannon, 2005). En undergruppe av kvalitativ innholdsanalyse er en konvensjonell innholdsanalyse. Her tar man all dataen under ett og analyserer den for å forstå helheten. Fordelen med en slik type analysemetode er at man får informasjonen direkte fra informantene, uten at man bruker forutinntatte kategorier eller teoretiske perspektiver (Hsieh & Shannon, 2005).

Jeg valgte å bruke en kvalitativ innholdsanalyse fordi jeg var ute etter informantenes forståelse av begrepet refleksjon. Jeg hadde ingen teori eller andre kategorier da jeg utførte intervjuene, for jeg var kun ute etter informantenes egne tanker. En konvensjonell innholdsanalyse passet godt til å hjelpe meg undersøke det jeg ville.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet omhandler hvor gyldig, pålitelig og troverdig en studie er (Creswell & Miller, 2000; Johnson, 2013). Om man kan stole på funnen i studien og om andre forskere vil finne det samme, er sentrale spørsmål.

3.5.1 Validitet

Validitet tar for seg hvor gyldige dataene og funnene i en studie er (Johnson, 2013). Det er ingen metode som er mer valid enn andre, men det er flere elementer som kan true studiens validitet. Dette kalles validitetstrusler. Forskere må være disse validitetstruslene bevisst når han utøver forskningen. Den første validitetstrusselen kaller Johnson (2013) for «researcher bias». Forskerens bias dreier seg om hvilke forutinntatte meninger en forsker tar med. Alle har tanker og formeninger om hva man vil finne om man forsker på et visst tema, og det er viktig å være disse forhåndsoppfatningene bevisst. Det er derfor viktig at man går inn i datamaterialet med et åpent sinn, og er åpen for alle slags resultater, ikke bare de man

forventer å finne. For å unngå forskningsbias, er det viktig at man har det Johnson (2013) kaller «reflexivity». Dette er den selvrefleksjonen forskeren må gjøre angående sine egne bias.

En annen trussel mot validiteten i forskningen kaller Blikstad-Balas (2017) for «reactivity». Reaktivitet dreier seg om den påvirkningen forskere har på informantene sine. Det er et tidlig maktforhold mellom informant og forsker, og det kan påvirke hvordan informantene svarer. Maxwell (2013) skriver at det er umulig å fjerne den påvirkningskraften forsker har på informantene, så dette er noe er noe man alltid må være bevisst på. I det følgende vil jeg ta for meg noen sentrale grep jeg har foretatt meg for å sikre validiteten til denne studien.

Forskningsintervjuet er preget av et skjevt maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er intervjueren som har valgt tema og som stiller spørsmålene. Dette maktforholdet kan påvirke hvordan informanten velger å ordlegge seg. Under intervjuene stilte jeg flere spørsmål som dreide seg om informantenes undervisningspraksis. Selv om informantene var garantert total anonymitet, kan det likevel være fristende å «pynte på sannheten». Om informantene ikke svarer det de faktisk mener, vil resultatene av studien ikke stemme med virkeligheten, og studien blir derfor ikke valid.

En annen trussel mot validiteten i et forskningsintervju er om intervjueren får med seg det som blir sagt. Det finnes flere måter å samle inn data i en intervjusituasjon, men jeg valgte å bruke en taleopptaker. Ved å ta opp intervjuene var jeg sikret at jeg kunne gå tilbake og høre gjennom intervjuene i ettertid. Da kunne jeg konsentrere meg om å stille oppfølgingsspørsmål under selve intervjuene, og på den måten kunne jeg få mer informasjon. Taleopptak av intervjuene motvirker også at det kun er forskeren sin tolkning som kommer frem. Ved å kunne høre gjennom intervjuene flere ganger kan man få frem forskjellige sider.

Hvilke spørsmål som stilles er også en mulig trussel mot validiteten til et forskningsintervju (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Hvordan intervjueren velger å ordlegge seg eller om det er mange ledende spørsmål, er med på å svekke validiteten i studien. Før jeg begynte på intervjuene, hadde jeg utarbeidet en intervjuguide. Det gjorde jeg for at spørsmålene jeg stilte skulle være så gode som mulig, samtidig som jeg ville at alle informantene skulle få de samme spørsmålene. Intervjuene jeg gjennomførte var semistrukturerte, likevel kom det noen spontane og uforberedte spørsmål også. Dette var gjerne noen spørsmål for å be informantene utdype eller forklare nærmere.

3.5.2 Ekstern validitet

Etter en forsker har gjennomført en studie, kommer ofte spørsmålet om studien er mulig å generalisere. Å generalisere vil si at den gjelder for alle lignende situasjoner (Everett & Furseth, 2012). Denne kvalitative studien lar seg ikke generalisere til andre enn de som faktisk var med i studien. Det er først og fremst fordi datautvalget ikke er stort nok. Likevel var det aldri noe mål å utføre en generaliserbar studie.

Denne studien tar for seg kun noen få læreres opplevelser rundt temaet refleksjon og reflekterende tekster. Disse læreren er på ingen måte representanter for alle norsklærere på ungdomstrinnet i Norge. Likevel kan resultatene i denne studien overføres til andre lærere. Denne studien kan brukes for å gjøre andre lærere bevisste på refleksjonsbegrepet.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet er, i forskningssammenheng, det samme som pålitelighet (Everett & Furseth, 2012; Grønmo, 2004). Det dreier seg om forskeren vil finne det samme om man gjør samme undersøkelse flere ganger. Reliabilitet handler altså om dataenes eller kildenes kvalitet (Everett & Furseth, 2012). Reliabilitet ble i begynnelsen brukt i kvantitative undersøkelser, der funnene var enkle å replisere. I dag brukes likevel reliabilitet også om kvalitative metoder.

Intervju

Når og hvor intervjuene blir gjennomført kan ha noe å si for hvor reliabel dataen man får er. Alle intervjuene ble gjennomført på den enkelte lærerens arbeidsplass. Dette gjorde jeg fordi det skulle være lettest mulig for informantene å delta i studien. Som lærere har de en travel hverdag, så det var det beste for dem om jeg kom til deres arbeidsplass.

Transkripsjon

Det tar lang tid å transkribere. Å holde konsentrasjonen i mange timer i strekk er slitsomt, så det er viktig å ta flere pauser underveis. I denne studien er det kun jeg som har transkribert, og jeg gjorde det over fire dager. For å unngå at jeg mistet konsentrasjonen underveis i transkripsjonsprosessen, tok jeg hyppige pauser. Jeg hørte også gjennom lydopptakene flere ganger etter at transaksjonen var gjennomført. På den måten kunne jeg sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt.

3.6 Forskningsetikk og datalagring

Befring (2016) beskriver fire normer forskere må følge for at forskningen skal være etisk god. Disse er informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, særlig hensyn til utsatte grupper og aktsomhet for deltakerrisiko.

Denne studien ble meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata ((NSD). Alle deltakerne i studien fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) før intervjuene, og alle hadde mulighet til å trekke sin deltakelse når som helst. I informasjonsskrivet sto det forklart studiens formål, hvordan datamaterialet ble samlet inn og hvordan personopplysningene ble behandlet. Før alle intervjuene skrev informantene under på at de hadde lest informasjonsskrivet, og godtatt det. Deltakelse i studien var frivillig. Alle informantene er garantert konfidensialitet. Det skal ikke være mulig å identifisere deltakerne i studien. Det er for å hindre at det skal få noen konsekvenser å delta i studien.

Alle informantene ble anonymisert og fikk fiktive navn. Dette ble gjort for at det ikke skal være mulig å identifisere dem gjennom denne studien. Anonymitet gjennom studien er et viktig kriterium for at forskningen skal være etisk (Befring, 2016). Kodingsnøkkelen ble lagret separat fra intervjuene på UiOs sikre server som kun jeg hadde tilgang til. Av alt materialet var det kun transkripsjonene som ble skrevet ut, men med de fiktive navnene.

Alle samtykkeskjemaene ble trygt oppbevart, innelåst i en skuff. Samtykkeskjemaene skal makuleres når studien er gjennomført, i tråd med NSDs retningslinjer. Opptakene av intervjuene ble slettet etter at transkripsjonene var gjennomført.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt en oversikt over de metodiske valgene jeg har tatt i denne studien. Jeg valgte meg en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det ble utført intervjuer av fire lærere for å samle inn data. Intervjuene ga meg innsikt i hvordan informantene tenkte om refleksjon, og hvilke erfaringer de hadde med arbeid og undervisning i reflekterende tekster.

Alle informantene var lærere som hadde en tiendeklasse i norsk. Skolene befinner seg på Oslo øst og i kommuner utenfor Oslo. Informantene i denne studien ble alle intervjuet individuelt, før intervjuene ble transkribert. Transkripsjonene ble kodet induktivt, før jeg foretok en

innholdsanalyse. Funnene i denne studien er ikke mulig å generalisere til en større befolkning. Studien sier likevel noe om hvordan disse fire lærerne forstår begrepet, og dette kan overføres til andre lærere.

4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg systematisere og analysere funn i datamaterialet mitt. Det er strukturert i tre delkapitler i tråd med forskningsspørsmålene: 1) Hva ligger i begrepet refleksjon? 2) Hva ligger i begrepet reflekterende tekst? og 3) Hvordan vektlegges og arbeides det med reflekterende tekster i undervisningen.

4.1 Hva ligger i begrepet refleksjon?

Dette første delkapittelet skal ta for seg de funnene som svarer på det første forskningsspørsmålet mitt. Her skal jeg trekke frem lærernes forståelse av refleksjon, og hvordan refleksjon kan manifestere seg på forskjellige nivåer. Hovedtendensen her er at lærerne synes refleksjon er et ullent og vagt begrep, som det er vanskelig å forklare.

