

Refleksjonsloggar i KRLE-faget. Ein studie av reflekterande skrivning på niande steget

Kjersti Maria Rongen Breivega og Hege Myklebust

Høgskulen på Vestlandet

Samandrag

I denne artikkelen analyserer vi 60 refleksjonsloggtekstlar skrivne av niandeklassingar i KRLE-faget som er vurderte som reflekterande av uavhengige lærarinformantar. Vi spør: Kva trekk ved desse 60 elevtekstane kan ligge til grunn for at dei vert oppfatta som ytringar prega av refleksjon? Med utgangspunkt i tidlegare forskning på reflekterande skrivning etablerer vi fire analysekategoriar: (1) innhaldsmessig orientering, (2) diskursiv utseiing, (3) evaluerande språkbruk og (4) global tekststruktur. Analysen syner at tekstane er prega av lite personleg og snarare allment enn fagleg innhald, DET-orientert diskursiv utseiing i kombinasjon med eit tydeleg utseiande EG, mykje evaluerande språkbruk og varierte tekstlege grep, som innslag av argumenterande teksttype, samanlikning, eksemplifisering og spørsmålsstilling. Funna våre viser m.a. at det finst likskapar mellom reflekterande og argumenterande skrivning som vidare forskning bør avklare.

Studien understrekar vidare kor viktig skrivning er som grunnleggjande ferdigheit i KRLE-faget og kva læringspotensial skrivning av refleksjonslogg kan ha. Elevane skreiv m.a. fram idear som kan relaterast til to av kjerneelementa i Fagfornyinga, å «Kunne ta andres perspektiv» og «Etisk refleksjon».

Nøkkelord: *Refleksjonslogg; reflekterande skrivning; skrivning som læringsressurs*

Abstract

Reflection logs in the Norwegian school subject Christian and other religious and ethical education (CREE). A study of reflective writing in the 9th grade

In this article we analyze 60 reflection log texts written by ninth graders in the subject “Christian and other religious and ethical education” (CREE), texts assessed as reflective by independent teacher informants. We pose the question: Which features in these 60 student texts may be the reason why they were assessed as reflective utterances? Based on previous research on reflective writing, we developed four analytic categories: (1) content features, (2) discursive enunciation (3) evaluative stance and (4) global text structure. The analysis shows that the texts are characterized by scarce personal content and often more general content than specifically subject-relevant, IT-oriented discursive enunciation combined with a clear uttering “I”, frequent use of evaluative stance, a various range of textual features like instances of argumentative text type, comparisons, exemplifications and questioning. Our findings suggest striking similarities between reflective and argumentative writing, which further research should seek to clarify.

*Korrespondanse: Kjersti Maria Rongen Breivega, epost: krbr@hvl.no

© 2020 K. M. R. Breivega and H. Myklebust. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: K. M. R. Breivega and H. Myklebust. “Refleksjonsloggar i KRLE-faget. Ein studie av reflekterande skrivning på niande steget” *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 6(1), 2020, pp. 107–125. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2050>

Furthermore, this study stresses the importance of writing as a key competency in the CREE subject and the learning potential of reflections logs. For instance, the students developed ideas related to two of the core elements in the CREE subject, namely the “Ability to take the perspective of others” and “Ethic reflection”.

Keywords: *Reflection logs; reflective writing; writing as a learning resource*

Responsible editor: Per Henning Uppstad

Received: January, 2020; Accepted: March, 2020; Published: May, 2020

Innleiing

Å arbeide med skriving i alle fag er vedtatt norsk utdanningspolitikk. Dette er det gode grunnar til, og dei kan oppsummerast i to hovudpunkt: På den eine sida er all skriving ein læringsressurs fordi sjølve skriveprosessen fremjar refleksjon, tankeprosessar og fagleg forståing (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010; Hoel, 1997; Vygotskij, 2001). På den andre sida varierer tekstnormene for skriftlege framstillingar mellom faga (Berge, 1990, 2005; Smidt, 2010; Øgreid, 2017), og det er difor viktig at elevar får skriveopplæring på fagas eigne premissar.

Faget «Kristendom, religion, livssyn og etikk» (KRLE) har som andre samfunns- og orienteringsfag tradisjonelt vore rekna som eit munnleg fag i skulen. Sidan læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) vart innført i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006), har skriving vore ei grunnleggjande ferdigheit i *alle fag*, og dette grepet vert no vidareført i det nye læreplanverket *Fagfornyninga* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Blant tidlegare studiar av KRLE-fagleg skriving, vil vi framheve Øgreids undersøking av argumenterande skriving på ungdomssteget (Øgreid, 2017), som understrekar at skriverammer og modelltekstar må forankrast i tekstnormene i KRLE-faget om dei skal ha positiv effekt på elevane si skriving. Eit anna tydeleg funn i nyare skriveforskning er at *reflekterande* skriving, som er emnet her, har ein sentral plass i faget (Jørgensen, 2015; Otnes, 2015b).

I denne artikkelen legg vi fram resultat frå ein delstudie om refleksjonsloggar frå 9. steget innan forskingsprosjektet «Skrive for å lære i KRLE». Prosjektet er eit samarbeidsprosjekt mellom forskargruppa «Lese- og skivedidaktikk» ved Høgskulen på Vestlandet og ein av partnerskulane til høgskulen. Intensjonen med loggskrivinga var å fremje *fagleg refleksjon* hos elevane. Det vart totalt samla inn 566 refleksjonsloggtekstar frå to niandeklassar der elevane svarte på 16 ulike skriveoppdrag. På grunnlag av to lærarinformantar si uavhengige vurdering vart det etablert eit delutval på 60 loggtekstar som etter begge informantane sitt syn inneheldt *refleksjon*. Dette delutvalet – refleksjonsutvalet – er analyse materialet i denne artikkelen. Den overordna problemstillinga i møte med dette materialet er: Kva trekk ved desse 60 elevtekstane kan liggje til grunn for at dei vert oppfatta som ytringar prega av refleksjon? På bakgrunn av analyseresultata drøftar vi også kva læringspotensial skriving av refleksjonslogg kan ha.

Perspektiv på reflekterande skriving

Refleksjon vs. reflekterande skriving

Refleksjon er ein kjerneverdi i samfunnsmandatet til skulen: å fremje det danna mennesket. Som mange har peikt på, er refleksjon samstundes eit uavklart honnørord i utdanningsdiskursen (Grüters, 2011; Klemp, 2013). Alle ønskjer reflekterte studentar og elevar, men kva vil det eigentleg seie å vere – eller framstå som – reflektert? Om ein går inn i forskingslitteraturen på området, vil ein også sjå at det ikkje utan vidare er gjeve at ord som «refleksjon» og «reflekterande skriving» dekkjer same omgrepsinnhaldet.

I ei forsøksvis avklaring av kva som er undersøkingsobjektet i denne studien, vil vi for det første halde fram skilnaden mellom *refleksjon som tenking* på den eine sida og *refleksjon som ytring* på den andre sida, ein distinksjon Sindre Dagsland har sett tydeleg ord på ved fleire høve (Dagsland, 2015, s. 204; Dagsland, 2018, s. 19).

