



**UiO • Universitetet i Oslo**

## **Refleksjonar kring refleksjon**

*Ei utforsking av trekk ved reflekterande  
skrivning i eit utval elevtekstar frå norskfaget på  
ungdomssteget*

Simen Jansen Blokkhus

Masteroppgåve i norskdidaktikk

30 studiepoeng

**Institutt for lærarutdanning og skuleforskning**

Det utdanningsvitskapelege fakultetet

Våren 2021

# Samandrag

Problemstillinga eg undersøkjer i denne masteroppgåva er: «Kva kjenneteiknar den reflekterande skrivinga til eit utval elevar på ungdomssteget?» Bakgrunnen for studien er at «refleksjon» har fått auka tyding i kompetansemåla på ungdomssteget etter at fagfornyninga er innført, og elevane skal no reflektere munnleg og skriftlege i ulike sjangrar. Samstundes er dei teoretiske forståingane av refleksjon sprikande, og det er heller ikkje mange empiriske studiar på området. I denne oppgåva analyserer eg fire elevtekstar skrivne av elevar på tiande steget. Elevtekstane er svar på ei oppgåve der dei blir bedne om å reflektere over temaet «reise». Omfanget av eit masterprosjekt gjer det utfordrande å forske på alle sidene ved ei skrivehandling, og eg har difor prioritert å undersøkje korleis elevane skapar samanheng i teksten og korleis dei uttrykkjer eigne tankar, meiningar og vurderingar. Det siste reflekterer definisjonen av refleksjon i den nye læreplanen. Analysekategoriane i undersøkinga er referentkjeder, modalitet og bruk av spørsmål.

Det fyrste hovudfunnet er at elevane vel ulike strategiar for å skape samanheng i tekstane sine. Nokon tek utgangspunkt i ei tenkt reise dei har vore på og reflekter over ho, medan andre tek utgangspunkt i omgrepet «reise» og reflekterer over det. For det andre ser det ut til at graden av epistemisk modalitet er høgare i dei tekstelementa med refleksjon. Dette stadfestar ein del tidlegare forskning på området. For det tredje posisjonerer elevane seg ulikt når dei reflekterer. Her er det både variasjon mellom elevane, men det er også variasjon internt i nokre av elevtekstane. I oppgåva drøfter eg om desse funna kan hengje saman med dei ulike syna på føremålet med refleksjonen. Teoriar kring bruk av refleksjon i skulen har peika på at refleksjon anten kan fungere som *sjølvrefleksjon* eller som *kunnskapstileigning/-utvikling*.

# Takkseiingar

Korleis har det egentleg vore å studere for å bli lærar ved Universitetet i Oslo? Det har stort sett vore veldig fint. Sjølv om eg sikkert har vilt gjere heilt andre ting i periodar, har nok desse periodane vore korte, og eg hugsar få av dei. Eg har jo fremst av alt lært utruleg mykje, om alt frå landbrukspolitikken i EU, tukthusa i Kristiania og språket Mohawk, til tekstutval, vurdering og, no til sist, refleksjon i norskfaget. Masterarbeidet har vore spennande, nervepirrande og utfordrande. Tenk at eg har vore så heldig å få ha Gøril og Jonas som rettleiarar! Kva er sannsynet for det, liksom? Stas var det òg å få hengje med på ETOS-prosjektet til Lisbeth. Eg er veldig takksam for å ha fått hjelp frå den trioen der. Vidare må eg jo heller ikkje gløyme alle dei som har hjelpt meg med lesing av oppgåva – takk!

Men det er vel ikkje slik at alt på eit universitet handlar om fag? Det har det i alle fall ikkje vore for meg! Eg sit no og tenkjer på alt eg har fått oppleve gjennom desse åra, som å freiste elevar i Grong til å starte på UiO, eller filme flinke ungdomsskulelærarar gjennom VIST. Dei folka eg blei kjende gjennom dette er jammen lette å like! Eg har også møtt bra folk berre ved å vere student. Tenk berre på alle dei fine folka eg har hatt det morosamt med, både i og utanfor førelesingssalen. Emilia var den fyrste eg treffe på Europastudiar. For eit samantreff! På Lektorprogrammet dukka dei andre opp, ein etter ein. Gurimalla – så fine folk altså! Eg har òg fått vere skap-lærar på Ullern vgs., og praksisrettleiarane mine Oda og Lene veit kva dei har tydt. Vi har nokre punkt att på praksiskortet, så ikkje flytt heim enda!

Fagleg sett har nok noko av det kjekkaste vore emna i norskdidaktikk. Eg trur nok kombinasjonen av spennande pensum, utfordrande problemstillingar og engasjerte studentar har vore viktige føresetnader. Men det åleine er ikkje nok! Vi har jo vore avhengige av vaksne. Fagfolk som har utfordra, rettleia og heia på oss. Jonas og Gøril la eit solid grunnlag, før Kari Anne toppa det med skikkeleg kule NDID-emne!

No er eg på tampen av studietida. Det er rart å sjå føre seg at då eg byrja i 2013 var alle eksamenar med penn og papir. Det var ikkje snakk om å leggje ut førelesingar på nett, og læringsplattforma var noko vi logga inn på eit par gongar i semesteret for å levere inn oppgåver. På desse områda har det vore ei rivande utvikling. Men jammen har eg utvikla meg sjølv òg. Eg er glad for at den flotte kjærasten min, Kristoffer, har følgt meg heile denne vegen, og no skal vi vidare saman. For min del er det inn i skulen på ekte – truleg blir det heilt framifrå!