Refleksjon er vanskelig å forstå

Det første funnet er at lærerne mener refleksjon er et ganske vanskelig begrep å forstå. De mener det er vanskelig å gi en klar og tydelig definisjon på begrepet. Maria, en lærer på Osloskole 1, sier for eksempel at:

Refleksjon i seg selv er jo et begrep som ikke bare er vanskelig for elever, men også for lærere tenker jeg, da. At... For det er jo...man kan skrive en tilbakemelding, sånn, du må reflektere mer. Og det tror jeg er like grumsete som det er forståelig.

Maria uttrykker en frustrasjon over at hun synes det er vanskelig å forstå begrepet refleksjon og det gjør det vanskelig for elevene å forstå begrepet.

Iver, som jobber på Osloskole 2, gir uttrykk for den samme oppfatningen som Maria. Han uttrykker seg slik: «det er liksom så innforstått hva det betyr, men det er veldig vanskelig å forklare.» Her trekker informanten fram et viktig punkt, nemlig at refleksjon er et begrep som man har en viss forståelse av, men som det er vanskelig å sette fingeren på.

Refleksjonsbegrepet har man en generelle oppfatning av hva betyr, men det er vanskelig å konkret forklare hva som nøyaktig ligger i begrepet. Videre sier Iver:

Refleksjon er liksom noe man hører om hele tiden, men det er vanskelig å sette fingeren på akkurat hva det innebærer, viss du skjønner. Refleksjon er liksom et så godt innarbeidet ord at man nesten kan kalle det for en død metafor.

Sara, en lærer på den ene skolen utenfor Oslo, mener refleksjon «går ut på å speile seg selv i andre.» Refleksjon er altså noe som skjer i et samspill med andre. For å kunne reflektere, må man først og fremst kunne se seg selv utenfra. Videre sier hun

Jeg synes virkelig ikke det er lett å si helt klart hva det vil si å reflektere. Det er så ullent! Man vet liksom hva det er, men når jeg skal prøve å komme med en definisjon av det, så er det utrolig vanskelig.

Her peker Sara på et vesentlig poeng. Hun synes det er vanskelig å si helt presist hva det vil si å reflektere. Hun har en idé om hva det er, og forstår det oppe i hodet sitt, men når hun skal prøve å definere det blir det vanskelig. Og det er noe som går igjen hos flere av lærerne.

Ailo, som jobber på den andre skolen utenfor Oslo, trekker fram det samme som de foregående lærerne har sagt. Han sier at «refleksjon er litt sånn implisitt at man skal kunne». Refleksjon er i hans syn noe man har en idé om hva er, men som er vanskelig å sette fingeren på.

Jeg synes det er vanskelig å si noe helt spesifikt om hva refleksjon er. Det er liksom noe man har skjønnet litt av seg selv, uten at noen har fortalt meg hva det egentlig går ut på. Og det gjør det vanskelig å komme med en sånn klar definisjon på hva refleksjon egentlig er.

Her trekker Ailo fram et interessant og viktig punkt. Selv om man bruker *refleksjon* og *å reflektere* som begreper både i dagligtalen og i undervisning, er det ikke helt klart hva de betyr. Dette kan føre til at man legger forskjellig mening i begrepene, og det kan bidra til misforståelser.

Nivåforskjell i refleksjonen

Et annet funn er at lærerne trekker fram at refleksjon kan foregå og komme til syne på mange ulike nivåer. Det kan være alt fra enkel refleksjon, til mer kompleks, moden refleksjon. Maria knytter refleksjon til modning:

Det er jo på en måte nettopp fordi det er litt vanskelig å gjøre. Det er jo et veldig modningsspørsmål, og så det handler om å anerkjenne refleksjon på ulike nivåer. Det er fullt mulig å reflektere på lavere nivåer, det er ikke sånn at refleksjon er noe som ligger på toppen av en slags pyramide.

Maria trekker fram at det finnes forskjellige nivåer av refleksjon, og at man må kunne anerkjenne all refleksjon. Hun forteller også om hvordan hun reagerte på den amerikanske psykologen Benjamin Bloom sin framstilling av læring:

Jeg husker jeg lot meg overraske av den gode, gamle Blooms taksonomi, hvor du liksom har refleksjon øverst. Man skal gjengi, fortelle, og så er refleksjon øverst. Det tenkte jeg at er litt misvisende, for det er jo fullt mulig å reflektere bare på et lavt nivå. Altså at det er enkel refleksjon.

Her trekker Maria fram noe viktig, nemlig at det er mulig å reflektere på forskjellige nivåer. Refleksjon på et lavt nivå er fortsatt refleksjon, og da vil man alltid kunne komme på toppen av den tenkte pyramiden.

I tråd med det Maria sier, hevder Iver også at refleksjon kan forekomme på ulike nivåer. Han mener at refleksjon er noe elevene kan, selv om det er på ulike nivåer.

Man kan jo reflektere på lavt nivå, men jeg tenker refleksjon er såpass abstrakt begrep og såpass abstrakt måte å tenke på, at man kanskje ikke får det til så godt på åttende, da. Det er mange som kanskje ikke føler at de mestrer det da. Men selv om refleksjonen kanskje er på lavere nivå enn det er på for eksempel tiendetrinn, så vil det jo være refleksjon for det. Og det tror jeg det er viktig å huske på. At man kan reflektere på forskjellige nivåer. Jeg tror at man kan bli bedre til å reflektere senere om man får gode tilbakemeldinger på det man har gjort før.

Her peker Iver på det han mener er viktig når det gjelder refleksjon på forskjellige nivåer. Han mener at selv om man kan reflektere i åttendeklasse, vil man alltid ha et mye høyere nivå i refleksjon jo eldre man blir. Han mener derfor at refleksjon henger tett sammen med modenhet. I likhet med Maria mener Iver at det er viktig å anerkjenne den refleksjonen som blir gjort på åttendetrinn. Dette er en refleksjon som man kan bygge videre på og utvikle senere.

Sara, som jobber på den ene skolen utenfor Oslo, mener også at det finnes forskjellige nivåer av refleksjon. Hun mener at man kan reflektere på et lavere nivå, men at det fortsatt er refleksjon. Sara trekker frem vurderingsveilederne når hun forklarer de ulike nivåene av refleksjon.

Selv om mange elever ofte klarer å skrive gode reflekterende tekster der de utforsker og prøver ut tankene sine, vil det alltid være noen som ikke klarer det så godt. Men det betyr liksom ikke at de ikke har reflektert. Selv om det ikke er på det helt øverste nivået, liksom, så er det jo faktisk noe refleksjon der! Og vi har jo disse veilederne til hvordan vi skal vurdere tekstene. Der står det liksom at 5/6 skal man reflektere. Det er liksom det øverste nivået. Men man kan jo finne refleksjon i en tekst med middels måloppnåelse også. Så jeg synes man som lærer skal være litt forsiktig med å liksom finne skillet mellom, her har du reflektert, her har du ikke. Det er liksom ikke noe klart skille.

Som Sara forteller, er det i mange vurderingsveiledere kun refleksjon på et visst nivå. Dette mener hun ikke alltid stemmer. For henne er det ikke bare på «høy måloppnåelse» det er refleksjon. Hun mener også at de lavere måloppnåelsene kan inneholde noe refleksjon. Hun trekker frem at det ikke er noe klart skille mellom hva som er refleksjon og hva som ikke er det, og det gjør det vanskelig å bedømme om teksten en elev skrev er reflekterende eller ikke.

Ailo, som er lærer på den andre skolen utenfor Oslo, trekker frem alle de nye kompetansemålene i Fagfornyelsen når han forteller om refleksjon og reflekterende tekster. Han forklarer at det kommer inn mange nye kompetansemål i Fagfornyelsen som omhandler refleksjon, og at det derfor er viktig at elevene har en oversikt over hvordan man reflektere allerede fra åttendeklasse.

Mange elever på åttendetrinn sliter med å skrive reflekterende tekster. Og når man med Fagfornyelsen skal innføre så mange nye kompetansemål, jeg tror det er seks, jeg, så om refleksjon, så sier det seg selv at det vil bli vanskelig for mange. Så jeg tror mange lærere vil vente til slutten av ungdomskolen med de kompetansemålene. Men det tror jeg bare blir dumt. For jeg tror det er bra om elevene får prøvd seg på reflekterende tekster så tidlig som mulig, egentlig. For da vil de kanskje ikke skrive verdens beste reflekterende tekst første gangen, men de vil kunne lære seg sjangeren allerede fra et tidlig tidspunkt. Og da vil man kunne se at den refleksjonen man gjorde i åttendeklasse vil ha utviklet seg til et helt annet nivå på tiendetrinn.

I Fagfornyelsen kommer det inn mange nye kompetansemål som innebærer refleksjon. Ailo trekker frem at siden det har kommet så mange nye kompetansemål om refleksjon, og det er en helt klar nivåforskjell mellom elever på tiendeklasse og åttendeklasse, så tror han det er mange lærere som velger å utsette alle de kompetansemålene til tiendeklasse. Dette mener han er helt feil. Han mener at tekster skrevet i åttendeklasse er viktige senere. Ailo sier at alle tekster som elevene skriver, selv de som kanskje ikke er de beste, hjelper elevene utvikle seg. Han mener at elevene utvikler seg mye ved å skrive reflekterende tekster, og i hvert fall om de kommer tilbake og reviderer teksten senere.