Refleksjon som tenking er ein indre kognitiv og intellektuell prosess. Den norske studien som til no har gått djupast inn i dette refleksjonsomgrepet, er Rut Grüters' doktoravhandling (Grüters, 2011). Grüters plasserer refleksjon inn i ein tydeleg danningkontekst og gjev ein grundig gjennomgang av refleksjonsomgrepet si idéhistorie. Grüters' drøfting munnar ut i ein definisjon av refleksjon som «en dialektisk og spekulativ prosess i bevisstheten som i et dialogisk møte med en tekst fører til ny erfaring og ny kunnskap» (Grüters, 2011, s.90).

Refleksjon som ytring er manifestasjonar av refleksjon i form av *tekstar* vi har tilgang til som lesarar (og tilhøyrarar). Refleksjon som ytring er sjølv språkbruken som refleksjonen resulterer i, og som er tilgjengeleg for omverda, til dømes som analysemateriale for skriveforskarar. I den påfølgjande analysen er det dermed refleksjon som ytring, altså elevtekstane, vi undersøker, for vi har ikkje tilgang til elevane sin indre refleksjon. Men dette vil korkje seie at forskning på refleksjon som tenking er uinteressant for oss, eller at refleksjon som ytring er eit særskilt godt avgrensa studieobjekt.

Tekstteoretiske perspektiv

Kva empirisk storleik er så reflekterande skriving? Reflekterande skriving kom inn i læreplanen i norsk då Kunnskapsløftet vart revidert i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013). I læreplanrevisjonen av 2013 forsvann sjangernemningar som artikkel, essay og kåseri ut av kompetansemåla til fordel for «teksttypar» som beskrivande, forteljande, argumenterande og reflekterande tekstar (Breivega & Johansen, 2016, s. 50). Reflekterande skriving er også tydeleg sett på kartet ved at «å reflektere» er ei av seks skrivehandlingar i skrivekonstruktet Skrivehjulet, ein modell som har stått sentralt i den omfattande intervensjonsstudien NORM (Berge, Evensen & Thygesen, 2016; Solheim & Matre, 2014).

Vår tekstteoretiske ståstad er å finne innan den delen av tekstforskinga som forhold seg tydeleg til sjanger- og teksttypeomgrepet og den delen av skriveforskinga som vil opprettehalde eit tydeleg sjangerperspektiv i skriveopplæringa i skulen

(jf. Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Breivega & Johansen, 2016). Kort fortalt vil dette seie at vi ser på teksttypar (som å beskrive, fortelje, forklare og grunnge synspunkt) som grunnleggjande måtar å *organisere* tekst på (Adam, 1992; Werlich, 1976), medan sjangrar viser til faktisk, realisert språkbruk som har oppstått i ein spesifikk kontekst og som handlar om kva vi bruker språket til og kva formål vi har for kommunikasjonen (Ledin, 2001), slik ei funksjonell skriveopplæring vektlegg (Smidt, 2010).¹

Reflekterande tekst er ingen kjend teksttype, slik som det å beskrive eller å fortelje er. I møte med det materialet som skal granskast her, kunne den mest fruktbare innfallsvinkelen framstått som å sjå tekstane i eit sjangerperspektiv, som potensielle uttrykk for sjangeren *refleksjonslogg*. Men heller ikkje sjangeren *refleksjonslogg* er særskilt godt avklart (Grüters, 2011, s. 23–24). Ifølgje faglitteraturen synest spennvidda i slike tekstar stor: «Slike tekster kan være alt fra uformelle, personlige tenketekster ... til tekster som nærmer seg faglige drøftinger ...» (Dysthe et al., 2010, s. 137). Mykje tidlegare forskning på sjangeren *refleksjonslogg* er dessutan frå pedagogikkfaget med studenttekstar som empiri. Dette heng m.a. saman med at sjangeren er mykje brukt i samband med praksisopplæringa i profesjonsstudium (Bjelland & Haugsgjerd, 2019; Carrington & Selva, 2010; Doel, 2009; Klemp, 2013, Klemp & Nilssen, 2016; Mæhre & Vestly, 2012). Dei fleste av desse studiane dreier seg om det generelle læringsutbyttet til studentane – opplagt gjennom at studentar ytrar seg – men utan at karakteristika ved språkbruken *per se* står i fokus. Dermed gjev ikkje denne *refleksjonslogg*-forskninga så mange knaggjar å bygge vidare på med tanke på *refleksjon som ytring*, som er det som interesserer oss. Det gjer derimot tidlegare forskning på reflekterande skiving, m.a. frå NORM-prosjektet.

Mot ei innsirking av reflekterande skiving?

Ei side ved reflekterande skiving som ofte vert løfta fram, er det *personlege*, jamvel private. Grüters peiker på «narsissismen som refleksjonens ‘onde tvilling’» (Grüters, 2011, s. 122), og i bloggtekstane frå IKT-fag som ho har forska på, finn ho mange døme på deling av til dels private kvardagserfaringar (Grüters, 2011, s. 172–173). Grüters viser også døme på *sjølvrefleksive* uttrykksmåtar som «Kanskje jeg skal prøve å zoome inn og se om det står noe fantastisk lurt der?» (Grüters, 2011, s. 198).

I Skrivehjulet er skrivehandlinga å *reflektere* presentert slik: «Reflektere over egne erfaringar, tankar og kjensler; vurdere og reflektere over eige arbeid» (Solheim & Matre, 2014, s. 78). På nytt ser vi koplinga mellom reflekterande skiving og den *personlege* erfaringa. Som NORM-forskaren Dagsland gjer grundig greie for, har det vore ei utvikling av Skrivehjulet frå førsteutkastet som oppstod i samband med førearbeida til LK06 og dei nasjonale skriveprøvene i 2004–2005 til den endelege versjonen innan NORM-prosjektet (Matre & Solheim, 2014). I denne prosessen har skrivehandlinga å *reflektere* vorte stadig meir personleg definert (Dagsland, 2018, s. 15ff). I tidlegare utkast var derimot refleksjon tydelegare knytt til skriveformålet «Kunnskapsutvikling»

¹ For utdjujing av desse poenga viser vi til Breivega & Johansen, 2016.

(Dagsland, 2018, s. 24). I det skriveprosjektet som ligg til grunn for vår studie var fagleg refleksjon eit uttalt mål. Det er dermed å håpe at refleksjonsloggane vi skal analysere inneheld fagleg refleksjon. Men sidan det personlege og sjølvrefleksive så ofte vert framheva i omtalen av reflekterande skrivning, tenkjer vi at det i refleksjon som ytring kanskje ligg ei fruktbar spenning mellom det personlege og det faglege, som det er interessant å undersøke også i vårt materiale, og i den metodiske tilnærminga under vil vi omtale denne første analytiske kategorien som «innholdsmessig orientering».