*Stova på Blindern, juni 2021*

# Innhald

1	Innleiing.....	1
1.1	Kontekst og relevans .....	1
1.2	Føremålet med studien .....	2
1.3	Problemstilling og forskingsspørsmål .....	3
1.4	Materiale frå ETOS-prosjektet.....	4
2	Teoretiske og empiriske perspektiv .....	5
2.1	Refleksjon og reflekterande skrivning .....	5
2.1.1.	Refleksjon som ytre eller indre handling.....	6
2.1.2.	Funksjonell forståing av skrivning .....	6
2.1.3.	Den reflekterande skrivehandlinga i Skrivehjulet.....	7
2.1.4.	Éi skrivehandling – fleire funksjonar .....	9
2.1.5.	Utfordringar med reflekterande skrivning .....	11
2.1.6.	Reflekterande skrivning i alle sjangrar?.....	13
2.1.7.	Oppsummering av teoretiske perspektiv på refleksjon .....	15
2.2	Forsking på reflekterande skrivning i norsk skule.....	15
2.2.1.	Den reflekterande skrivninga på barnesteget.....	16
2.2.2.	Den reflekterande skrivninga på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring	17
2.2.3.	Lærarar og elevar sine perspektiv på reflekterande skrivning .....	20
2.3	Analytisk rammeverk basert på tidlegare forsking .....	20
2.3.1.	Analysekategori 1: Referentkoplingar .....	21
2.3.2.	Analysekategori 2: Modalitet .....	22
2.3.3.	Analysekategori 3: Bruk av spørsmål .....	25
3	Metode .....	27
3.1	Forskningsdesign.....	27
3.2	Datamateriale .....	27
3.2.1.	ETOS-prosjektet .....	28
3.2.2.	Utvallsprosessen .....	28
3.2.3.	Bruk av sekundære data.....	31
3.3	Kvalitativ tekstanalyse.....	32
3.3.1.	Framgangsmåte for analyse av referentkjeder .....	32
3.3.2.	Framgangsmåte for analyse av modalitet .....	34
3.3.3.	Framgangsmåte for analyse av spørsmål .....	35
3.4	Forskningskvalitet .....	35
3.4.1.	Reliabilitet .....	35
3.4.2.	Validitet.....	36
3.4.3.	Forskingsetiske vurderingar .....	38
4	Analyse .....	40

4.1	Marias tekst: «Ei reise verda rundt» .....	40
4.1.1.	Referentkjeder .....	41
4.1.2.	Modalitet .....	43
4.1.3.	Spørsmål .....	44
4.1.4.	Oppsummering av funn i Marias tekst .....	44
4.2	Habens tekst: «Ein reise ut i verda» .....	45
4.2.1.	Referentkjeder .....	45
4.2.2.	Modalitet .....	48
4.2.3.	Spørsmål .....	50
4.2.4.	Oppsummering av funn i Habens tekst .....	50
4.3	Sonyas tekst: «Ola Nordmann» .....	51
4.3.1.	Referentkjeder .....	51
4.3.2.	Modalitet .....	53
4.3.3.	Spørsmål .....	54
4.3.4.	Oppsummering av funn i Sonyas tekst .....	55
4.4	Kims tekst: «Kva er ei reise?» .....	55
4.4.1.	Referentkjeder .....	56
4.4.2.	Modalitet .....	57
4.4.3.	Spørsmål .....	58
4.4.4.	Oppsummering av funn i Kims tekst .....	60
5	Diskusjon .....	61
5.1	Samanheng og struktur .....	61
5.2	Korleis tolke modalitetsfunna? .....	63
5.3	Er eller gir spørsmål refleksjon? .....	65
5.4	Stemmene i elevtekstane .....	67
5.5	Kva kan vi bruke funna til? .....	68
5.5.1.	Innspel til framtidig forskning .....	68
5.5.2.	Didaktiske implikasjonar .....	68
	Litteratur .....	70
	Vedlegg .....	74
1	Samtykkeerlæringar og informasjon om ETOS .....	75
2	Oppgåveteksten .....	78
3	Marias tekst – «Ei reise verda rundt» .....	80
4	Habens tekst – «Ein reise ut i verda» .....	81
5	Sonyas tekst – «Ola Nordmann» .....	83
6	Kims tekst – «Kva er ei reise?» .....	85
7	Referentkjedeanalyse .....	86
8	Modalitetsanalyse .....	90
9	Spørsmålsanalyse .....	96

## **Tabellar**

Tabell A - Endra syn på refleksjon i Skrivehjulet.....	9
Tabell B - Tidlegare empiriske studiar av reflekterande skiving.....	19
Tabell C - Epistemisk og deontisk modalitetssystem.....	24
Tabell D - Oversikt over forskingsdesignet.....	27
Tabell E - Oppgåveteksten.....	29
Tabell F - Normprosjektets skildring av reflekterande skiving (frå oppgåveteksten).....	29
Tabell G - Skifte av forteljarstemme i Sonyas tekst.....	53
Tabell H - Retoriske spørsmål i Kims tekst.....	59
Tabell I - Oversikt over den samla spørsmålsbruken.....	65

## **Figurar**

Figur A - Skrivehjulet.....	8
Figur B - Analysekategoriar for spørsmål.....	26

# 1 Innleiing

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som deltakar i skulediskursen vil ein med stort sannsyn kjenne att denne formuleringa. Kompetanseomgrepet i norsk skule blei endra i samband med fagfornyinga som tredde i kraft hausten 2020. Omgrepet er ambisiøst og stiller høge krav til både lærarar og elevar. Elevane skal både ha evne til forståing, refleksjon og kritisk tenking om ei lang rekkje kompetansemål i dei ulike faga. Eg har likevel stor tru på at det er mogleg å oppnå desse måla, men då må ein forstå kva dei ulike delane av kompetanseomgrepet faktisk tyder i praksis. Det er gjort mykje forskning på kritisk tenking, medan det er forska mindre på refleksjon. Som komande norsklærar er det særleg refleksjon i norskfaget som har interessert meg, og meir spesifikt den reflekterande skrivninga. Masteroppgåva du no har byrja å lese er eit resultat av denne interessa.