4.2 Hva ligger i begrepet reflekterende tekst?

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg hva lærere legger i begrepet reflekterende tekst. Jeg skal også trekke fram hvordan informantene ser på refleksjon i sakprosa og skjønnlitteratur. Hovedtendensen i datamaterialet er at lærerne mener reflekterende tekster er tekster der man må prøve ut tanker, og som er kjennetegnet av et undrende språk. Refleksjon kommer også

tydeligere til uttrykk i sakprosa enn i skjønnlitterære tekster, selv om det ifølge informantene finnes mye refleksjon i skjønnlitteratur også.

Hva er en reflekterende tekst?

Det første funnet er at lærerne har vage forklaringer når de skal gjøre rede for hva som kjennetegner en reflekterende tekst. Maria har denne forklaringen når hun skal fortelle hva hun mener er en reflekterende tekst:

Det jeg legger i det er at viss jeg ønsker at elevene mine skal reflektere så ønsker jeg at de skal bruke et litt undrende språk, på en måte. De skal forsøke å trekke inn tanker, enten fra eget liv, eller fra andre ting som de vet noe om, og så prøve å sette ting litt i sammenheng.

Maria legger altså til grunn at det skal være noe undrende og utforskende med en reflekterende tekst. Elevene skal bruke et språk som er undrende og trekke inn tanker og følelser. Maria ønsker også at elevene skal bruke de kunnskapene de har fra før og sette dem i sammenheng med det de skriver en tekst om.

Iver gir uttrykk for en lignende forståelse av begrepet. Han sier at det for det meste handler om å undersøke og bruke egne erfaringer når man skal skrive en reflekterende tekst.

Det handler om det å undersøke ting, da, egentlig, gjennom egne erfaringer eller hva man har lært. Det tror jeg egentlig er det viktigste. At man liksom klarer å bruke de erfaringene og det man kan fra før til å undersøke noe nytt. Klarer man det, mener jeg man har reflektert. Så refleksjon er liksom noe som må skje inni deg. Det er liksom der man må reflektere. Og i en reflekterende tekst så vil jo refleksjonen synes ved at man kan følge de tankerekken du har gjort deg.

Iver trekker frem hvordan man skal bruke sine egne erfaringer og tanker for å skape noe nytt. Refleksjon mener han er noe som skal skje inni en selv, og i en reflekterende tekst skal dette komme til syne i vandringen teksten kan ta.

Videre sier han også at refleksjon på en eller annen måte handler om at man skal kunne sette seg inn i hvordan andre mennesker har det.

Refleksjon er også så bredt, da, at det er jo ikke bare å prøve ut nye tanker og ideer, da. Det handler jo også om at man skal kunne sette seg inn i andre menneskers situasjon og liv. Sette seg inn i andres livssituasjon og tanker. Det mener jeg er viktig. At man liksom klarer å forstå andre mennesker gjennom refleksjonen. Og når man skal skrive en reflekterende tekst, så er et kanskje enda viktigere at man klarer det. Å se flere sider av saken liksom... Men jeg tror også det handler om at man skal kunne

se seg selv litt utenfra. Og at man skal speile andre, liksom. At man skal vise at man klarer å sette seg inn i andre menneskers situasjon, liksom.

Iver mener at for at en tekst skal være reflekterende må man kunne prøve ut nye tanker, ideer og følelser. Man skal kunne sette seg inn i hvordan andre mennesker har det, hvordan deres livssituasjon er og hva de føler. Gjennom refleksjon vil man kunne oppnå denne kunnskapen. I en reflekterende tekst er det viktig, mener han, at man skal kunne klare å se temaet fra forskjellige sider. Man skal tenke rundt de forskjellige sidene før man til slutt ender på et sted.

Også Sara uttrykker noe av det samme. Hun mener at refleksjon for de fleste går ut på å starte en tankerekke, diskutere rundt det, for så å ende opp et helt annet sted enn der man startet.

For meg er refleksjon liksom det å prøve ut tankene sine, da. Starte en slags tankerekke, og så fortsette å diskutere. Og i en reflekterende tekst må man jo gjøre det med seg selv. Klare liksom å diskutere og komme litt videre, og kanskje møter du punkter i teksten som er nye og som du ikke har tenkt over. Og det gjør kanskje at du ender opp et annet sted enn der du var i starten. Det blir nesten som en slags reise, kan man si.

Sara sier her at refleksjon for henne er en måte å utforske og prøve ut tankene sine på. Hun ser på refleksjon som en slags tankerekke, der man starter ett sted og kanskje fullfører et helt annet sted, ofte et sted man ikke trodde man skulle. I en reflekterende tekst vil denne «reisen» være det man ser på som refleksjon, altså det er måten elevene prøver ut tanker og ideer som er det grunnleggende når det kommer til refleksjon, mener Sara.

Alle lærerne synes å beskrive reflekterende tekster ganske likt. Beskrivelsene er rimelig vage uten noen konkrete tekstlige kjennetegn eller språklige trekk. Lærerne sier mest om innholdsmomenter på et overordnet nivå, men ikke hvordan disse skal komme til uttrykk i teksten konkret.

Hos noen av lærerne kommer det til uttrykk en forskjell mellom refleksjon muntlig og skriftlig. Det er særlig Ailo som tematiserer dette. Han sier:

Jeg tror nesten at det for mange er lettere å kunne reflektere muntlig. Jeg tror det kanskje henger sammen med at det er lettere å kunne speile seg i en faktisk person, i stedet for at man liksom skal finne på en motstander i en tekst.

Ailo trekker her fram forskjellen på refleksjon muntlig og refleksjon skriftlig. For ham er refleksjon en måte å speile seg selv i andre mennesker, og han mener derfor det er mange

elever som sliter med å skrive reflekterende tekster. I muntlig refleksjon vil man kunne ha en å reflektere sammen med, men i den skriftlige refleksjonen må man visualisere seg denne «motstanderen».

I tillegg tar Ailo opp følelsen han sitter på med tanke på at mange elever er redde for å svare «feil» i en skreven tekst.

Jeg tror mange elever er redde for å liksom svare feil når man skal skrive en reflekterende tekst, at det liksom finnes ett svar. Og da mener jeg de har misforstått litt. For jeg mener at en reflekterende tekst ikke nødvendigvis har ett svar, men at det handler om at man skal utforske et tema. Og det finnes det ingen riktige eller gale svar på, egentlig. Det handler om hvordan hver enkelt elev oppfatter temaet, og hvilke tanker eleven gjør seg.

Ifølge Ailo er det mange elever som synes det er vanskelig å skrive en reflekterende tekst fordi de rett og slett er redde for å svare noe «feil». Han mener dette ikke mulig, da en reflekterende tekst er noe utforskende. For Ailo er det hele poenget med en reflekterende tekst at det ikke skal finnes noe rett eller galt svar. Man skal reflektere, og da er det positivt om tankene vandrer litt og man trekker inn egne erfaringer og meninger.

Alle lærerne trekker også frem at det eksisterer et skille mellom refleksjon i sakprosa og i skjønnlitteratur. For eksempel sier Maria at:

Det er tydelig at det er kanskje mer i saklitteratur enn i skjønnlitteratur for eksempel. Jeg tenker at det er kanskje oftere at man ser for seg at når man skal skrive reflekterende at mange tenker at det er fagprega. Men det ser jeg på en litt sånn feilslutning.

Her peker Maria på at det er refleksjon kommer mye tydeligere fram i en sakprosa tekst enn i en skjønnlitterær tekst. Hun fortsetter med å si: «Jeg tenker sånn, det er jo refleksjon i arbeidet med en novelle for eksempel, men i selve novelle teksten er det kanskje ikke så mye reflekterende tekst». Maria viser her at det kan finnes refleksjon i skjønnlitteratur også, men at denne er mer skjult.

Dette mener også Iver: «Du får fint vist refleksjon i både sakprosa og skjønnlitteratur. Men det er kanskje mye vanskeligere i en skjønnlitterær tekst, enn i en sakprosa tekst, liksom».

Maria sier det slik: «Mange ser på dette med refleksjon som en veldig sånn cerebral øvelse, liksom en akademisk øvelse på en måte». Det er altså fullt mulig å reflektere i en sakprosa tekst også.

Sara deler de to andres oppfatning av refleksjon i sakprosa og skjønnlitteratur. Hun sier:

Så i en diktanalyse så vil den refleksjonen i mye større grad være knytta til et veldig undrende språk, ikke sant, og opplever og føler og tenker hva man opplever i møte med teksten. Det er der refleksjonen ligger i en diktanalyse.

Selv om refleksjonen ikke kommer klart fram i en skjønnlitterær tekst, trenger man likevel å reflektere i arbeidet med teksten. Sara trekker frem hvordan man må kunne reflektere over hvordan et dikt oppleves for eleven. Det er her, mener hun, refleksjonen ligger i en skjønnlitterær tekst. Dette skiller seg fra hvordan man reflekterer i en sakprosaetekst, sier hun:

I en sakprosaetekst, og i hvert fall en reflekterende tekst, skal man vise hele tiden hva man gjør. Man skal liksom ta leseren med på det man skal utforske, og da kommer refleksjonen mye tydeligere fram enn i en skjønnlitterær tekst. Sånn vil man som lærer kunne se refleksjonene til elevene tydeligere i sakprosaetekster enn i skjønnlitteratur.

Refleksjonen elever gjør i en sakprosaetekst er mye lettere å se. Derfor kan det være lett å se på en skjønnlitterær tekst og tenke at det ikke fins refleksjon der. Men ifølge lærerne i min studie er det refleksjon i både skjønnlitteratur og sakprosa, men den er skjult i skjønnlitteraturen og synlig i sakprosaen.