I NORM-prosjektet er reflekterande skrivning, som einaste skrivehandling, rekna som EG-orientert (Berge et al., 2016, s. 181). Det vil seie at merksemda i teksten er retta mot skrivaren sjølv. Om tekstar har DET- eller DU-orientering, vil derimot saka sjølv eller mottakaren stå i fokus. Denne inndelinga byggjer på den kommunikative triaden ekspressivitet, adressivitet og referensialitet med opphav i Bakhtins translingvistikk (Bakhtin, 1998). I skriveforskninga ligg denne typen omgrepsapparat m.a. til grunn for posisjoneringsanalysar (Dagsland, 2018; Myklebust, 2017; Ongstad, 1997). Her vel vi å omtale denne analysekategorien som *diskursiv utseiing*, til skilnad frå den meir innhaldsbaserte kategorien vi gjorde greie for i avsnittet over. Dominerer EG-utseiing også i vårt materiale, sjølv om refleksjonen skulle vere fagleg? Dagslands studie av reflekterande skrivning i norsk og matematikk på 6.–7. steget viser mange døme på variert posisjonering frå det EG-orienterte og til det meir generaliserande, sjølv om elevane i NORM-prosjektet eksplisitt vart instruerte om å skrive EG-orientert (Dagsland, 2018, s. 208).

Uansett kva refleksjonen handlar om, reflekterer ein *over noko*, og refleksjonen skal ideelt sett gje ny innsikt og kunnskap (Grüters, 2011, s. 90). I refleksjon som ytring er det då rimeleg å vente seg evaluerande språkbruk av ulike slag. Dette er ei side ved reflekterande skrivning som særleg Dagsland har framheva (Dagsland, 2015, 2018). Dagsland har i si forskning interessert seg for epistemisk og deontisk modalitet i reflekterande skrivning, og han viser mange døme på korleis elevar uttrykkjer atterhald (epistemisk) eller tydelege haldningar via bruk av deontisk modalitet som i «Den *bør* bety noe, og den *bør* ha en virkning» (Dagsland, 2018, s. 206). Vi vil byggje vidare på dette i den metodiske tilnærminga til refleksjonsloggane, men vi vil sjå evaluerande språkbruk som eit vidare fenomen, som både omfattar grammatiske kategoriar som modalitet og leksikalske uttrykk for vurdering.

Refleksjon er vidare ein type tenking som involverer ei form for *tilbakevending* eller *spegling* (Grüters, 2011, s. 97), slik etymologien i ordet understrekar. Dette fordrar både distanse og ein tekstleg dynamikk. I masteravhandlinga til Dagsland er «distanse i tid og rom» ein sentral analysekategori (Dagsland, 2012). Med dette siktar han m.a. til korleis noko partikulært, som ei novelle elevane har lese, vert sett inn i nye samanhengar via rekontekstualisering, dekontekstualisering og generalisering (Dagsland, 2012, s. 70). Som tekstlege grep kan dette handle om eksemplifiseringar og samanlikningar. Dagsland har også med kategorien «refleksjon som begrunnelse», og peiker på at refleksjon ofte krev grunngeving. Dette er også i tråd med NORM-prosjektet

sin omtale av skrivehandlinga å reflektere, der det heiter at ho ofte kan ha innslag av både beskriving og argumentasjon (NORM-prosjektet. Ressurshefte, 2012–2013, s. 2). Dagslands doktoravhandling viser også mange døme på argumenterande innslag i reflekterande tekstar (Dagsland, 2018, s. 160). Vi legg til grunn at refleksjon som ytring er prega av ein tekstleg dynamikk i form av eit samspel mellom ulike strukturelle grep i tekstane. Vi vil kalle denne kategorien for global tekststruktur.

Dagslands doktoravhandling er den til no mest omfattande studien av reflekterande skrivning i norsk skriveforskning (Dagsland, 2018). Det som likevel er verd å merke seg, er at denne avhandlinga faktisk ikkje etablerer nokon mønster eller trekk som er typiske for reflekterande skrivning (Dagsland, 2018, s. 284). Det er i og for seg eit logisk resultat av at det er *premissane* for reflekterande (og utforskande)² skrivning innan NORM-prosjektet Dagsland undersøker (Dagsland, 2018, s. 4). Men det er også eit resultat av utvalskriteriet bak materialet i avhandlinga. Utvalskriteriet er nemleg oppgåveordlyden, som bad om at elevane skal reflektere, det er ikkje eigenskapar ved tekstane per se. Dermed omtaler Dagsland konsekvent tekstane for «antatt reflekterende», og han er open for at tekstane han analyser kan vere døme på heilt andre typar skrivning, t.d. beskrivande.

Denne metodologiske utfordringa har vi prøvd å unngå. Cruxet i tilnærminga vår er at det tekstutvalet vi analyserer er etablert på grunnlag av to lærarinformantar si uavhengige vurdering av kva tekstar som inneheld refleksjon. Vi undersøker dermed ikkje berre tekstar som vi går ut frå at er reflekterande fordi oppdraget var å skrive refleksjonslogg, men eit delutval som er vurdert som reflekterande.

Materiale og metodisk tilnærming

Datainnsamling

Prosjektet «Skrive for å lære i KRLE-faget» vart initiert våren 2018 etter ein open invitasjon til samarbeid om eit FoU-prosjekt frå forskargruppa «Lese- og skivedidaktikk» ved Høgskulen på Vestlandet. Ved ein av partnerskulane melde det seg to lærarar som ønskte å arbeide med skrivning som læringsressurs i KRLE-faget på ungdomsskulen. I samråd med forskargruppa vart det bestemt at loggskrivning skulle vere eitt av tre satsingsområde i prosjektet.³

I prosjektet deltok to niandeklassar og dei to lærarane gjennom skuleåret 2018/2019. Lærarane er også norsk- og kontaktlærarar for elevane. Partnerskulen er ein baseskule, og dei to niandeklassane deler undervisningsareal og vert underviste saman. 42 (av totalt 56) elevar samtykte i å delta.⁴ Intensjonen med loggskrivninga var å gje elevane høve til refleksjon rundt fagstoffet som var gjennomgått i undervisninga.

² I Dagsland, 2018 inngår totalt 203 elevtekstar som svarer på reflekterande og utforskande skrivebestillingar i faga norsk og matematikk.

³ Dei to andre er (1) kartlegging av skriveaktivitet og (2) argumenterande skrivning i samarbeid med norskfaget.

⁴ Deltakarane har signert for informert samtykke. Prosjektet er tilrådd av NSD.

Elevane skreiv for hand i ei fysisk loggbok. Klassane hadde éin time KRLE i veka, og planen var at det skulle skrivast logg ca. 10 minuttar på slutten av kvar time. Av ulike årsaker vart det ikkje skrive logg så ofte, men som tabell 1 under viser, vart det skrive gjennom heile skuleåret og med utgangspunkt i ei rekkje ulike tema frå KRLE-faget. I kvar loggskrivingsøkt fekk elevane ei skrivebestilling utforma av lærarane. Nedanfor er dei totalt 16 oppdraga lista opp. Ei viktig bakgrunnsopplýsning er elles at det siste loggoppdraget (oppdrag 16: «Venskapsloggen») gjekk føre seg på ein annan måte enn dei 15 første. Lærarane sette av meir tid til eksplisitte skriveinstruksjonar og elevane fekk lengre skrivetid.

Tabell 1. Skriveoppdraga. Oversyn over ordlyden i dei totalt 16 skriveoppdraga elevane fekk til loggskrivingsøktene.