## 1.1 Kontekst og relevans

Ordet refleksjon blir stadig trekt fram som eit honnørord (Grüters, 2011; Hatton & Smith, 1995; Klemp, 2013). I norsk skule er refleksjon i tillegg forankra i verdigrunnlaget for opplæringa, der det mellom anna skal bidra til å styrke menneskeverdet, auke etisk og kritisk medvit, og styrke kompetansen i faga (Kunnskapsdepartementet, 2017). Refleksjon har også fått ein større plass i norskfaget etter fagfornyinga. I norsklæreplanen LK06 blei omgrepet «refleksjon» berre nemnt éin plass, og det under «Skriftlege tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Etter revisjonen i 2013 (LK13) blei omgrepet del av eitt kompetansemål til, og refleksjon var då nemnd i to av dei 27 kompetansemåla. I LK20 har frekvensen auka ytterlegare, og no finn ein verbet i seks av dei 16 kompetansemåla for norsk på ungdomssteget. Elevane skal mellom anna «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Sjølv om refleksjon er ei viktig ferdigheit i norsk skule, har fleire peika på at presiseringane av kva ordet faktisk tyder kan vere vage (Dagsland, 2018; Grüters, 2011; Korthagen, 2001). Ruth Grüters har tolka fråværet av ei tydeleg presisering som eit paradoksalt teikn på «den suverene posisjonen refleksjonsbegrepet innehar i disse viktige skolepedagogiske dokumentene» (2011, s. 18). Utdanningsdirektoratet har på si side definert refleksjon slik:

Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Definisjonen gjev oss ei retning, men vi har framleis lite vitskapeleg kunnskap om korleis elevar på ungdomssteget stiller seg til omgrepet refleksjon.

Elevane skal reflektere både gjennom munnlege og skriftlege ytringar. Eg har valt å fokusere på den skriftlege refleksjonen. Skriveforskingstiljøet i Noreg har med åra blitt større, særleg etter omfattande studiar av norske ungdommar si skrivning gjennom forskingsprosjekta KAL (Berge et al., 2005), SKRIV (Smidt, 2011) og Normprosjektet (Solheim & Matre, 2014). I dag er interessa for skrivning stor, men dei ulike skrivetypane får ulik merksemd. Observasjonane mine gjennom tida på lærarutdanninga har vore at det er større merksemd på skrivning av argumenterande og forteljande tekstar, enn det er på skrivning av reflekterande tekstar. Ettersom reflekterande skrivning er definert som ei skrivehandling i Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014), har det blitt forska på reflekterande skrivning i dei nemnde prosjekta, særleg i Normprosjektet (sjå til dømes Dagsland (2018) og Jørgensen (2011, 2015)). Likevel har mykje av denne forskinga teke utgangspunkt i tekstar skrivne av elevar på barne- og mellomsteget, og merksemda på tekstar skrivne av elevar å ungdomssteget og vidaregåande opplæring har vore mindre.

Blant forskinga som allereie finst er doktorgradsavhandlinga til Sindre Dagsland (2018) «*Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterande og antatt utforskande skrivning i norsk og matematikk*» ofte referert til. Han undersøker reflekterande skrivning frå Normprosjektet gjennom posisjonerings- og relieffanalysar, og finn mellom anna skilnader i korleis skrivehandlinga blir tolka av elevane i matematikk og norsk. Målet hans er å kaste ljøs over både utfordringar og moglegheiter med den reflekterande skrivninga. I tillegg peikar han mellom anna på utfordringane som ligg i dei grammatiske, lingvistiske og tekstlege funksjonane og kombinasjonane som finst i den reflekterande skrivninga (2015, s. 202). Ei uvisse rundt dette kan by på utfordringar for både lærar, elevar og forskarar. Han etterlyser difor meir forskning på korleis ulike skrivehandlingar blir realisert i ulike kontekstar for å kaste ljøs over reflekterande skrivning som eit komplekst fenomen (2015, s. 219). Denne oppgåva kan lesast som eit bidrag til å tette igjen noko av dette kunnskapsholet.

## **1.2 Føremålet med studien**

Det overordna målet med denne studien er å få meir kunnskap om kva reflekterande skrivning kan vere i norskfaget og korleis elevane svarar på ei reflekterande skriveoppgåve om temaet «reise». Gjennom å undersøkje fire elevtekstar med ulike analysekategoriar, ynskjer eg å



kaste lys over korleis desse elevane skriv reflekterande. Med bakgrunn i det auka fokuset på refleksjon i fagfornyinga, meiner eg at både temaet og resultatane stadig er relevante for framtidig undervising, sjølv om datamaterialet er samla inn medan den gamle planen var i bruk. Eg vil drøfte funna opp mot både definisjonen av refleksjon som ligg i læreplanen og tidlegare empiriske studiar av den reflekterande skrivinga. Mykje av den eksisterande forskinga er knytt til andre fag enn norsk, og har difor eit fagspesifikt syn på den reflekterande skrivinga. Difor er materialet i denne studien interessant fordi tekstane ikkje er knytt til eit slikt spesifikt fagleg tema, men er svar på ei reflekterande oppgåve om eit kvardagsleg tema. Kan hende vil dette gje nokre nye innsikter i den reflekterande skriveforskinga enn det tidlegare studiar har gjort.

Ein kan ikkje konkludere eller generalisere i for stor grad basert på det vesle utvalet i dette masterprosjektet. Difor har eg hatt som mål i arbeidet med datamaterialet å trekkje fram typiske mønster eg har funne i tekstane, og som kan fungere som døme på korleis elevar *kan* reflektere på ulike måtar.

### **1.3 Problemstilling og forskings spørsmål**

Med bakgrunn i det auka fokus på refleksjon, kombinert med behovet for meir forskning, har eg definert følgjande problemstilling for oppgåva: *Kva kjenneteiknar den reflekterande skrivinga til eit utval elevar på ungdomssteget?* Studien har ei deskriptiv tilnærming og er strukturert etter to forskings spørsmål:

1. *Korleis skapar elevane samanheng i tekstane sine?*
2. *Korleis uttrykkjer elevane eigne tankar, meiningar og vurderingar i tekstane?*

I dei ulike sjangrane ein operer med i skulen, finst det ulike krav til kva samanheng ein tekst skal ha. Til dømes vil kohesjonen ofte sjå annleis ut i eit eventyr og i ein fagartikkel. Målet med det fyrste forskings spørsmålet er difor å undersøkje korleis elevane har skapt samanheng i tekstane sine.

Vi har allereie sett at læreplanen ynskjer at elevane skal reflektere for å undersøkje og tenkje gjennom ulike sider ved eigne eller andre sine handlingar, haldningar og idear (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med det andre forskings spørsmålet vil eg undersøkje korleis elevane bruker språket for å utveksle og uttrykkje meining og opne for dialog med lesaren.