Ailo uttrykker en lignende forståelse av skillet mellom refleksjon i sakprosa og skjønnlitteratur som de tre andre informantene. Han sier at «Refleksjon kommer nok best til syne i sakprosa. Der kan man liksom følge resonnementene til elevene, og da kan man se hva de har tenkt mens de skrev.» Her forteller han at det er i sakprosaen man best kan se refleksjonen til elevene. Han peker på at det er fordi det er her den er synlig, og derfor lett å følge. Senere sier Ailo «det betyr ikke at det ikke er refleksjon i skjønnlitteratur. Det betyr bare at den er mer skjult, om jeg kan si det sånn». Denne skjulte refleksjonen viser at det er mange forskjellige måter å reflektere på, men at det er i sakprosaen man lettest kan få øye på den.

Om vi ser på alle lærerne samlet, kan vi se at alle mener det finnes refleksjon både i sakprosa og i skjønnlitteratur. Det skiller imidlertid hvor tydelig refleksjonen kommer frem i tekstene. Om sakprosa kommenterer alle informantene at refleksjon kommer tydelig fram. Her kan man lettest følge tankerekker, og man kan se elevenes refleksjon. I skjønnlitteratur derimot er ikke refleksjonen like tydelig. Flere av lærerne trekker frem hvordan refleksjon i skjønnlitteratur ligger skjult i forarbeidet med tekstene. For å skrive en god skjønnlitterær tekst, er man

avhengig av å kunne sette seg inn i hvordan de forskjellige virkemidlene fungerer i praksis. For å kunne gjøre dette, må man kunne skjønne hvordan leserne opplever dem, og da kreves det refleksjon. Denne skjulte refleksjonen er kanskje vanskeligere å se, men den er minst like viktig som den man kan finne i sakprosaetekster.

4.3 Hvordan vektlegges og arbeides det med reflekterende skriving i undervisningen?

Dette delkapittelet skal ta for seg hvordan lærerne i denne studien arbeider og vektlegger reflekterende skriving i undervisningen. En tendens i dette kapittelet er at det er lite eksplisitt undervisning i reflekterende tekster. Den undervisningen som gis, gis ofte sammen med drøftende eller argumenterende tekster. Det er også varierende bruk av modelltekster, men de fleste bruker det eksplisitt.

Undervisning i reflekterende tekster

Når det gjelder hvorvidt informantene opplyser at de underviser i refleksjon, varierer svarene. Iver sier at han har jobbet lite med undervisning i refleksjon, men at det henger tett sammen med undervisningen i argumenterende skriving.

Ja, nei, vi har ikke jobbet noe særlig med refleksjon for seg selv. Det er noe som liksom har blitt gjort samtidig med at vi har jobbet med argumentasjon. Vi [kollegiet] kom fram til at det liksom hang best sammen, og at det da blir mer naturlig at det kom samtidig.

Iver har ikke undervist direkte i hva refleksjon er, men har slått det sammen med argumentasjon. Forholdet mellom argumentasjon og refleksjon er noe både han og kollegene hans har sett på som noe viktig, og de har derfor ment at undervisningen i refleksjon kommer som en implisitt del når de arbeider med argumenterende tekster.

Maria har samme oppfatning som Iver. Hun sier:

Nei, jeg har ikke undervist eksplisitt i reflekterende skriving, det har jeg ikke. Og det tror jeg blir litt vanskelig. For hvordan skal man liksom kunne undervise i å prøve ut tanker og sånn. Jeg synes det er mye lettere å undervise om refleksjon når vi har om argumentering. Da må elevene tenke gjennom begge sider av en sak og der har du refleksjon. Så hos meg er det for det meste der undervisningen i refleksjon ligger.

Også her trekker Maria frem forholdet mellom refleksjon og argumentasjon, og trekker det videre til at for å kunne se begge sider av en sak, og dermed få en god argumenterende tekst, er det viktig å kunne reflektere. Refleksjonen kommer som oftest av seg selv, og er ikke noe hun som lærer underviser i.

Sara sier også at det er vanskelig å lære bort hva refleksjon er. Hun mener det er vanskelig for elevene å skjønne hva refleksjon er, når hun selv ikke er helt sikker:

Det er vanskelig å undervise i refleksjon viss man bare skal undervise i det, viss du skjønner hva jeg mener. Altså, det å ha en time om «nå skal vi lære hva refleksjon innebærer», det er vanskelig. Det er vanskelig for meg, for jeg er jo ikke helt sikker selv, og det er vanskelig for elevene. De har jo sikkert en eller annen slags idé, men det er jo ikke sikkert at det er den samme som jeg sitter på. Så det gjør det vanskelig for meg å undervise helt sånn eksplisitt om refleksjon.

Sara peker på en sentral utfordring når det kommer til undervisning om refleksjon og reflekterende tekster. Hun mener det er vanskelig å undervise om noe man ikke er helt sikker på hva er. Det er også utfordrende for henne om det sitter elever i klasserommet som har en helt annen oppfatning av refleksjon enn det hun har. Senere i intervjuet sier hun også at:

Jeg tror ikke det er noen lærere, hvert fall ikke på denne skolen, som underviser eksplisitt i reflekterende skriving. Og det tror jeg i stor grad henger sammen med at det er vanskelig å forstå. Og da hopper man liksom litt over det. Og nå som det kommer mange nye kompetansemål som handler om refleksjon vil det bli vanskelig.

Sara trekker her fram at hun ikke tror det er noen lærere på hennes skole som underviser direkte i reflekterende skriving. Dette forklarer hun med at det er vanskelig å forstå, ikke bare for elevene, men også for læreren som skal lære det bort. Å undervise i noe som en selv synes er vanskelig, og som man kanskje ikke er helt sikker på selv, er noe hun synes er vanskelig.

Den siste læreren, Ailo, har en annen tilnærming enn de tre andre til det å undervise i reflekterende skriving. Han sier at:

Jeg pleier å starte perioden der elevene skal lære om reflekterende tekster med å gå gjennom elevenes tanker om temaet. De får fortelle hva de mener refleksjon er, og så kan vi liksom lage en slags «fasit» sammen i klassen. Da har vi liksom lagt grunnlaget for hele perioden. Det er kanskje ikke helt eksplisitt undervisning om refleksjon, men jeg pleier hvert fall at elevene har en viss formening om hva det er etter vi har gått gjennom det sammen.

Her kan vi se at Ailo faktisk prøver å undervise i refleksjon og reflekterende tekster. Han gjør dette for at alle elevene skal få en felles forståelse når de senere skal skrive reflekterende tekster. Denne måten å arbeide på mener han er en god måte for at alle elevene skal ha en viss forståelse av hvordan man kan reflektere. Dette skiller seg fra de andre lærerne sin undervisning om reflekterende tekster og refleksjon. Videre sier Ailo:

For å kunne undervise i reflekterende skriving på denne måten, må jeg bare bestemme meg for hva det vil si å reflektere. Og så må jeg bare prøve å overbringe det til elevene på best mulig måte. Og det føler jeg at har fungert bra.

Ailo trekker her frem at han bruker sin egen oppfattelse av hva en reflekterende skriving er. Som han også sa tidligere bruker han denne forståelsen, sammen med det elevene selv mener, når han skal legge grunnlaget for hva han ser etter i en reflekterende tekst.

Refleksjon og modelltekster

Det neste hovedfunnet i denne studien er hvordan lærere bruker modelltekster i undervisning i reflekterende tekster. Alle lærerne har på en eller annen måte brukt modelltekster i arbeidet sitt, men de har alle løst det på litt forskjellige måter.

Maria bruker ofte modelltekster i sin undervisning. Hun pleier å bruke en sammenligning med en parabolantenne i begynnelsen for at elevene skal kunne se for seg hvordan refleksjon ser ut:

Jeg bruker ofte modelltekster, ja. Den første sammenligningen jeg alltid drar er å få dem til å tenke på en parabolantenne. At det er noe i midten og så er det en bue, og så er det liksom innspill fra ulike ting som da blir vinklet mot det samme punktet alt sammen. Det er liksom det jeg prøver å få elevene til å tenke på. At refleksjon på en eller annen måte handler om å reflektere noe tilbake til et bestemt punkt. Ofte gjør jeg dette ved å gi dem en tekst med masse forskjellige punkter som de kan se henger sammen. Da får de liksom se at selv om hvert enkelt av de punktene er forskjellige, så handler de om det samme. Og det tror jeg er bra. Det er bra at de får se hvordan det kan gjøres liksom. Det er ingen fasit, men det er én måte å gjøre det på. Det prøver jeg å få fram.

Maria viser i dette sitatet at hun bruker parabolantenne som et bilde på hvordan man kan skrive reflekterende tekster. Hun gjør dette fordi hun gjerne vil gi elevene noe som er lett å assosiere med når de skal skrive. Maria viser også en tekst med punkter som på en eller annen måte henger sammen med et overordnet tema. Denne teksten bruker hun som et eksempel for

å vise hvordan en reflekterende tekst kan se ut. Hun legger også vekt på at det ikke nødvendigvis er en fasit, men mer et eksempel på hvordan teksten kan bygges opp.

Iver sier har som oftest ikke underviser i reflekterende tekster i seg selv. Likevel bruker han modelltekster aktivt. Han sier:

Sånn rent bortsett fra at jeg veldig sjeldent underviser rent i refleksjon, så ja, vi bruker modelltekster ganske aktivt. Litt for å gi dem en liten pekepinn, og så er det for å gi dem noen triks, da. Det er jo noe med å gi dem noen verktøy som de kan prøve å lære seg å bruke.