Dato	Nr	Skriveoppdrag
31.08.2018	1	Hvorfor skal vi lære om kristendom?
07.09.2018	2	Hva kan vi lære av Jesus uavhengig av hvilken gruppe/religion vi tilhører?
14.09.2018	3	Hvilke tanker gjør du deg når du har lest fortellingen om Den barmhjertige samaritanen? Reflekter over hvorfor dette kan være en viktig fortelling i dag og?
21.09.2018	4	Se på bildet på s. 58 i boken. Hva ser du? Hva tror du kunstneren vil symbolisere med dette bildet? ⁵
26.10.2018	5	Hvorfor går noen ungdommer på bibelskole? Hva tror du de tenker de skal få ut av det?
02.11.2018	6	Hvordan tror du det er å oppsøke mennesker en ikke kjenner for å få dem til å tro på det budskapet en har? Hva kan være grunnen til at noen lar seg overbevise om at det er viktig å tilhøre en menighet eller gruppe?
16.11.2018	7	På nettsiden til «Changemaker» kan du signere et opprop hvis du vil være med på å stoppe at Norge selger krigsmateriell til diktaturer. Tror du slike ting nytter? Hvorfor/hvorfor ikke?
04.01.2019	8	Hvilken av de ti menneskerettighetene vi har jobbet med denne timen synes du er viktigst? Forklar hvorfor.
11.01.2019	9	Er likestilling viktig for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?
18.01.2019	10	Hva tenker du om at vi setter oss inn i situasjonen til kvinnene i Kongo? Trenger vi å gjøre det? Hva kan vi lære av det?
25.01.2019	11	Hvorfor er ungdom så redde for å fortelle om seg selv til familie & venner? Har de grunn til det? Hvorfor tror du det er sånn?
29.03.2019	12	Hva tror du er grunnen til at det blir mangfold i de ulike religionen?
05.04.2019	13	Hvordan tror du det er å være muslimsk kvinne i Norge og ha en fot i en kultur og en i den norske kulturen?
12.04.2019	14	Reinkarnasjon eller gjenfødelse er viktig i hinduisme og buddhisme. Begge religioner knytter dette opp mot karma-lover. Synes du det er en fin tanke at vi blir født på nytt mange ganger?
03.05.2019	15	Hvorfor har du valgt å confirmere deg?
03.06.2019	16	Fortell om ulike typer vennskap. Gi eksempler og diskuter hva som er et godt vennskap.

⁵ Biletet er Nattverdssakramentet av Salvador Dali.

Refleksjonsutvalet

Etter at materialet var samla inn i juni 2019, vart det teke grep for å etablere eit eige refleksjonsutval. Dei to samarbeidande lærarane fekk tilsend ein tabell sett opp på same måte som tabell 2 under. Alle dei 566 loggtekstane var representert med ei tom celle, og lærarane fekk i oppdrag (uavhengig av kvarandre) å setje inn eit kryss for å markere dei refleksjonsloggane dei meinte inneheldt refleksjon. Lærarane brukte ingen spesifikke kriterium i dette arbeidet, men vurderte dette med utgangspunkt i skrivebestillingane og sin KRLE-faglege kompetanse. Det var ein del variasjon i lærarane si avkryssing. Somme tekstar hadde berre éin lærar kryssa for, og det var mange gonger lærarane markerte usikkerheit ved å setje inn eit lite kryss eller eit kryss i parentes. I det delutvalet som går fram av tabell 2 under, har vi berre tatt med refleksjonsloggar som vart markerte som reflekterande *utan noko form for atterhald av begge lærarane*. Dette utgjorde 60 av 566 tekstar, altså 10,6 % av det totale materialet. Det kan også leggjast til at ein av forskarane gjennomførte den same kartlegginga, og at vedkomande markerte 58 av dei same tekstane som reflekterande. Det er slik grunnlag for å gå ut frå at dette delmaterialet, refleksjonsutvalet, inneheld tekstar som har nokre kvalitetar som vert oppfatta som reflekterande.

Tabell 2. Refleksjonsutvalet. Kryssa viser kva for nokre av dei totalt 566 refleksjonsloggtekstane dei to lærarinformantane vurderte som reflekterande. E1–E42 (nedover): dei 42 elevane. S1–S16 (bortover): dei 16 skriveoppdraga. Sjå tabell 1 over for detaljar om skriveoppdraga. Grå rute: Eleven leverte ingen tekst.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	total
E1																	
E2	X		X	X	X	X		X						X			7
-																	-
E4																	
E5	X	X	X			X			X	X	X		X	X	X		10
E6																	
E7																X	1
E8																	
E9																	
E10																	
E11																	
E12																	
E13													X				1
E14										X			X			X	3
E15																X	1
E16																	
E17			X							X				X		X	4
E18													X			X	2
E19			X										X			X	3

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	total
E20	X												X			X	3
E21						X		X	X			X				X	5
E22																	
E23																	
E24	X		X								X					X	4
E25					X							X				X	3
E26														X		X	2
E27							X									X	2
E28	X													X		X	3
E29																	
E30																	
E31																	
E32																	
E33																	
E34																X	1
E35																	
E36																	
E37												X				X	2
E38							X			X						X	3
E39																	
E40																	
E41																	
E42																	
	5	1	5	1	2	3	2	2	2	4	2	3	6	5	1	16	= 60

Denne kartlegginga er av oss brukt som eit metodisk grep for å avgrense materialet og auke sjansen for at vi forskar på noko meir enn «antatt» reflekterande tekst. Kartlegginga representerer samstundes i seg sjølv eit delresultat som vi tillet oss å knyte eit par kommentarar til. Vi ser at oppdrag 16 skil seg ut som det oppdraget elevane i størst grad klarte å reflektere rundt. Men også om vi korrigerer for oppdrag 16, er det ein klar tendens at elevane skriv fleire tekstar som inneheld refleksjon mot slutten av skuleåret. Vi ser også at det er mellom elevane at resultatata varierer mest. Berre 19 av dei 42 elevane har fått med tekstar i refleksjonsutvalet, medan *alle* skriveoppdraga har resultert i minst eitt elevsvar som er vurdert som reflekterande.

Gjennomføring av elevtekstanalyse

Som gjort greie for over, er det med utgangspunkt i tidlegare forskning på reflekterande skriving utvikla fire analytiske kategoriar for elevtekstanalysen. Analysen er gjennomført slik at forskarane kvar for seg har gått igjennom alle dei 60 elevtekstane og kategorisert og koda dei i tråd med dei fire kategoriane. Deretter har forskarane gått gjennom denne kategoriseringa saman og kalibrert resultatata der det var diskrepansar. Denne framgangsmåten aukar både validiteten og reliabiliteten i analysen.

Analysekategori 1: Innholdsmessig orientering

I denne kategorien har vi prøvd å skilje mellom personleg, fagleg og allment innhald. Personleg innhald har vi når eleven tydeleg trekkjer inn personlege erfaringar frå eige, levd liv eller reflekterer sjølvrefleksivt over eige arbeid. Fagleg innhald er tydeleg forankra i KRLE-faget. Allment innhald er av meir generell art, korkje personleg eller fagleg. Behovet for kategorien allment innhald voks fram gjennom analysearbeidet. Dette er truleg dels eit resultat av at mange av skriveoppdraga inviterer til skrivning om relativt allmenne tema, som nytteverdien av underskriftskampanjar eller likestilling (jf. tabell 1 over; skriveoppdrag 7 og 9). Det skal samstundes understrekast at sondringa mellom det allmenne og det spesifikt KRLE-faglege er vanskeleg, og representerer ein type vurdering vi som skriveforskarar må gjere med store atterhald.