## 1.4 Materiale frå ETOS-prosjektet

Datamaterialet i denne studien er samla inn gjennom prosjektet *Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen (ETOS)*. Dette er eit forskings- og evalueringsprosjekt ved Institutt for lærarutdanning ved Universitetet i Oslo leia av Lisbeth M. Brevik og Gerard Doetjes, b e er fyrsteamanuensisar ved universitetet. Studien har brukt eit breitt utval av innsamlingsmetodar for   evaluere og forske på undervisinga ved to ungdomsskular på Austlandet. Ei av datakjeldene var elevtekstar i norskfaget, og det er desse eg har valt   bruke i forskingsdesignet mitt. I metodekapittelet skriv eg meir om både ETOS-prosjektet og utvalsprosessen.

## 2 Teoretiske og empiriske perspektiv

Denne teoridelen er tredelt. I den fyrste delen vil eg undersøkje kva reflekterande skrivning er og kva som skal til for å skrive reflekterande tekstar. I den andre delen presenter eg tidlegare forskning på feltet som er av tyding for denne oppgåva. Til sist presenterer eg det analytiske rammeverket, og forklarar korleis dette er valt på bakgrunn av tidlegere teori og forskning.

### 2.1 Refleksjon og reflekterande skrivning

Som vi har sett, er det eit mål at elevane i norsk skule skal reflektere i større grad enn tidlegare. Likevel har fleire forskarar peika på at ordet *refleksjon* blir forstått på mange ulike måtar (Dagsland, 2018; Grütters, 2011; Hatton & Smith, 1995). Dette kan skape utfordringar både i eit elev-, lærar- og forskarperspektiv. Fred Korthagen (2001, s. 52) åtvarar mot at ei uklar forståing av omgrepet kan føre til at refleksjonen blir eit forvirrande konsept som både er for stort, for vagt og for generelt til å kunne brukast i skulekvardagen. Sjølv hevdar Korthagen at dei viktigaste funksjonane ved refleksjonen er å hjelpe eleven eller studenten til å bli «aware of their mental structures, subject them to critical analysis, and if necessary, restructure them» (2001, s. 51). Han legg her til grunn refleksjonen som ein personleg og innoverretta aktivitet. Viss ein går til Det norske akademis ordbok<sup>1</sup>, finn ein at refleksjon også kan handle om å sjå tilbake. Grunntydinga av reflektere er «bøye tilbake», som er henta frå fysikken. I tillegg til dei naturvitskapelege tydingane kan det vise til å «tenke grundig (over, gjennom noe); drive utforskende, undersøkende tenkning; grunne; overveie».

Ein kan kjenne att element frå både ordboka og Korthagen i definisjonen i læreplanen, men det er likevel eit relativt stort tolkingsrom for korleis dette kan sjå ut i reelle ytringar. Sindre Dagsland bidreg til å rydde litt opp i forståingane gjennom doktorgradsarbeidet sitt. Ifølgje han kan refleksjonen for det fyrste både ha ein «ytre» språkleg og ein «indre» kognitiv dimensjon (Dagsland, 2018). For det andre viser det seg at refleksjon kan ha ulike funksjonar, der *sjølvrefleksjon* og *refleksjon som kunnskapsutvikling* står fram som viktige (Dagsland, 2015). Omgrepsforståingar kan i stor grad påverke empirisk forskning, mellom anna gjennom utvalskriterium, metodeval og analyseprosess. I tillegg vil det leggje føringar for kva implikasjonar resultatane kan ha. Eg vil difor utforske det doble omgrepsparet *ytre/indre refleksjon* og *sjølvrefleksjon* og *refleksjon som kunnskapsutvikling* nærare, og vise kva for forståing av refleksjon som ligg til grunn i denne oppgåva.

---

<sup>1</sup> <https://naob.no/ordbok/reflektere>

### 2.1.1. Refleksjon som ytre eller indre handling

Dagsland (2018, s. 19) har i doktorgradsavhandlinga si teikna opp distinksjonen mellom refleksjon som ein kognitiv aktivitet (indre) på den eine sida, og som ei språkleg handling på den andre (ytre). Her viser han mellom anna til Korthagen (2001, s. 51), som hevdar omgrepet som regel blir brukt synonymt med tenking og difor går føre seg «innvending» hos personen som reflekterer. Ei anna som har studert refleksjonsomgrepet og støttar tanken om at refleksjon primært går føre seg kognitivt, er Ruth Grüters. I doktorgradsarbeidet sitt gjer ho eit djupdykk inn i både hermeneutikken, teknologien og retorikken for å forstå omgrepet, og ender med denne definisjonen: «refleksjon er en dialektisk og spekulativ prosess i bevisstheten som i et dialogisk møte med en tekst fører til ny erfaring og kunnskap» (2011, s. 90).

Sjølv føretrekk Dagsland (2018, s. 19) å gjere omgrepet utvendig gjennom å sjå på det som ei språkleg handling, som noko ein gjer språkleg i ytringa. Rett nok avvisar han ikkje at det går føre seg noko kognitivt når ein reflekterer i utvendige ytringar, men at ein som forskar som skal tolke skriftleg materiale vil få utfordringar med å få fatt på tenkinga som skjer innvendig hos skrivaren (2018, s. 20). Han lenar seg mellom anna på forskarane bak Normprosjektet, som også legg fokuset på skrivehandlinga og tekstkvaliteten, og i mindre grad på dei mentale prosessane (Berge et al., 2016, s. 174). Med bakgrunn i dette gjer han greie for korleis han ser refleksjon anten som *refleksjon-som-tenking* eller *refleksjon-som-skrivehandling*, der den siste forståinga legg grunnlaget for den empiriske undersøkinga i avhandlinga hans (Dagsland, 2018, s. 19). I oppgåva mi vil det også vere refleksjon som skrivehandling som ligg til grunn for analysen. Eg ser på refleksjon som ei ytre skrivehandling, og på tekstane som sjølvstendige ytringar der refleksjonen skjer, og ikkje som stader der ein kan leite etter *artikulasjonar* av indre tankeverksemd, slik Grüters (2011) har teke til ordet for.