Han sier han bruker modelltekster mest for å gi elevene en pekepinn på hvordan en reflekterende tekst kan se ut. Ofte har elevene en idé om hva som skal være med i en reflekterende tekst, men det er også mange som ikke vet. Da er det viktig for Iver å gi elevene en tekst som de kan bruke som en slags mal.

Sara bruker ofte modelltekster når hun underviser i reflekterende tekster. På samme måte som de foregående lærerne gjør hun først og fremst dette for at elevene skal ha en slags mal før de selv skal skrive.

Jeg pleier å bruke litt sånne korte tekster sånn at elevene kan se hva jeg ser etter når de skal skrive en reflekterende tekst. Jeg tenker egentlig litt sånn at det er mange som ikke helt vet hva en reflekterende tekst er og da tenker jeg det er lurt å gi dem noen små tips og vink for å få dem på rett vei. Og da liker jeg å bruke noen modelltekster.

Sara trekker frem at hun ofte bruker kortere tekster når hun skal vise elevene sine en modelltekst. Dette gjør hun for at det er mange elever som er usikre på hva en reflekterende tekst egentlig er, og hun tenker derfor at det er lurt å gi dem tips. Disse tipsene hjelper elevene hennes å skrive bedre tekster.

Ailo bruker ikke modelltekster på samme måte som de tre andre. Han har ikke laget eller funnet noen tekster som han mener er typisk reflekterende. Han har heller en annen strategi når det gjelder modelltekster.

Jeg pleier faktisk ikke å bruke noen modelltekster. For jeg pleier, som jeg sa tidligere, at vi som klasse blir liksom enige om hvordan en reflekterende tekst skal se ut. Vi blir enige om hva en reflekterende tekst er, hva som må være med, og hvordan den ser ut. Og så får egentlig elevene prøve det ut selv. Så viss du tenker på det, så blir liksom deres første tekster modelltekstene.

Ailo forteller her at han ikke bruker modelltekster. Likevel kan vi se han modererer seg mot slutten av sitatet, og innrømmer at han faktisk bruker en slags modelltekst. I oppstarten av en undervisningsperiode om reflekterende skriving går han og elevene gjennom hva de selv mener er refleksjon. Klassen blir enige om hva som kjennetegner en reflekterende tekst i begynnelsen av undervisningsperioden, og før de skal begynne å skrive. Ved å gjøre det på denne måten får han med seg alle elevene når de skal gå gjennom hva som må være med i en reflekterende tekst. Til slutt i sitatet sier Ailo også at han ser på de første tekstene elevene skriver som en slags modelltekst. Han vil gjerne at elevene skal kunne prøve ut ideer, før de kan gå gjennom egne tekster og rette det de i ettertid mener er «feil».

4.4 Oppsummering

Når vi ser alle funnene under ett er det tydelig at lærerne sliter med å kunne komme med en klar definisjon av hva det vil si å reflektere. De trekker frem at det er et innforstått begrep som man har en viss formening om hva egentlig betyr, uten å kunne sette fingeren nøyaktig på hva det betyr. Det er et begrep som er litt «ullent» å få tak på. Refleksjon er noe som først og fremst foregår inni hver og enkelt av oss. Men det er også noe vi gjør for å speile oss i andre. Refleksjon ses på av flere av lærerne som en abstrakt øvelse, og noe man må øve seg på for å kunne.

En av hovedtendensene i denne studien er at lærernes definisjoner av reflekterende tekster er forholdsvis vage når det gjelder språklige trekk og tekstlige kjennetegn. Lærerne trekker heller frem hva den reflekterende teksten skal inneholde, og her spriker oppfatningene. En av informantene legger stor vekt på at man skulle vise tankerekken sine i teksten. Andre mener at det er speiling av seg selv og andre som er den viktigste komponenten. Flere trekker fram at refleksjon i stor grad handler om å undersøke ting og trekke fram egne erfaringer.

Et viktig skille for informantene i denne studien, er skillet mellom refleksjon i sakprosa og i skjønnlitteratur. Alle informantene mente at den typiske reflekterende teksten var sakprosa, men de var også enige i at det var en stor del refleksjon i forarbeidet med en skjønnlitterær tekst. De mener at i en sakprosa tekst kan man lettest følge tankerekken til elevene, og det er mye lettere å se om de har reflektert eller ikke. Men det er likevel viktig å ikke glemme den refleksjonen som blir gjort i arbeidet med en skjønnlitterær tekst. Selv om den er mer skjult,

mener informantene at den er minst like viktig å kommentere og gi positive tilbakemeldinger på.

Når det kommer til hvordan de forskjellige lærerne underviser i reflekterende tekster, er det noe ulikt. Tre av informantene underviser ikke i reflekterende skriving. De sier at de synes det er vanskelig å undervise i refleksjon. Fordi de synes det er vanskelig, dropper de å undervise i det, men gjør det heller i sammenheng med arbeidet med argumenterende tekster. Ailo derimot, underviser ofte i reflekterende tekster og refleksjon. Han mener det er viktig at alle elevene har en felles forståelse når de skal skrive reflekterende tekster, og da pleier han å lage en definisjon sammen med klassen. Da kan elevene komme med sine forståelser av begrepet, og de bygger det ut sammen. Ved å bruke denne måten å definere vanskelige begreper på, får han alle elevene med på definisjonen, og alle får et eierskap til definisjonen.

Alle lærerne trekker frem at det er store forskjeller i nivået på refleksjon, ikke bare innad på trinn, men også på tvers. Det er likevel viktig, ifølge informantene, at man klarer å se at det er mulig å reflektere på forskjellige nivåer. Selv refleksjon som er «dårlig» er refleksjon, mener de. Det er ikke nødvendigvis sånn at det bare er tekster med høy måloppnåelse som viser refleksjon, det er også mange tekster på de lavere måloppnåelsene som har god refleksjon. Det er viktig for informantene at man skal premiere all refleksjon, ikke bare det øverste nivået av refleksjon.

Alle de fire lærerne fremhever at de bruker modelltekster aktivt i undervisningen i reflekterende tekster. Maria, Iver og Sara mener det er viktig at elevene har noe de kan bruke som en slags mal når de skal skrive. På den måten bruker de modelltekster for å gi dem en pekepinn på hva som skal med og hva som ikke skal med. Ailo bruker derimot ikke modelltekster på samme måte, men han bruker elevenes egne førsteutkast som en slags modelltekst.

5 Diskusjon

5.1 Introduksjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere funnene fra analysekapitlet opp mot teorien gjennomgått i kapittel 2. Det er oppgavens forskningsspørsmål som er styrende for hvordan kapitlet er strukturert. Studiens overordnede problemstilling er *hvordan oppfatter, vurderer og underviser lærere i «reflekterende tekster» på ungdomsskolen?* og forskningsspørsmålene er: Hva ligger i begrepet refleksjon? Hva ligger i en reflekterende tekst? Hvordan vektlegges og arbeids det med reflekterende skriving i undervisningen?

5.2 Hva ligger i begrepet refleksjon?

Både Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen inneholder flere norskfaglige kompetansemål knyttet til det å reflektere eller skrive reflekterende tekster. Refleksjonsbegrepet opptrer allerede på 4. trinn både i Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019). Som jeg viste i teoridelen, er likevel refleksjonsbegrepet styrket i den nye læreplanen. I lys av dette er det oppsiktsvekkende at alle lærerne i min studie oppfatter refleksjon som et vagt og vanskelig begrep å definere. Alle lærerne sier de er usikre på akkurat hvordan refleksjonsbegrepet skal forståes, men de har alle en følelse av hva det vil si.

Dette stemmer også med tidligere forskning på området. Grüthers (2011) trekker frem at lærere sliter med å komme med en klar definisjon av hva det vil si å reflektere. Refleksjon kan være en fagterm innen både naturfagene og innen filosofi/språkfag. I denne studien er det den sistnevnte som er relevant. I Bokmålsordboka er denne formen for refleksjon definert som «ettertanke, overveielse» (Bokmålsordboka, 2020). Dette er litt vagt forklart, og det rommer mange tolkningsmuligheter. Det er ikke presisert hva det vil si å reflektere, og det kan påvirke både læreres og elevers forståelse av begrepet. De trenger derfor en tydeligere definisjon av hva det vil si å reflektere.

I Kunnskapsløftet finner vi en presisering av hva det vil si å reflektere. Der opereres det med en todeling av begrepet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Den ene delen tar for seg den tradisjonelle formen, der man skal reflektere rundt et tema. Det er denne formen som er mest brukt i definisjonene man kan finne på nett. Den andre av de to delene av refleksjonsbegrepet

handler om refleksjon rundt sin egen livssituasjon og seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er denne siste definisjonen av refleksjon som er tettest knyttet opp til de klassiske skolesjangrene essay og dagbok.

Dette er et hjelpemiddel som informantene i denne studien etterspør. De har alle en idé om hva det vil si å reflektere, men de sliter med å komme med en klar definisjon på hva det egentlig er. Sara kommenterte at hun selv sliter med å vite hva refleksjon er, og det er derfor vanskelig for henne å undervise i det. Ved hjelp av definisjonen Kunnskapsdepartementet har gitt, vil man i stor grad få mer hjelp som lærer. Denne definisjonen virker dog litt objektiv. Informantene i denne studien mener alle at refleksjon er noe subjektivt. Refleksjon er, ifølge Ailo, noe «man har skjønt litt av seg selv, uten at noen har fortalt meg hva det egentlig går ut på». Hva refleksjon er handler for informantene i stor grad om en subjektiv mening. Alle sier at refleksjon er noe man vet uten at man helt klarer å definere det.