Analysekategori 2: Diskursiv utseiing

Diskursiv utseiing handlar om korleis ekspressivitet, referensialitet og adressivitet viser att i tekst, og det kan reformulerast meir handgripeleg som EG-, DET- eller DU-orientert utseiing. EG-orientert utseiing viser seg ved at det utseiande subjektet kjem tydeleg til syne på tekstoverflata. DU-forankra utseiing er tydeleg retta mot ein mottakar. Når den diskursive utseiinga er DET-orientert, er korkje den som skriv eller den det vert skrive til tydeleg til stades i teksten.

Analysekategori 3: Evaluerande språkbruk

Evaluerande språkbruk vil her bli behandla som kvalifiseringar av to typar:

Epistemiske kvalifiseringar plasserer påstandsinnhaldet i det som vert ytra som meir eller mindre sikkert–usikkert (jf. Breivega 2003, s. 208). Denne typen kvalifiseringar kan i norsk markerast grammatisk via bruk av modale hjelpeverb i epistemisk tyding (*kan* tyde på), men er også ofte markert via leksikalske ord som uttrykkjer grader av visse (*tro, mulig, kanskje, sikkert, jo*). Oftast vil den epistemiske kvalifiseringa ha som funksjon å signalisere eit atterhald.

Evaluative kvalifiseringar plasserer påstandsinnhaldet som meir eller mindre godt–dårleg (jf. Breivega, 2003, s. 212). Typiske markørord er evaluative adjektiv (t.d. *god, viktig, uviktig, fin, vanskelig*), men også andre leksikalske ord kan kvalifisere evaluerande (*like/mislike, favoritt, misnøye* osfr.): Ved sida av dei leksikalske uttrykksmåtane kan også grammatisk markert deontisk modalitet kvalifisere evaluerande: «Man bør være fornøyd med livet».

Analysekategori 4: Global tekststruktur

Dette er ein sekkekategori som femner om ulike tekstlege grep. For det første ser vi etter heilt grunnleggjande tekstorganiserande grep som setningsoppbyggnad, avsnittsinndeling og bruk av t.d. temasetningar. For det andre ser vi etter bruk av etablerte teksttypar som det å fortelje, beskrive, forklare eller argumentere (Breivega

& Johansen, 2016). For det tredje ser vi etter andre tekstlege grep som det å eksemplifisere, samanlikne og stille spørsmål.

Tabell 3. Oversikt over analysekategoriane.

Kategori 1: Innhaldsmessig orientering	Kategori 2: Diskursiv utseiing	Kategori 3: Evaluerande språkbruk	Kategori 4: Global tekststruktur
a) Personleg	a) EG-orientering	a) Epistemisk	a) Tekstopbyggnad
b) Allment	b) DU-orientering	kvalifisering	b) Teksttypar
c) Fagleg	c) DET-orientering	b) Evaluativt kvalifisering	c) Andre grep

Reflekterande trekk i elevtekstane: funn

Innhaldsmessig orientering

Personlege innslag finn vi berre i om lag ein tredjedel av tekstane. I teksten under, der det vert svart på loggoppdraget om venskap, trekkjer eleven tydeleg inn erfaringar frå eige levd liv, og understrekar at «[p]appa er min bestevenn»:

Kanskje man oppfører seg annerledes blant vennene på skolen enn de på trening. Slik føler i alle fall jeg det. Pappa er min bestevenn, men jeg oppfører meg ikke likt rundt pappa slik jeg gjør i jente-gjengen (5.16).⁶

Også ein annan av «venskapsloggane» har personlege innslag:

Et godt vennskap for meg er når jeg kan stole på personen, når jeg vet at ting jeg sier ikke går videre. (17.16)

Men sitatet over er faktisk det einaste innslaget i denne halvanna sides refleksjonsloggen som framstår som personleg. Resten av innhaldet i elevtekst 17.16 framstår upersonleg og generalisert, og det er eit vanleg funn, jamvel når elevane skriv om eit personleg tema som venskap:

Ulike typer vennskap mener jeg er godt vennskap, dårlig vennskap og vennskap, men jeg mener kanskje også at det egentlig ikke finnes dårlig vennskap, for er det egentlig vennskap når du ikke har det bra og når dere ikke er greie med hverandre (17.16)

Ein kan sjølv sagt ikkje sjå bort frå at desse vurderingane byggjer på personlege erfaringar, men i den tekstlege forma dei får, i refleksjonen som ytring, er dei *allmenngjorde* og *generaliserte*. Vil dette så seie at det dominerande innhaldet i materialet er fagleg? Nokre tekstar framstår klart KRLE-faglege, som dette utdraget frå ein refleksjonslogg om likninga om den miskunnsame samaritanen:

Jeg tenker denne teksten handlet om faren/Jesus som tilgir uansett hva et menneske gjør. Sønnen/et menneske med synder gjorde noe dumdristig. (2.3)

⁶ I analysen vil elevtekstane bli viste til slik: 2.14 (elev 2 sitt svar på skriveoppdrag 14); 20.16 (elev 20 sitt svar på skriveoppdrag 16).

Hovudintrykket vi sit att med er likevel at mykje av innhaldet er ganske allment, som her:

Jeg tror det vil hjelpe å hindre folk å selge våpen til diktaturer fordi, mange land blir drevet av vold og makt. ... Jeg tror en sånn underskrivelse ikke kommer til å hjelpe, kanskje litt, men ikke nok. Jeg tror Stortinget vil se på saken, og at de er nødt til å prioritere. (27.7)

Som nemnt over er grensa mellom det faglege og det allmenne ikkje lett å trekke opp. Analysen av kategori 1 etterlet likevel eit inntrykk av at innhaldet i desse refleksjonsloggane er heller allment, og at både det personlege og faglege vert allmenngjort.

Diskursiv utseiing

Ekspressivitet, referensialitet og adressivitet er til stades i alle ytringar, men i ulik grad. Eit døme frå ein refleksjonslogg som tydeleg har alle dei tre diskursive utseiingane er denne:

Jeg forstår ikke helt hva **du** mener med ulike vennskap ... men **jeg tenker** at alle vennskap er ulike fordi vi er ulike som personer. Hvor godt vennskapet er kommer ann på hvordan man er som person kanskje. (24.16, våre uthevingar)

Ytringa er tydeleg EG-forankra i det elevskrivaren forstår og tenkjer. Vidare finn vi DU-utseiing ved at eleven vender seg eksplisitt til eit DU, som i dette tilfellet mest sannsynleg er læraren. Endeleg har ytringa ei DET-utseiing som handlar om temaet vennskap.