### 2.1.2. Funksjonell forståing av skriving

Distinksjonen mellom *refleksjon som sjølvrefleksjon* og *refleksjon som kunnskapsutvikling* handlar i utgangspunktet om kva ein ser på som funksjonen eller føremålet med skrivinga. Fokuset på funksjon og føremål med skrivearbeid blei aktualisert og knytt til skrivehandlingar i samband med forsøka med nasjonale skriveprøver i 2005. Myndighetene hadde vedteke at ein skulle satse på grunnleggjande ferdigheiter som ein basis i alle fag, og at somme av dei skulle testast gjennom nasjonale prøver (Berge, 2005a, s. 161). Nokre år tidlegare, i KAL-prosjektet (Berge et al., 2005), blei det sette fokus på aspekt ved den grunnleggjande ferdigheita *skrivning*. Her fekk ein ei rekkje erfaringar om skriving, som at reliabiliteten i vurderingane var *middels høg* (betre enn forventa, men likevel lågare enn ynskt),

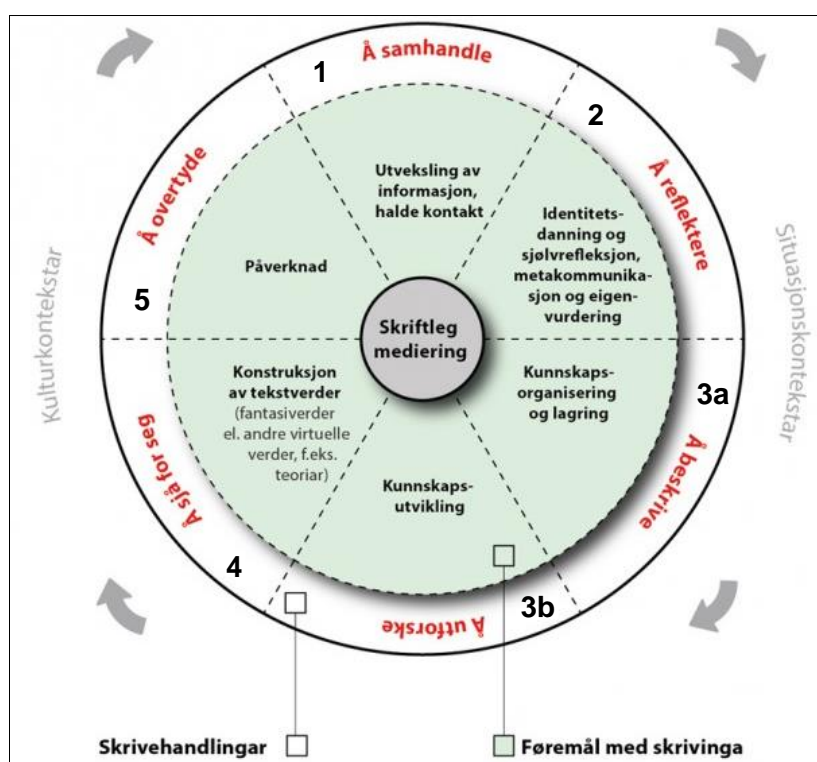
skriveferdigheitene var nokså gode, og det var stor skeivfordeling i elevane sine val av sjangrar (Evensen, 2003). Dette la grunnlaget for eit større arbeid med å utvikle forståingar av skrivning og skriveprosessar, fyrst og fremst med tanke på dei nasjonale skriveprøvene (Berge, 2005a, s. 167), men som også i ettertida har blitt brukt meir allment.

I forskargruppa som arbeidde med dette, blei det tidleg konkludert med at det å skrive gjekk ut på å utføre ulike handlingar i forskjellige situasjonar, og med ulike føremål (Berge, 2005a, s. 177). Vi har no fleire modellar innan skriveopplæringa som legg vekt på funksjon og føremål. I «Teksttrekanten» viser Olga Dysthe mfl. (2000, s. 40) korleis medvit om føremålet med skrivning er ein viktig innleiande del av skriveprosessen. I «Triaden» har Sigmund Ongstad (2004, s. 94) med utgangspunkt i Bakthin vist at eit viktig aspekt ved ytringa er kva ho kan brukast til. I *Ti teser om skrivning i alle fag* presenterer Jon Smidt (2011, s. 13) ti tesar om skriveopplæring basert på forskingsprosjektet SKRIV, og den fyrste av desse er å diskutere føremålet med skrivninga. Forskargruppa bak skriveprøvene har også sjølv lansert ein modell som viser korleis ulike skrivehandlingar er kopla til ulike føremål med skrivninga. I den tidlege fasen blei denne kalla «skrivekompetansehjulet» (Berge, 2005a, s. 177), men no er han best kjent som «Skrivehjulet» (Berge, 2021). I den vidare gjennomgangen skal eg sjå nærare på synet Skrivehjulet har på reflekterande skrivning, sidan hjulet tek opp i seg båe dei to funksjonane ved refleksjon eg har presentert.

### 2.1.3. Den reflekterande skrivehandlinga i Skrivehjulet

I Skrivehjulet (figur A) har forskarane definert seks skrivehandlingar, der refleksjon er ei av dei. Ifølgje modellen er ofte hovudmålet med ei slik skrivehandling identitetsutvikling, sjølvevaluering og metakommunikasjon (Berge et al., 2016, s. 180). Vidare skriv Solheim og Matre (2014) at den reflekterande skrivninga ofte er eg-orientert, og at ein ofte reflekterer over egne erfaringar, tankar og kjensler. Som ein ser har forskarane lagt vekt på at refleksjon skal ha preg av det ein kan sjå på som «sjølvrefleksjon». Forskarane frå Normprosjektet er ikkje åleine. Det er forståinga av refleksjon som ein «sjølvreflekterande prosess» som har fått mest omtale i teoriutviklinga så langt.