At lærerne sliter med å kunne definere hva refleksjon egentlig går ut på, er ikke noe nytt. Dagsland skrev i sin masteroppgave og senere doktoravhandling om læreres utfordringer i å undervise i reflekterende tekster (Dagsland, 2012, 2018). Dagsland skriver at det er opp til hver enkelt lærer å «bestemme» hva de legger i begrepet *refleksjon*. Som Sara sa: det er vanskelig å undervise i refleksjon fordi det ikke er sikkert at hennes definisjon stemmer overens med elevene sin. At det er hver enkelt lærer sitt ansvar å definere hva refleksjon er, kan skape utfordringer. Kommer det en eksamensoppgave der elevene skal reflektere, kan det være store forskjeller mellom klassene. På eksamen i norsk skriftlig hovedmål i 2001 slet for eksempel mange elever med å forstå ironien som ble brukt (NRK, 2001). Dette viser at det er viktig at elever har en forståelse av begreper som benyttes, og at det gjelder på tvers av forskjellige skoler.

Dagsland (2012) trekker frem at refleksjon ofte blir sett på som «taus kunnskap». Refleksjon er godt innarbeidet i språket vårt, men det er vanskelig å definere hva det faktisk er. Dette uttrykker også informantene i denne studien. De sier alle at refleksjon er noe man har en formening om hva er, men som det er vanskelig å faktisk definere. Freedman (1987) hadde en lignende konklusjon. Studentene i studien ble ikke opplært i «universitetssjangeren», men klarte likevel å erverve seg den kunnskapen implisitt. Freedman mente derfor at studentene utviklet en «vag følelse» av den sjangeren de skulle skrive (Freedman, 1987, s. 101, min oversettelse). Det samme kan man si at informantene i denne studien opplever. Det er ingen av informantene i denne studien som har blitt opplært til hva refleksjon egentlig er, men det er

noe de har plukket opp og lært seg selv underveis. De tre lærerne som ikke underviser direkte i refleksjon, viderefører også denne måten å erverve seg kunnskap om refleksjonsbegrepet til sine elever.

Ifølge Pianko (1979) er det refleksjon som stimulerer kognitiv vekst hos elevene.

Informantene i denne studien trekker alle sammen fram at elevenes kognitive og mentale modning er med på å påvirke deres evne til å reflektere. Maria påpeker at refleksjon er et modningsspørsmål og at det er flere forskjellige nivåer av det å reflektere. Refleksjon er ikke en enkel oppgave, det krever at man har oppnådd et visst kognitivt nivå. Pianko (1979) trakk frem at refleksjon i seg selv er ganske abstrakt, og at det ikke nødvendigvis er slik at alle klarer det med én gang. Det samme sier Iver. Han mener at elever som går på åttendetrinn ikke nødvendigvis har de mentale ferdighetene som skal til for at man klarer å forstå et såpass abstrakt begrep.

5.3 Hva ligger i begrepet reflekterende tekst?

Min studie viser at lærerne i stor grad har ganske sprikende oppfatninger av hva en reflekterende tekst skal inneholde. Dette er ikke overraskende sett i lys av teori. Etter Kunnskapsløftet ble revidert i 2013, kom det inn en definisjon av ulike vanskelige begreper. Reflekterende tekster ble definert som tekster «hvor elevene utforsker et tema» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Denne forståelsen deler alle mine informanter. De sier at en reflekterende tekst skal utforske og undersøke et tema. Videre trekker Iver fram at man også skal bruke egne erfaringer i den reflekterende teksten. Dette sammenfaller med det som står i Kunnskapsløftet. Der står det at reflekterende tekster kan ses på som tekster der elevene retter oppmerksomheten mot seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Ifølge Kunnskapsløftet (2015) er altså en reflekterende tekst noe som kan ses på på to ulike måter. Én måte er altså å se på en reflekterende tekst som en tekst der elevene skal utforske et bestemt tema eller emne. Den andre måten Kunnskapsløftet definere en reflekterende tekst, er en tekst som ser innover mot skriveren. Det at en reflekterende tekst både kan være utforskende og innadsøkende, kan gjøre det vanskelig for elevene å forstå hva som kreves av dem.

Denne delingen, mellom utforskende og innadvendt, kom også til syne i lærernes svar. Når Iver gir elevene i oppgave å skrive en reflekterende tekst, er han ute etter at elevene

undersøker ting, samtidig som de bruker egne erfaringer. Han er altså ute etter at elevene benytter seg av begge de to ulike definisjonene på refleksjon som finnes i læreplanen. Denne dobbeltheten kan skape forvirring hos elevene.

Yancey (1998) skrev at refleksjon er det å gå forbi teksten sin. Det er viktig når man skriver en reflekterende tekst, at man kan se på teksten sin i samspill med andre tekster. Gjør man det, mente Yancey (1998) at det blir en god reflekterende tekst. Iver sier at det er viktig å få frem flere sider av et tema, og at man skal belyse det. Det stemmer godt med det Yancey (1998) også sa, at man skal angripe temaet fra forskjellige vinkler.

En reflekterende tekst er også noe dialogisk (Yancey, 1998). Ailo trekker fram at det er mange som sliter med å skrive en reflekterende tekst. Han mener at det er mange elever som synes det er lettere å reflektere muntlig, fordi da kan man «speile seg selv i andre mennesker». Myster man den fysiske personen, er det mange som sliter med å reflektere, mener han. Om elevene får tydelige rammer for hva som er formålet med tekstene de skriver, blir tekstene bedre og elevene synes det blir lettere å skrive (Skrivesenteret, 2013b). Refleksjon muntlig vil ha en fysisk mottaker, og det kan gjøre det lettere for elevene.

Lærerne i denne studien skiller også mellom refleksjon i sakprosa og i skjønnlitteratur. Refleksjonen er tydeligere i sakprosa, i motsetning til i skjønnlitteraturen. Skillet mellom refleksjon i sakprosa og skjønnlitteratur viser at lærerne i noen grad nyanserer begrepet, men ikke spesifikt når det gjelder innhold, struktur og språk. Dette er heller ikke overraskende. Begrepet reflekterende tekster er i liten grad forklart, og der det er forklart gir det vage og uklare definisjoner. Det er i stor grad knyttet til lærernes eget skjønn å definere hva en reflekterende tekst er, noe som kan gå utover elevenes læring.

Den skjulte refleksjonen stemmer godt overens med det Pianko (1979) skrev om refleksjon. Refleksjon er tidligere sett på som pauser i skrivingen, og derfor ignorert. Når elever slutter å skrive og ser ut av vinduet, har man tidligere konkludert med at dette bare er pauser (Pianko, 1979). Skriver en elev en skjønnlitterær tekst, og ser opp fra arbeidet sitt, kan denne «pausen» være skjult refleksjon.

Elever og lærere trenger en tydeligere forståelse av begrepet reflekterende tekst. En modell som fungerer som en ressurs til dette, er Skrivehjulet. Her blir reflekterende tekster forklart som jeg-orienterte tekster der skriveren filosoferer over egen situasjon, erfaringer eller et tema

(Solheim & Matre, 2014). Lærerne i min studie har i liten grad beskrevet en reflekterende tekst. De har ikke kommet med noen spesifikke kjennetegn eller beskrivelser. Dette peker mot at heller ikke undervisningen i det å skrive reflekterende tekster er så eksplisitt som det den burde i lys av undervisningsteori. Dette er problematisk fordi elevene vil ikke få en klar forståelse av hva det vil si å skrive en reflekterende tekst. Siden dette er en del av kompetansemålene etter tiendetrinn, er det viktig at elevene behersker også denne formen for skriving.

5.4 Hvordan vektlegges og arbeides det med reflekterende skriving i undervisningen?

Det er overraskende at lærerne uttrykker seg så vagt om reflekterende skriving, når skriving i så stor grad er løftet frem som en grunnleggende ferdighet. Dette gjelder ikke bare i norsklæreplanen, men i hele Kunnskapsløftet generelt. I tillegg inneholder læreplanen i norsk kompetansemål som er tett knyttet til produksjonen av reflekterende tekster. Reflekterende tekster er noe som både kan brukes til å utforske og til å vurdere sin egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). En reflekterende tekste er derfor godt egnet til å utforske nye temaer i forskjellige fag. Siden faglærerne i de ulike fagene også har ansvar for skriveopplæringen til elevene, er bruken av reflekterende tekster et godt hjelpemiddel. Elevene kan skrive tekster som utforsker nye temaer og emner.

En hovedtendens i mitt materiale er at lærerne sier at de ofte bruker modelltekster i undervisningen. Bruk av modelltekster, tydelig instruksjon og skriverammer er kjennetegn mange kobler opp mot eksplisitt undervisning. Eksplisitt undervisning blir definert som en måte lærere kan støtte opp og guide elevenes læring ved hjelp av klart formulerte forklaringer (Archer & Hughes, 2011).

I min studie fant jeg at alle lærerne brukte modelltekster som hjelpemiddel i undervisningen. Maria, Iver og Sara forteller at de bruker modelltekster aktiv for at elevene skal se hvordan en reflekterende tekt ser ut. Dette sammenfaller med Charney og Carlson sin (1995) definisjon av bruken av modelltekster. Stolarek (2014) fant at spesielt språklærer brukte modelltekster i undervisningen sin. Modelltekster er tekster som skal brukes for å eksemplifisere eller generalisere. Ved å dekonstruere tekstene for eleven, plukker man teksten fra hverandre. Når

man ser på tekstene i mindre biter, kan elevene lettere få øye på de forskjellige språklige valgene som er tatt.