Alle tekstane i dette materialet har DET-utseiing i større eller mindre grad, noko som neppe er oppsiktsvekkjande, for refleksjonsloggane handlar jo *om* eit tema eller ei problemstilling. Meir slåande er det kanskje at DET-utseiing samla sett dominerer. Brorparten av tekstane har først og fremst ei DET-utseiing, anten eksklusivt, som her:

En av grunnene til at det blir mangfold kan være at folk bor på forskjellige steder i verden. De fleste tilpasser seg samfunnet de lever i, og det er ulikt over hele verden. Mange viderefører også de tradisjonene de har eller tilpasser religionen til familien. (25.12)

eller i tydeleg kombinasjon med ei EG-utseiing, som her:

Jeg vil tro at det kommer veldig an på hvilken innstilling kvinnen har når det kommer til religionen sin. (5.13, vår utheving)

DU-utseiing, som vi såg døme på i det første eksempelet over, er svært sjeldan i dette materialet. Samla sett er den mest typiske diskursive utseiinga ei DET-orientering (altså at saka sjølv står i fokus), der innhaldet samstundes er formidla av eit tydeleg utseiande EG (som typisk «tror» eller «tenker»), i mange tilfelle også av eit felleskaps-VI, som i dømet under:

Jeg tenker at det er veldig viktig og bra at **vi** setter oss inn i perspektivet til kvinner i Midtøsten eller prøver (**vi** kommer aldri til å kunne vite hvordan det føles med mindre det skjer med **oss** det er altfor vondt til at **vi** kan kunne forstå). (17.10, våre uthevingar)

Eit anna viktig poeng gjeld samanhengen mellom det personlege innhaldet (kategori 1) og EG-utseiinga (kategori 2). I materialet vårt korresponderer alle døme på personleg innhald med EG-utseiing, men, som vi ser av døma her, er det fullt mogeleg at ei ytring har EG-utseiing utan at innhaldet er personleg.

Evaluerande språkbruk

Det finst mykje evaluerande språkbruk i materialet vårt. Berre to av 60 tekstar inneheld ikkje noka form for kvalifisering i det heile, korkje epistemisk eller evaluativ. Om ein ser nærare på *kva som vert kvalifisert* i desse refleksjonsloggane, finn vi for det første mange døme på kvalifiseringar av eiga kunnskapstileining og vurderingsevne, altså tekstlege uttrykk for *sjølvrefleksjon*. Dette skjer oftast via epistemiske kvalifiseringar, og på den måten at den som skriv uttrykkjer seg varsamt og tek atterhald, slik vi ser i døma under:

Jeg *tror* dette bildet skal bety at Jesus sitter i midten som en frelser (2.4, om måleriet Nattverdsskramentet av Salvador Dali)

Å lære om kristendom *kan* hjelpe oss med å forstå hvorfor folk tenker slik de gjør (5.1)

For det andre finn vi døme på at andre menneske eller grupper av menneske vert kvalifiserte. Også for denne typen evaluerande språkbruk er epistemiske kvalifiseringar mest vanlege:

De har *sikkert* en sterk tro (2.5; om ungdommar som går på Bibelskule)

I tillegg *tror* jeg hinduer blir mer skjerpet (17.14; om reinkarnasjon)

For det tredje finn vi svært mange kvalifiseringar av sjølve saksinnhaldet. Her er evaluerande kvalifiseringar vanlegast (gjerne i kombinasjon med epistemiske):

Det *kan* være **fint** for noen som ikke har hatt et fint liv eller gjort noe dumt så de får en ny sjanse. Men samtidig tenker jeg at man **bør være fornøyd** med livet (2.14, om reinkarnasjon, våre uthevingar)

Jeg tenker at det er **veldig kipt** hvis en muslimsk kvinne blir forelsket i en ikke-muslimsk mann og ikke får lov å være sammen på grunn av foreldrene (14.13, vår utheving)

Mange elevar utviser mykje *empati* via måten dei kvalifiserer evaluativt på, og syner ei evne til å ta andres perspektiv:

Jeg tenker at det er **veldig viktig og bra** at vi setter oss inn i perspektivet til kvinnene i Midtøsten [sic] eller prøver (vi kommer aldri til å kunne vite hvordan det føles med mindre det skjer med oss, det er **altfor vondt** til at vi kan kunne forstå (17.10, om kvinnene i Kongo, våre uthevingar)

Global tekststruktur

Når det gjeld tekstoppbyggnaden generelt (4a), er refleksjonsloggane i dette materialet gjennomgåande godt strukturerte. Eit døme på føremålstenleg struktur har vi i denne relativt korte refleksjonsloggen, som svarer på skriveoppdrag 3:⁷

Jeg tenker denne teksten handlet om faren/jesus som tilgir uansett hva et menneske gjør. Sønnen/et menneske med synder gjorde noe dumdristig. Han brukte opp alle pengene på tull og tøys men faren tilga han.

Jeg tenker at Jesus gjorde det samme, han tenkte ikke på hva mennesket hadde gjort men på hva mennesket kunne gjøre framover. At hvis synderen hadde tro ville ha bli tilgitt av gud og jesus gjennom jesu blod og troen. (2.3; sitatet viser teksten i sin heilskap)

Refleksjonslogg 2.3 har ei tydeleg todeling der første avsnitt gjenfortel/tolkar bibelhistoria om den bortkomne sonen, medan andre avsnitt les dette innhaldet allegorisk opp mot Jesus-skikkelsen (og slik svarer på spørsmålet om kva denne forteljinga kan ha å seie for oss i dag). Kvart avsnitt startar med ein generalisert påstand som vert utdjupa og grunngjeven. Vi har slik innslag av argumenterande teksttype.

Dette fører oss over til delkategori 4b, som handlar om teksttypar i materialet. Vi finn ingen døme på forteljande teksttype, men ein god del døme på den beskrivande. Men den det er aller mest av, er nettopp den argumenterande typen. Eit anna døme på dette er frå eit svar på loggoppdrag 1, som grunngjev kvifor vi skal lære om kristendom:

Jeg tror vi skal lære om kristendom for å bli mer bevisst på historien bak religionen vår. (20.1)

Her ser vi innslag av argumenterande teksttype i form av at påstandar vert utdjupa og grunngjevne. Vi finn også døme på meir utbygde argumenterande skjema på den måten at teksten startar med bakgrunnsinformasjon eleven har formulert sjølv, slik at eleven byggjer ei plattform å argumentere ut frå, i staden for å gå rett på å svare på spørsmålet «Hvorfor skal vi lære om kristendom?» (markert i *kursiv*):

Norge er et kristent land. Landet vårt er bygd opp av kristendommen, deler av det i alle fall. Jeg tenker at det er fint at vi lærer om hvor vi kommer fra og bakgrunnen vår. I tillegg er mange av dagens konflikter skapt grunnet av religion, inkludert kristendommen (5.1)

I tillegg til innslag av ulike teksttypar, finn vi i materialet ei rekkje andre tekstlege grep (4c). Vi vil særleg framheve desse fire: å førestille seg noko, å samanlikne, å eksemplifisere og å stille spørsmål.

⁷ Loggoppdrag 3 handla om likninga om den miskunnsame samaritanen, jamfør tabell 1 over. Vakne lesarar vil sjå at eleven skriv om ei anna likning; nemleg den om den bortkomne sonen. Begge desse likningane var tema i undervisninga, og fleire elevar misforstod kva likning dei skulle skrive om i loggoppdraget.