FIGUR A - SKRIVEHJULET<sup>2</sup>



Men denne forståinga har ikkje alltid vore den rådande i Skrivehjulet si historie. Dagsland (2018) har undersøkt korleis Skrivehjulet har vore i utvikling, og funne at det har vore ei endring i korleis skrivehandlingane og føremåla har vore definert (sjå oversikt i tabell A). I det fyrste utkastet til hjulet (ikkje alle utkasta er publisert) viser han korleis det ein i dag ser på som skrivehandlinga «å reflektere» blir omtala som «explore», og at det som i dag er skrivehandlinga «å utforske», inneheld både «explore» og «reflect» (Dagsland, 2018, s. 23). Med «Skrivekompetanshjulet for grunnsopplæringa» frå 2005 er det definert ein skrivekompetanse (dagens skriveføremål) som heiter «kunnskapsutvikling og refleksjon» og ein som heiter «identitetsdanning og selvreleksjon» (Berge, 2005a, s. 161). Dagsland (2018, s. 25) peikar på at vi her ser nettopp dette skiljet mellom refleksjon som selvreleksjon og kunnskapsutvikling. I den nyaste versjonen er likevel ikkje dette skiljet like klart, og ein kan difor sjå ein tendens til at oppfatninga i Normprosjektet har hatt ei flytting mot refleksjon som selvreleksjon. Historia viser likevel at refleksjonen kan innehalde både desse forståingane, og forskarane tek høgde for dette ved å presisere at hjulet nettopp har framstilling som eit hjul som kan dreiest. Berge (2021) trekk i ei nylig publisert bok fram refleksjon som ei skrivehandling som både kan ha som føremål «å utvikle egen identitet

<sup>2</sup> <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/> og redigert inn tal

gjennom selvrefleksjon, [...] eller å reflektere over faglige problemstillinger eller utfordringer i den etablerte kulturen» (s. 15).

**TABELL A - ENDRA SYN PÅ REFLEKSJON I SKRIVEHJULET**

Skrivehjulet i endring		Første utkast (upublisert) (Dagsland, 2018, s. 24)	Skrivekompetanse-hjulet (Berge, 2005a, s. 161)	Normprosjektet (Solheim & Matre, 2014, s. 78)
2	Føremål	Formation of identity and <b>self-reflection</b> (meta communication and self-evaluation)	Identitetsdanning og <b>selvrefleksjon</b> , metakommunikasjon og egenvurdering	Identitetsdanning og <b>selvrefleksjon</b> , metakommunikasjon og egenvurdering
	Skrive-handling <sup>3</sup>	Explore, express and <b>reflect</b> on one's own experiences, thoughts and emotions (evaluate and <b>reflect</b> on own text)	Undersøke, uttrykke og <b>reflektere</b> over egne erfaringer, tanker og følelser; vurdere og <b>reflektere</b> over eget arbeid	Å <b>reflektere</b> over egne erfaringer, tanker og følelser; vurdere og <b>reflektere</b> over eget arbeid
3b	Føremål	Knowledge development	Kunnskapsutvikling og <b>refleksjon</b>	Kunnskapsutvikling
	Skrive-handling	Give an account of, investigate, explore, discuss, analyze, explain, interpret, reflect, reason	Beskrive, fortelle om, organisere, undersøke, utforske, diskutere, analysere, forklare, tolke, reflektere, resonnere	Å utforske, drøfte, diskutere, sammenligne, analysere, tolke, resonnere

#### 2.1.4. Éi skrivehandling – fleire funksjonar

Det er neppe mogleg å finne ein fasit på kva som skal være funksjonen til den reflekterande skrivehandlinga. Eg forstår det slik at ho kan tene både som ein sjølvreflekterande og ein kunnskapsutviklande tekst, i tillegg til eventuelt andre føremål som ikkje er omtala her. Dagsland (2018, s. 285) tek til ordet for noko av det same, i det han stiller spørsmålsteikn ved om ein ikkje bør tenkje nytt rundt «grunnstillingane» i Skrivehjulet. Vidare følgjer ei nærmare utforsking av dei to nemnde føremåla.

##### 2.1.4.1. Refleksjon som sjølvrefleksjon

Når refleksjon brukast som sjølvrefleksjon skildrar det ein prosess som ser tilbake på og vurderer situasjonar eller opplevingar som *ligg tilbake i tid* (Klemp, 2013, s. 146). Slike læringsaktivitetar finn ein gjennom heile utdanningsløpet, men det er særleg i høgare utdanning at utbyttet av dette har blitt undersøkt (Dysthe et al., 2000; Hatton & Smith, 1995; Klemp, 2013; Korthagen, 2001). Klemp (2013) er blant dei som har undersøkt korleis refleksjonsprosessar i form av sjølvrefleksjon kan brukast i lærarutdanninga. Innleiingsvis stiller ho seg spørsmålet, i likskap med meg, om kva ein eigentleg gjer når ein reflekterer. Basert på definisjonen i ordboka meiner ho at ein kan tolke det som at det er noko som kjem tilbake, og som blir studert på nytt eller gjennomgått på nytt (2013, s. 43). Ein skal gjere

<sup>3</sup> Før 2014 blei dette kalla «skrivekompetansar»

noko med dette som kjem att, til dømes sjå det frå ulike sider eller utfordre det. Denne forståinga har likskapar med korleis Dysthe mfl (2000) forstår omgrepet. Dei hevdar refleksjon er ein prosess som består av to hovudkomponentar, der den eine er *erfaringar* og den andre er den *reflekterande aktiviteten* som er knytt til ettertanke og tilbakeblikk (2000, s. 71).

Interessa for sjølvrefleksjon har også spreidd seg til yrkeslivet, der forskarar har undersøkt korleis folk reflekterer over situasjonar, val og moglegheiter innanfor eigne yrke (Bolton, 2010; Wolrath-Söderberg, 2019). Wolrath-Söderberg har dokumentert korleis refleksjon i arbeidslivet fører til auka kvalitet i tenestene. Definisjonen hennar på refleksjon er at ein lét eiga erfaring gå i dialog med ulike teoriar eller synsvinklar (2019, s. 163). Likevel kjem ikkje kvalitetsauka før refleksjonen tek opp i seg sjølvrefleksjon, som ho forstår som «en artikulert medvetenhet om det egna tänkandets perspektiv och processer» (2019, s. 163).