Maria trekker frem at hun ofte dekonstruerer modelltekstene sammen med elevene. Dette er noe hun gjør for at elevene skal kunne se hvordan tekstene henger sammen, og hvordan alle momentene påvirker hverandre. For å hindre at tekstene til elevene skal ende opp som fokale eller asosiative tekster, er det viktig at innholdsmomentene både henger sammen med den overordnede problemstillingen og hverandre (Freedman & Pringle, 1988). Bruk av modelltekster kan være et ledd for å forhindre at tekstene blir fokale eller asosiative.

En grunn til at tre av mine informanter velger å ikke undervise i refleksjon for seg selv, er at de syns det er et vanskelig begrep. Sara forteller at det er et utfordrende begrep å forstå, og at hun derfor syns det er vanskelig å lære det bort. Dette sammenfaller med det Dagsland (2012) og Grüthers (2011) skriver. Begge trakk fram at refleksjon er et vanskelig begrep for lærere å forstå. Om lærere synes begrepet er utfordrende, vil elever finne det enda vanskeligere.

I denne studien forteller Ailo hvordan han aktivt jobber med undervisning i refleksjon og reflekterende tekster. Han pleier å ha en gjennomgang med elevene om deres forventninger til temaet når de begynner. På den måten får alle elevene et eierskap til begrepet, og de er bedre rustet når de skal sette i gang med å skrive. Ailo mener at ved at elevene får en tydelig opplæring i hva en reflekterende tekst er, så vil det være enklere for dem å skrive slike tekster. Dette sammenfaller med det Hertzberg (2008) trekker frem som viktig. Eksplisitt undervisning i grammatikk er et viktig middel for å skape seg et metaspråk for å utvikle sin egen skriving. Ailo sier at han ønsker at elevene skal bruke de tekstene de har skrevet som et grunnlag for videre skriving. Uten at de har et språk om språket blir dette utfordrende.

Et av hovedfunnene i denne studien er at undervisningen i reflekterende skriving ofte blir slått sammen med undervisning om argumentasjon og drøfting. De fleste lærerne i denne studien velger å ikke undervise i reflekterende skriving alene, men de slår ofte sammen argumentasjon, drøfting og refleksjon. Som både Iver og Maria sier: refleksjon er noe de oftest jobber med samtidig med argumentasjon. Denne sammenslåingen med argumentasjon og drøfting kan man også finne spor av i Fagfornyelsen. Der er et av kompetansemålene at elevene skal «informere, fortelle, argumentere og reflektere» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kunnskapsløftet har en lignende formulering, så det er tydelig at Kunnskapsdepartementet vil videreføre denne måten å tenke på.

Maria trekker fram at argumentasjon hjelper elevene til å tenke gjennom alle sidene i det som diskuteres. Dette sammenfaller med de fleste definisjonene på refleksjon man kan finne på internett. Snl.no definerer refleksjon som «å overveie eller tenke over noe» (Gundersen, 2019), så Marias valg om å bruke argumentasjon som en hjelp til refleksjon, kan stemme godt.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert funnene gjort i denne studien opp mot teori og tidligere forskning. Som man kan se, er det flere av resultatene som stemmer overens med det man kan finne i forskningen. At alle lærerne sliter med å forklare hva refleksjon er, og syns det er vanskelig, kan vi finne igjen i både Grüthers (2011) og Dagslands (2012) studier. Begge disse studiene peker på at refleksjon er et vanskelig begrep å forstå, og det samme forteller informantene mine.

Selv om lærerne i denne studien er usikre på hva det vil si å reflektere, er de klare på at det er forskjellige nivåer av refleksjon. Refleksjon er en kognitiv øvelse, og det er avhengig av elevenes modning (Pianko, 1979). Informantene mine trekker frem at refleksjon ofte er et modningsspørsmål, og at man må nå et visst kognitivt nivå før man virkelig mestrer det.

Lærernes forsøk på definisjon av hva en reflekterende tekst er, stemmer godt overens med det som blir presentert i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Informantene forteller at en reflekterende tekst både kan utforske et tema og rette oppmerksomheten mot en selv. Denne dobbeltheten er noe som noen av informantene mine finner vanskelig å lære bort, fordi det ikke alltid er klart hvilken av de to forskjellige definisjonen som er gjeldene.

Den reflekterende teksten trenger ikke bare være en sakprosa tekst. Det kan også være en skjønnlitterær tekst. Pianko (1979) skrev at refleksjon ofte ble oversett i forskningen fordi det kun ble oppfattet som pauser i skrivingen. Informantene mine trekker også frem refleksjon som noe skjult. I en sakprosa tekst er refleksjonen tydelig til stede, man kan følge tankerekken til skriverne. I en skjønnlitterær tekst vil man derimot ikke kunne se refleksjonen. Dette er et viktig skille for mine informanter.

Når det kommer til hvordan lærerne underviser i reflekterende skriving, er det delt mellom informantene. Det er mye forskning på fordelene og ulempene med eksplisitt undervisning,

men lærere i Norge står relativt fritt til å velge undervisningsmetode. I min studie er det tre av informantene som underviser i reflekterende skriving i sammenheng med andre måter å skrive på. Det er bare én, Ailo, som underviser i reflekterende tekster for seg selv. Han sier at han vil at elevene og han skal få en felles forståelse av hva reflekterende tekster er.

Alle lærerne bruker også modelltekster aktivt. Stolarek (2014) fant at spesielt språklærer brukte modelltekster i undervisningen sin, og det stemmer også i denne studien. Modelltekster er et godt hjelpemiddel for elevene til å lære seg hva som skal være med i en reflekterende tekst. Informantene i min studie forteller at de ofte bruker modelltekster fordi de vil gi elevene tips og triks de kan ta med seg videre i skrivingen.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

Gjennom denne studien har jeg undersøkt hvordan fire lærere forstår og underviser i reflekterende tekster. Studien tok utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan oppfatter, vurderer og underviser lærere i «reflekterende tekster» på ungdomstrinnet?* Problemstillingen ble videre spisset ned til tre forskningsspørsmål. Disse tok for seg hva refleksjon er, hva en reflekterende tekst er og hvordan lærere vektlegger og arbeider med reflekterende tekster i undervisningen. For å innhente data til denne oppgaven valgte jeg å utføre kvalitative forskningsintervjuer med alle lærerne.

Ett av hovedfunnene i denne studien er at informantene synes refleksjonsbegrepet er vanskelig å forstå og forklare. De har alle en formening om hva det går ut på, men sliter med å definere det. I teorien er begrepet todelt. Det kan både handle om å utforske et gitt tema eller emne, eller handle om egen livssituasjon. Et poeng informantene trekker frem er at det finnes ulike nivåer elevene kan reflektere på. Refleksjon er ikke noe flatt platå, men en ferdighet som utvikles. Dette trekker informantene fram i sammenheng med elevenes modenhet og alder.

Når det kommer til hva en reflekterende tekst er, har ikke lærerne noe klart svar. De trekker frem at en reflekterende tekst er en utforskende tekst som utforsker og undersøker temaer. En reflekterende tekst kan også være en personlig tekst som skal se innover mot skriveren. Denne definisjonen av reflekterende tekst er også den som kommer til syne i læreplanen. En reflekterende tekst kan også være en tekst som speiler andre og der forfatteren klarer å sette seg inn i andre menneskers livssituasjon

Informantene trekker også fram at en reflekterende tekst både kan være sakprosa og skjønnlitteratur. Selv om mange mener at en reflekterende tekst er en sakprosaetekst, trekker informantene fram at man kan finne mye refleksjon i en skjønnlitterær tekst også. Refleksjonen i en skjønnlitterær tekst er, i motsetning til i en sakprosaetekst, skjult. Det vil altså si at refleksjonen ligger i forarbeidet til selve teksten, og ikke kommer til syne.

Hvordan de forskjellige lærerne underviser i reflekterende tekster, er ulikt. Tre av informantene uttrykker at de aldri underviser i refleksjon eller reflekterende tekster. De sier de

heller underviser i refleksjon samtidig med argumentasjon. Det er kun en av informantene som ofte underviser i reflekterende tekster. Han gjør det fordi han mener at elevene må forstå hva det vil si å reflektere før de kan skrive gode reflekterende tekster.

Selv om Maria, Iver og Sara sier de ikke underviser i refleksjon, bruker de likevel modelltekster i sin undervisning. Modelltekstene bruker de for å vise elevene hvordan en reflekterende tekst kan se ut, og for å gi dem noen «tips og triks» til skrivingen.

Siden dette er en kvalitativ studie, kan ikke funnene generaliseres til større grupper. Selv om alle informantene var enige om at refleksjon er et begrep det er vanskelig å forstå, er det ikke mulig å gjøre en generalisering av disse funnene. Funnene mine sammenfaller likevel med teori og tidligere forskning, og dette gjør dem mer reliable.

6.2 Didaktiske implikasjoner

For å kunne undervise i refleksjon og reflekterende tekster, må man først vite hva det er. Som lærer er kunnskap om det man skal lære bort noe av det viktigste man har. Etter at man har lest denne studien, bør en norsklærer stille seg spørsmålet om han eller hun faktisk vet hva en reflekterende tekst er, og hvordan man skriver en. Kan man definere hva refleksjon er på en god måte, eller har man bare en følelse av hva det går ut på? Det er også viktig at kollegiet er mer eller mindre enige om hva en reflekterende tekst er. Ulike beskjeder kan føre til usikkerhet hos elevene. Får elevene tydelige rammer, presterer de bedre.