Refleksjonsloggen under svarer på korleis eleven trur det er å vere ung, muslimsk kvinne i Noreg:

Jeg tror det kan være veldig vanskelig med flere kulturer. Samtidig tror jeg at foreldrene har veldig mye å si. ... Jeg tror, ihvertfall når de blir litt eldre en vi er nå er drikking vanskelig å holde seg unna. Jeg tror det er litt som livet til Sana i SKAM. ... I helgen hørte jeg en podcast med en muslimsk gutt som var født i Norge. Han var sammen med en norsk jente som hadde konfirmert seg kristen. Der var det foreldrene til den norske jenten som brukte lengst tid på å bli kjent med «muslimen».
(18.13)

Vi ser her korleis skrivaren førestiller seg den muslimske kvinna sin situasjon, samanliknar med Sana i SKAM og samstundes eksemplifiserer på ein måte som set heile problemstillinga inn i eit nytt perspektiv.

Vi ser mange døme på at den sjølvstendige refleksjonen dukkar opp mot slutten av teksten. I refleksjonslogg 5.3, som handlar om den bortkomne sonen, svarer eleven først pliktoppfyllande på kva forteljinga kan bety, men avsluttar så loggteksten med eit avsnitt med eiga overskrift, der eleven formulerer eit kritisk spørsmål:

Liten ekstra mening:

Synes fortsatt det er litt merkelig at det står mange synder du ikke skal gjøre og ting som er galt i bibelen men det går liksom fint likevel? Fordi Jesus elsker deg uansett?
(5.3)

Avsluttande drøfting

Kva fann vi?

I problemstillinga vår spurde vi: Kva trekk ved desse 60 elevtekstane kan ligge til grunn for at dei vert oppfatta som ytringar prega av refleksjon? Oppsummert syner funna våre at refleksjonsloggane er kjenneteikna av:

1. Lite personleg og snarare allment enn fagleg innhald
2. DET-orientert diskursiv utseiing i kombinasjon med eit tydeleg utseiande «EG»
3. Frekvent bruk av evaluerande språkbruk
4. At den evaluerande språkbruken har som funksjon å kvalifisere (1) eiga kunnskapstileining og vurderingsevne, (2) andre menneske og (3) sjøve saksinnhaldet.
5. Føremålstenleg tekstopbyggnad, mange innslag av argumenterande teksttype og samstundes stor breidde i tekstlege grep, som samanlikningar, eksemplifiseringar og spørsmålsstilling
6. Sjølvrefleksjon, empati, førestillingsevne og vilje til å ta andres perspektiv

Kva seier funna om reflekterande skriving?

Som presisert tidlegare er skrivehandlinga å reflektere ifølgje NORM-prosjektet forstått som *personleg* forankra, og det personlege er forstått på to måtar: (1) som å reflektere over eigne erfaringar, tankar og kjensler og (2) som å reflektere over eige

arbeid. Refleksjon over eige arbeid, karakterisert som sjølvrefleksjon over, finn vi visse innslag av i materialet. Men elles framstår tekstane i vårt materiale som lite personlege, for eigne erfaringar, tankar og kjensler er til stades i liten grad (jf. punkt 1 over). At våre resultat ikkje samsvarer særleg med NORM-prosjektet si tilnærming er kanskje ikkje så overraskande, sidan elevane i vår studie var oppfordra til *fagleg refleksjon*. Men i den grad det personlege skulle vere eit «immanent» trekk ved reflekterande skrivning, så tyder altså ikkje våre resultat på at det stemmer. Personlege erfaringar, tankar og kjensler kan nok liggje bak ein del av det innhaldet elevane formidlar og vurderer, ikkje minst i dei 16 tekstane der dei skriv om venskap, men den personlege erfaringa er *allmenngjort* og *generalisert*. Som poengtert over, er vårt inntrykk også at det faglege innhaldet i stor grad vert allmenngjort. Kanskje er allmenngjeringa og generaliseringa nettopp eitt av trekka som har ført til at dei 60 loggtekstane i refleksjonsutvalet vert oppfatta som reflekterte?

Det andre hovudfunnet vårt syner også at ein må skilje mellom det personlege på innhaldsplanet og ei EG-forankra utseiing. Å skrive EG-forankra er ikkje uvanleg i vårt materiale, men DET-orienteringa dominerer gjennom eit fokus på sjølve innhaldet, anten det dreier seg om reinkarnasjon, kristendom eller venskap. Å skrive EG-forankra treng altså ikkje samsvare med å vere personleg, det handlar heller om å ta stilling; om å vere eit tydeleg utseiande subjekt. Også dette kan vere eitt av trekka som har fått desse tekstane til å framstå reflekterte.

Punkt 3 og 4 i oppsummeringa vitnar om at elevane også tek stilling via evaluerande språkbruk. Via epistemiske kvalifiseringar signaliserer dei aldri skråsikkerheit, men atterhald og varsemd, særleg når det kjem til eigne fatteevner og omtalen av andre. Også dette vil vi tru at kan representere eit refleksjonstrekk. Likeeins at elevane via dei evaluerande kvalifiseringane kjem med tydelege vurderingar av saksinnhaldet dei skriv om, ofte i form av å peike på det *gode* og det *viktige*. Her ligg også mange etiske vurderingar, som kan knytast til det faglege innhaldet i KRLE-faget.

I og med at det er så mykje evaluerande språkbruk, er det ikkje overraskande at det finst store innslag av argumenterande teksttype (jf. punkt 5). Elevskrivarane i dette tekstutvalet tek stilling, forklarar, vurderer og argumenterer. Gjennom å stille spørsmål, samanlikne og eksemplifisere, tek dei også i bruk grep som set innhaldet dei skriv om i perspektiv. Dermed posisjonerer mange av elevane i dette materialet seg som sjølvstendig tenkande personar og ikkje som den typiske elevskrivaren som svarer på spørsmålet læraren har stilt.

Vi har no peikt på dei trekka vi meiner kan liggje til grunn for at tekstane i refleksjonsutvalet vert oppfatta som nettopp reflekterte. All skrivning er situert, og tekstane i materialet vårt er realisert i sin heilt unike skrivekontekst. Som all anna skriveforskning er studien vår prega av den empirien vi har gått inn i. Vi vil difor vere varsame med å trekkje for vidtrekkjande konklusjonar om kjenneteikn ved reflekterande skrivning.

Det første vi vil trekkje fram er likevel at både studien vår og Dagslands doktoravhandling (Dagsland, 2018) kan tyde på at den personlege vinklinga av reflekterande skrivning i Skrivehjulet og NORM-prosjektet er lite føremålstenleg.

Det andre vi ser som slåande, er at analysen av global tekststruktur, evalueringe språkbruk og diskursiv utseiing tyder på at elevtekstane i dette materialet ligg tett opp mot storleiken «argumenterande teksttype», slik denne er definert i tekstlingvistikken (Breivega, 2003, s. 179; Breivega & Johansen, 2016, s. 56). Etter vårt syn krevst det difor meir forskning med tanke på å avklare tilhøvet mellom reflekterande og argumenterande skrivning.

Kva er læringspotensialet?