Men sjølv om forskinga på sjølvrefleksjon i grunnskulen og vidaregåande opplæring ikkje har vore like utbreidd, er det ein viktig læringskomponent på desse stega. Blant anna er det ein viktig faktor i samband med vurdering, ved at det i forskrifta til Opplæringslova er vedteke at alle elevar og lærlingar i samband med undervegsvurdering «skal reflektere over eiga læring og faglege utvikling» (Opplæringslova, 1998).

#### 2.1.4.2. Refleksjon som kunnskapstileigning

Når kunnskapsutvikling er målet legg ein større vekt på korleis refleksjon kan brukast for tileigning av *ny* kunnskap eller for å *utfordre* kunnskap. Ei reflektering som dette krev ein aktiv bruk av språket, men kan skje både gjennom munnlege eller skriftlege ytringar. Med bakgrunn i materialet mitt er det dei skriftlege reflekterande ytringane som er mest interessante. I internasjonal skriveforskning har dette blitt omtala som refleksiv skrivning. Allereie i 1971 skilte Janet Emig mellom to typar skrivning i studien sin av skrivestrategiar hos tolvteklassingar; refleksiv og ekstensiv skrivning. Ho hevda elevane skreiv refleksivt når dei la fokuset sitt på eigne tankar, kjensler og erfaringar (Emig, i Fjørtoft, 2014, s. 155). I norske miljø har same type skrivning blitt referert til som «tenkjeskriving» eller ei av skrivetypane under «skrive for å lære»-pedagogikken (Dysthe et al., 2000). Dysthe mfl. (2000, s. 65) ser rett nok ikkje berre refleksjon som ein måte å skrive for å lære på, men at all uformell skrivning, som notattaking, samandrag, oppgåver og loggskrivning, kan bidra til auka læring og kunnskapstileigning. Likevel trekk dei fram refleksjonsnotat som ein mogleg strategi, fordi refleksjonen inneber ein prosess som kan føre til ny forståing og innsikt. Hoel (2000) støttar opp om dette synet, og viser i tillegg til læreplanen i norsk i L97, som faktisk eksplisitt hevdar at skrivning er ein måte å lære på, og at «elevane må få skrive seg fram til forståing og innsikt» (referert til i Hoel, 2008, s. 41). I klassikaren *Det flerstemmige klasserommet* viser



Dysthe (1994) korleis dette kan sjå ut i praksis med døme frå eit amerikansk klasserom. Metoden heiter *doble notat*, og inneber at eleven skriv ei setning frå ein læreboktekst på venstre side av ein strek i boka si. På høgre side skal han vidare reflektere og assosiere over denne setninga. Metoden gjer, ifølgje Dysthe (1994, s. 102), at informasjonsdelen på venstre side blir ein del av eleven sin personlege kunnskap, og at refleksjonane til høgre kan bidra til å anten organisere, utvide eller problematisere denne kunnskapen.

Her i Noreg har det også blitt meir utstrekt bruk av reflekterande skrivning med kunnskapstileigning og –utvikling som berande funksjon. Det har mellom anna blitt utforska korleis dette kan brukast i fag som KRLE (Breivega & Myklebust, 2020; Domaas, 2011; Jørgensen, 2011, 2015) og naturfag (Lykknes, 2015; Mork & Erlien, 2010). Fleire av desse studiane har undersøkt og funne at den reflekterande skrivehandlinga til dømes blir brukt i skriveoppgåver som «Skriv en tekst der du reflekterer over hvorfor mange unge blir frista til å prøve å ruse seg» (Lykknes, 2015, s. 164) eller «Hva tror du er grunnen til at det blir mangfold i de ulike religionene?» (Breivega & Myklebust, 2020, s. 113). I desse oppgåvene kan jo elevane svare sjølvreflekterande, men eg tolkar likevel hovudhensikta til å vere kunnskapsorganisering eller kunnskapsutvikling.

### 2.1.5. Utfordringar med reflekterande skrivning

Skriving er i seg sjølv ein kompleks kompetanse (Berge, 2005a, s. 174). Hoel (2000, s. 82) viser til Vygotsky når ho hevdar at skrivning krev ei meir medviten merksemd om sjølv uttrykksprosessen og kommunikasjonssituasjonen enn det ein samtale gjer. Når ein skriv må ein, til skilnad frå samtalar, konstruere kommunikasjonssituasjonen sjølv, og må difor sjå føre seg ein dialog med ein usynleg lesar (Hoel, 2000, s. 83). Ytterlegare kompliserande er skrivninga fordi ho som språkhandling skiftar mellom ei primær tilknytning til anten eit *globalt* eller eit *lokalt* nivå, og desse nivåa representerer ulike nivå i eit kognitivt hierarki (Hoel, 2000, s. 33). Dei globale nivåa i teksten er meir omfattande og komplekse, og omhandlar skrivesituasjonen med føremål og mottakar, innhald og sjangerskjema. På lokalt nivå blir rettskriving, teiknsetting og ordval trekt fram (Hoel, 2000, s. 34).

Literacyforskaren Frank Smith (1982) har på si side ein litt anna inngang til utfordringar med skrivning. Han ser på skrivninga som ein i utgangspunktet naturleg og nokså enkel og tilfredsstillande aktivitet, men at vi som skrivarar møter diverse blokkeringar som kan gjere det meir utfordrande enn det treng å vere. Slike blokkeringar kan anten vere *prosedyremessige* eller *psykologiske*, avhengig av om ein ikkje veit kva ein skal skrive vidare, eller om ein ikkje får til å skrive noko tekst i det heile (Smith, 1982, s. 129). Dei psykologiske blokkeringane kan ha mange ulike uttrykk, men dette ligg utanfor temaet for denne oppgåva. Dei prosedyremessige er på den andre sida meir relevante. Ifølgje Smith

treng ikkje blokkeringane å gå ut på at vi ikkje veit kva vi ynskjer å få fram (globalt nivå) eller at vi ikkje meistarar å setje rette teikn på rett plass for å lage eit ord eller ei setning (lokalt nivå), men det kan handle meir om at vi på eit tidspunkt mistar retninga for kor vi skal med eit avsnitt. Årsaker til ei vakling som dette kan anten vere at vi ikkje *har* noko å skrive, eller at vi har *for mange* moglegheiter (Smith, 1982, s. 133). Løysingane på dette kan vere mangfaldige, men Smith (1982, s. 133) nemnar blant anna tid og organisering som moglege alternativ.