Hvordan norsklærere legger opp undervisningen i reflekterende skriving, er en annen didaktisk implikasjon. Som vist i studien er det ulik praksis på hvordan man underviser i reflekterende skriving. Det er viktig at lærerne i større grad må danne seg en klar og tydelig forestilling av hva det vil si å reflektere. For å kunne undervise i refleksjon må man først vite hva det er, før man kan lære det bort til elever. I tillegg er det viktig at lærerne vet hva som kjennetegner en reflekterende tekst helt tydelig. De må kunne si noe om typiske innholdsmomenter, struktur og språk som kjennetegner reflekterende skriving.

6.3 Videre studier

Når denne studien er ferdig og skal peke mot videre studier, er det flere interessante spørsmål som kan stilles. Hvordan lærere underviser i reflekterende skriving er kanskje det mest åpenbare. Det ville vært interessant å undersøke hvordan ulike lærere underviser i reflekterende skriving. Dette vil kunne gi svar på om det er Ailo eller Maria, Iver og Sara som har funnet den beste måten å undervise på.

Et annet spørsmål man kan stille seg, er hvordan *elever* oppfatter og vurderer reflekterende tekster. Denne studien har tatt for seg norsklæreres syn på begrepet, men det vil også være interessant å få innblikk i hva elever tenker. Den kunnskapen, sammen med det jeg har funnet ut i denne studien, kan hjelpe fremtidige lærere bli bedre til å undervise i reflekterende skriving.

6.4 Til slutt

Reflekterende tekster er et utfordrende tema å undervise i. Det viser svarene fra informantene i denne studien. Når det kommer en ny læreplan høsten 2020, vil refleksjon få en mye større plass enn før. Det er derfor viktig at fremtidens lærere har klart for seg hva det vil si å reflektere og hvordan man skriver en reflekterende tekst.

Det blir også interessant å se om innføringen av de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, helse og livsmestring og bærekraftig utvikling påvirker hvordan lærere oppfatter, vurderer og underviser i reflekterende tekster i framtiden.

Litteratur

- Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). Chapter 1: Exploring the Foundations of Explicit Instruction. I *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York, NY: The Guildford Press.
- Arnesen, S. & Metliaas, I.). Å reflektere - reflekterende skrivehandlinger. I Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forl.
- Befring, E. (2016). Kap. 3: Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og stratigier. I *Det nye norskfaget* (s. 161-188).
- Berge, K. L. (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse: B. 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6-25.
<https://doi.org/10.1080/0969594x.2017.1330251>
- Blikstad-Balas, M. (2016a). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016b). "You get what you need" : A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594-608.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 1, 47-52.
- Bokmålsordboka. (2020). Refleksjon. I. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=refleksjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Bratberg, Ø. (2017). Tekstanalyse: hvorfor og hvordan. I Ø. Bratberg (Red.), *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (s. 11-31). Oslo: Vappelen Damm Akademisk.
- Charney, D. H. & Carlson, R. (1995). Learning to write in genre: What student writers take from model texts. *Research in the teaching of English*, 29(1).
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the way Writing is Taught. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 1-21). London: Falmer Press.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dagsland, S. (2012). *Refleksjones nytteverdi. En kvalitativ kasusstudie av tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur* Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skrivning i norsk og matematikk* NTNU, Trondheim.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo Universitetsforlaget.

- Everett, E. & Furseth, I. (2012). Kap. 8: Lettere sagt enn gjort - å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, (4), 95-115.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy From an Educational Perspective. Volume 2*. Open University Press.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grüthers, R. (2011). *Refleksjon i blogg. En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* Norges Teknisk-naturvitenskaplige Universitet, Trondheim. Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/244000/412695_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* Fagbokforlaget.
- Gundersen, D. (2019). Reflektere. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/reflektere>
- Heath, S. B. (1988). Ch 1.3: What No Bedtime Story Means. Narrative Skills At Home And School. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective 2* (s. 22-41). Open University Press.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. N. I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Inst. S. nr. 15 (1995-1996). (1995). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan* (Innst. S. nr. 15 (1995-1996)). Oslo. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/>
- Johnson, B. R. (2013). Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I L. Christensen & J. B. R. (Red.), *Educational Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957> ER
- Kleven, T. A. (2014). Kap. 2: Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Kress, G. (1993). Chapter 1: Genre as Social Process. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 22-37). London: Falmer press.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Norsk - veiledning til læreplan*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Retningslinjer for utforming av læreplaner. Hentet 06.05.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, A. K. (2017a). Fase 6: Tolkning av data. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig metode* (s. 122-126). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017b). Om samfunnsvitenskaplig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig metode* (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- NAOB. (2017a). Eksplisitt. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/eksplisitt>
- NAOB. (2017b). Reflektere. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/reflektere>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra regjeringen.no
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NRK. (2001). 2300 klarte ikke eksamen i år. Hentet 27.05.2020 fra <https://www.nrk.no/norge/2300-klarte-ikke-eksamen-i-ar-1.501156>
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, M. Q. (2014). Module 29: Data Collection Deisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Reseach & Evaluation Methods* (s. 255-263).
- Pianko, S. (1979). Reflection: A Critical Component of the Composing Process. *Collage Compositon and Communication*, 30(3), 175-278.
- Purcell-Gates, V., Martineau, J. A. & Duke, N. K. (2007). Learning to Read and Write Genre-Specific Text. Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 10-45.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn : genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36. <https://doi.org/10.1177/002248718703800308>
- Ryen, A. (2016). Ch. 3: Research ethics and Qualitative Research. I *Qualitative Research. Fourth edition* (s. 31-46). Sage.
- Skrivesenteret. (2013a). Skrivehjulet. Hentet 05.05.2020 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2013b). Skrivetrekanten: videoforedrag med Jon Smidt. Hentet 01.05. 2020 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Skrivesenteret. (2017). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet 04.06.2020 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag - innsyn og innspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2013). Artikkel: Ti teser om skrivning i alle fag. Hentet 28.05.2020 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/ti-teser-om-skriving-i-alle-fag/>
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læring*, 15, 76-90.
- Stolarek, E. A. (2014). *Prose modeling: Role of model, description and explication in learning form by expert and novice writers* (Doktorgrad). University of Illinois at Chicago.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk (NOR1-06).
- Vagle, W. & Evensen, L. S. (2005). Studie 5: Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: B. 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wikipedia. (2020a). Refleksjon (filosofi). Hentet 18.05.2020 fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Refleksjon_\(filosofi\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Refleksjon_(filosofi))
- Wikipedia. (2020b). Refleksjon (fysikk). Hentet fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Refleksjon_\(fysikk\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Refleksjon_(fysikk))
- Wood, D., Burner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 191-198.
- Yancey, K. B. (1998). *Reflection in the Writing Classroom* University Press of Colorado.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Hva legger du i begrepet refleksjon?
 - Har du noen konkrete eksempler?
- Hva legger du i en reflekterende tekst?
 - Hvilke sjangre er med?
 - Hvilke er ikke en del?
- Hva mener du er reflekterende skrivehandlinger?
- Hva skiller reflekterende skrivehandlinger fra reflekterende sjangre?
 - Er det noen forskjell?
 - Er det noe som er med i skrivehandlinger som ikke er med i sjanger, og motsatt?
- Hvor har du fått forståelsen fra?
 - Har dere diskutert det i kollegiet?
 - Er det noe du har lest et sted?
 - I så fall hvor?
- Har du noen eksempler på skriveoppgaver du har utformet og arbeidet med som har handlet om å skrive reflekterende tekster?
- Syns du det er vanskelig å undervise i reflekterende tekster?
 - Underviser du det eksplisitt eller tar du det litt som det kommer?
- Har du brukt modelltekster eller eksempeltekster når dere har jobbet med reflekterende tekster?
 - Hva slags tekster har dette i så fall vært?
- Tror du elevene syns det er greit å skrive reflekterende tekster?
- Tror du elever vet hva reflekterende tekster er?
- Se på teksten foran deg. (Jeg leverer ut en autentisk eller konstruert tekst som ut ifra teorien har reflekterende elementer). Vil du si at dette er en reflekterende tekst?
 - Hvorfor?
 - Hva er det som gjør den reflekterende?
 - Har du noen konkrete eksempler?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan forstår lærere begrepet reflekterende tekst”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres kunnskap om begrepet reflekterende tekst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærere på ungdomskolen forstår reflekterende tekst. I kompetansemålene i norsk etter 10. trinn står det at elevene skal skrive blant annet reflekterende tekster, og jeg ønsker med denne studien å finne ut hva lærere tenker rundt begrepet. Min foreløpige problemstilling er «hvordan forstår lærere begrepet reflekterende tekst».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er en norsklærer som har undervist eller underviser i 10. trinn. Forskningsprosjektet skal intervju fire forskjellige lærere på fire forskjellige skoler, alle skolene på Østlandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på rundt en time. Intervjuet vil omhandle ditt syn på hva det vil si å reflektere og hva du mener kjennetegner en reflekterende tekst. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker for å bli transkribert senere.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student og min veileder som vil ha tilgang på opplysningene. Opplysningene vil lagres sikkert ved UiOs forskningsserver, og de vil bli kryptert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra de øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i begynnelsen av desember 2020. Etter endt prosjekt vil alle opplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg enten på telefon [xxxxxxx] eller på e-post [xxxxxxxxxx].

Med vennlig hilsen
Herman Melhus Danielsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan forstår lærere begrepet reflekterende tekst», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju om min lærerpraksis.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2020.

Sted og dato

Signatur