Eit stort læringspotensial i dette prosjektet ligg i at innspel frå refleksjonsloggane vert brukt vidare i KRLE-undervisninga og kopla til faglege problemstillingar. Etter Fagfornyninga er det å «Kunne ta andres perspektiv» og «Etisk refleksjon» to av fem kjerneelement i KRLE-faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Funna våre syner at loggskrivninga niandeklassingane gjorde nettopp har stimulert til refleksjon kring desse to kjerneelementa. Studien vår syner slik kva læringspotensial skrivning har, og bidreg til kunnskap som er relevant for KRLE-lærarars arbeid med å utvikle planar, undervisningsopplegg og skriveoppgåver som oppfyller formåla i Fagfornyninga.

Som poengtert innleiingsvis, er skrivning sidan LK06 definert som ei grunnleggjande ferdigheit i KRLE, som i alle andre fag. Mykje kan likevel tyde på at skrivning i KRLE-faget, både forstått som ein læringsfremjande aktivitet og som ein KRLE-fagleg kompetanse per se, framleis er relativt lite vektlagt. Til dømes merkar vi oss at heller ikkje KRLE-planen i Fagfornyninga inneheld eit einaste kompetansemål spesifikt knytt til skrivning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Slik lærarinformantane våre vurderte det, auka innslaget av refleksjon i loggane i løpet av skuleåret (jf. tabell 2). Dette gjeld også om ein korrigerer for det siste skriveoppgdraget, der elevane fekk meir instruksjon og skrivetid og skreiv om eit emne som truleg var personleg engasjerande. At så mange loggar som svarte på skriveoppgdrag 16 framstod reflekterte, viser også at eksplisitt skriveundervisning og betre rammevilkår har effekt.

Når det gjeld læringsutbytet, skal vi også ta atterhald. Mange andre faktorar enn dei vi har oversikt over kan ha spela inn i elevane si skriveutvikling. Det er vidare viktig å ha klart for seg at refleksjonsutvalet vi har fokusert på i denne artikkelen berre representerer drygt ti prosent av dei 566 refleksjonsloggane elevane skreiv i niande klasse. Om lag 90 % av tekstane inneheldt ifølgje lærarinformantane ingen eller lite refleksjon. Kva læringsutbyte dei 23 elevane som ikkje har fått med ein einaste tekst i refleksjonsutvalet har hatt, veit vi mindre om. Lærarane si eigenrapporterte oppleving i påfølgjande skuleår er samstundes at elevane sin skrivekompetanse jamt over har auka, både i KRLE og norsk. Lærarane har valt å halde fram med å skrive refleksjonslogg i KRLE-faget, men har gjort nokre nye grep: Elevane skriv sjeldnare (ein gong i månaden), får dobbelt så lang skrivetid, og i staden for å skrive som avslutning på timane, skjer loggskrivninga no først.

Både skrivekompetanse og skriveopplæring har mange fasettar. I denne studien har vi først og fremst fokusert på reflekterande trekk i sjangeren refleksjonslogg med

utgangspunkt i eit delutval av elevtekstar som var vurderte som reflekterande. Det totale materialet er rikt, og det er mange andre sider ved det som vidare forskning vil kunne kaste lys over. Eit viktig spor, som vi ikkje har hatt høve til å forfølge her, er t.d. korleis dei 16 ulike *skrivebestillingane* har invitert elevane til skiving på ganske ulike måtar (Jørgensen, 2015; Otnes, 2015a, 2015b).

Forfattarbiografi

Kjersti Maria Rongen Breivega er førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen på Vestlandet, studiestad Bergen. Ho er leiar av forskargruppa Lese- og skriveidaktikk og medlem av forskargruppa Kritisk demokratisk danning. Breivegas forskningsinteresser er skriveforskning, tekstteori, argumentasjonsanalyse, sakprosa og demokrati-didaktisk retorisk forskning.

Hege Myklebust er førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen på Vestlandet, studiestad Stord. Ho underviser på grunnskulelærarutdanninga, og er særleg oppteken av språkval og skriveutvikling hos elevar og studentar. Ho har mellom anna skrive PhD-avhandling om argumenterande elevtekstar frå vidaregåande skule, og forskar no på tekstar skrivne av elevar i ungdomsskulen og lærarutdanninga.

Litteratur

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Oms.). Bergen: Ariadne.
- Berge, K. L. (1990). *Tekstnormers diakroni: Noen ideer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.
- Berge, K. L. (2005). Skiving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal* 27(2), 172–189. <http://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bjelland, C. & Haugsgjerd, A. J. (2019). Vårt doble dilemma – luper og speil i arbeid med refleksjon i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 162–175. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1296>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsk læreren*, 39(2), 47–51. Henta frå https://issuu.com/norsklærerens/docs/norsklærerens_1.2015_lr
- Breivega, K. R. (2003). *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskaplege artiklar*. Skrifter frå prosjektmiljøet norsk sakprosa, nr. 8. (Doktoravhandling). Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. https://sakprosa.files.wordpress.com/2008/06/nr8breivega_vitskaplege_argumentasjonsstrategiar.pdf
- Breivega, K. R. & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsk læreren* 39(2), 50–62. https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dfe335b2ff0001a4d60f/1567154149261/NL2-16_Breivega_Johansen.pdf
- Carrington, S. & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1). <https://doi.org/10.1080/07294360903421384>
- Dagsland, S. (2012). *Refleksjonens nytteverdi: en kvalitativ kasusstudie av tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur*. (Masteroppgåve, Høgskolen i Sør-Trøndelag). Henta frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/273902>

- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen mellom skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. Utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201–220). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk.* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/2494191>.
- Doel, S. (2009). Fostering student reflection during engineering internships. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 10(3), 163–177. Henta frå https://www.ijwil.org/files/APJCE_10_3_163_176.pdf
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg. En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi.* (Doktoravhandling, Norges teknisk-vitenskapelige universitet). Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/244000>
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen og T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Jørgensen, C. S. (2015). Siden du spør om det, er vel Jesus svaret! Om skriveoppgaver med relevans for RLE-faget i Norm-prosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 181–200). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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>
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2016). Skriving i et digitalt triadisk refleksjonsfellesskap i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 347–365. <https://doi.org/10.5617/adno.2484>
- Ledin, P. (2001). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt* (Rapport nr. 2). Henta frå https://www.studentlitteratur.se/files/sites/svensksakprosa/Ledin_rapp02.pdf
- Myklebust, H. (2017). Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), s. 1–17. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.589>
- Mæhre, K. S. & Vestly, S. (2012). Om å være i bevegelse mot en profesjonell fagutøvelse. *Uniped*, 35(1), 62–74. Henta frå https://www.idunn.no/uniped/2012/01/om_aa_vaere_i_bevegelse_mot_en_profesjonell_fagutøvelse
- NORM-prosjektet. (2012–2013). *Skrivehandlinger og skriveoppgaver* (Ressurshefte). Henta frå <http://www.gyldendal.no/content/download/97759/1934071/file/Skrivehandlinger%20%20skriveoppgaver.pdf>
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep.* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243–259). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utsyn.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, 15, 77–89. Henta frå http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket Kunnskapsløftet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanen-bygd-opp/> (sist endra 22.04.2016)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del av læreplanverket fagfornyelsen. Henta 01.09.2019 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=688>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale.* (T.-J. Bielenberg & T. R. Roster, Oms.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English* (2. utg.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasselevers skriving i RLE-faget. I N. G. Garman & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (s. 199–226). Oslo: Novus forlag.