I tillegg til at skriving i seg sjølv er ein utfordrande aktivitet, kan den reflekterande skrivinga gje enda fleire utfordringar. Ein grunn er at refleksjon ligg i skjeringspunktet mellom det faglege og det private (Marti & Buffon, 2014). Distinksjonen vi har sett mellom sjølvrefleksjon og kunnskapsutvikling illustrerer dette godt. Ved sjølvrefleksjon er det naturleg å velje ei tydeleg *eg*-orientering, og rette merksemda mot ein sjølv. Viss funksjonen er kunnskapsutvikling kan det vere meir naturleg å gå for ei orientering som i større grad er generalisert. Oppgåvetekstane i materialet mitt kan til dømes illustrere dette. Desse er ikkje tema for oppgåva, og eg vil difor ikkje gå inn i ein djup analyse av dei, men ein kan lett sjå føre seg at spennet i oppgåvene kan skape uvisse rundt kor personlege eller faglege ein forventar at elevane skal vere i den reflekterande skrivinga si. Ei av oppgåvene ber eleven reflektere over kva som har påverka eigen personlegdom, medan ei anna ber dei reflektere over temaet reise.

Ein annan grunn til at refleksjon kan vere ein utfordrande aktivitet, er at ein viktig føresetnad er at ein må ha noko «å reflektere over». Grütters hevdar dette er eit grunnleggjande prinsipp ved refleksjon, fordi «tanken må ha noe å tenke over for å kunne utfolde seg» (2011, s. 11). Dette synet får støtte av Wolrath-Söderberg (2019, s. 160), som peikar på at det er egne subjektive opplevingar ein reflekterer over, og som står sentralt. Det same har vi sett hos Dysthe mfl. (2000, s. 71), som hevdar *erfaringar* er den eine av to komponentar i refleksjonsprosessen. Med andre ord ser vi at det er viktig å ha ein viss oversikt over det ein skal reflektere over. Som Tønnesson (2015) summerer det opp: «det er nok et godt råd til unge sakprosaskribenter, dette å ha klart for seg kva saka gjeld» (s. 305). Ved sjølvrefleksjon vil det vere viktig å ha relativt klart for seg den situasjonen, teksten, presentasjonen eller samtalen ein skal reflektere over. Kva gjeld kunnskapsutvikling kan ein på den andre sida tenkje at noko kunnskapen skal kome gjennom skrivinga, og at forkunnskapar spelar ei mindre rolle. Likevel vil det krevje eit visst fagleg utgangspunkt.

Ei tredje utfordring dreier seg ikkje om reflekterande skriving i seg sjølv, men om korleis den reflekterande skrivaren skal skape *samanheng* og *struktur* i teksten. Desse to omgrepa tydar ikkje utan vidare det same. Med *samanheng* viser ein normalt til det etymologiske opphavet

til ordet tekst; «det sammenflettede, vev». Det må difor vere ei aller anna form for samanheng og meiningsfult forhold mellom dei ulike delane av ein tekst (Skjelbred, 2014, s. 42; Svennevig, 2020, s. 227). *Struktur* blir som regel brukt om korleis ein organiserer ein tekst. Ofte har fagtekstar ein meir eksplisitt struktur som er tydeleg for lesaren, medan den organisatoriske strukturen i skjønnlitterære tekster kan vere meir skjult (Dysthe et al., 2000, s. 82). Likevel kan også omgrepa vere heilt eller delvis samanfallande, sidan analysar av både struktur og samanheng kan gje eit bilete av teksten som ein heilskap på makronivå. Martin (1985) hevdar den skjematisk strukturen, til dømes gjennom ein sjanger, gjev ein måte å kome seg frå A til B på slik det er vanleg i konteksten (Martin, i Maagerø, 2005, s. 70). På liknande vis krev ein som lesar ein samanheng gjennom heile teksten for at vi skal oppleve han som ein heilskap og finne meininga i han (Maagerø, 2005, s. 174).

Både norsk og internasjonal skriveforskning peikar på at elevar har større utfordringar med å strukturere tekstar og å skape samanheng når dei ikkje er bygget opp etter klassiske kronologiske prinsipp (Berge, 2005b, s. 183; Freedman & Pringle, 1984; Skjelbred, 2014, s. 91). Frå forteljingar i det munnlege språket er ein vann med å fortelje etter ei tidslinje, noko som ofte blir kalla «bed-to-bed-stories» (Skjelbred, 2014, s. 51). I sakprosa tekstar er det heller andre ordningsprinsipp som vil vere føremålstenlege. Den reflekterande teksten finn seg kanskje i ein mellomposisjon, sidan det er fleire moglege måtar å strukturere han på. På den eine sida har vi sett at refleksjonen godt kan ta utgangspunkt i ein konkret aktivitet eller læringsaktivitet tilbake i tid, og då er det mogleg ein kronologisk struktur er det naturlege valet. På den andre sida kan målet vere å reflektere over eit tema som «lekser», og då er ikkje nødvendigvis kronologi den einaste moglegheita. I eit slikt tilfelle må ein som skrivar velje strategiar som gjer at teksten likevel står fram med ein indre samanheng, noko forskning har vist kan vere utfordrande. I ein mykje omtala studie av kanadiske skuleelevar, fann Freedman og Pringle (1984) at ein svært låg del av elevane meistra det dei hadde definert som minimumskravet for samanheng og struktur i argumenterande tekstar. Tekstane enda for det meste med å bli enten *assosiative* eller *fokale*. I dei assosiative tekstane blei kvart poeng etterfølgt av eit anna, og desse var i større grad relatert til kvarandre enn til det overordna temaet. I tekstane med fokal strukturering var poenga i større grad relatert til det overordna temaet i teksten, og samanhengen mellom poenga i teksten var mindre. Sjølv om denne studien undersøkte struktur i *argumenterande* og ikkje *reflekterande* tekstar, kan utfordringane med å skape struktur og samanheng vere nokre av dei same.

### 2.1.6. Reflekterande skriving i alle sjangrar?

I den nye læreplanen står det at elevane skal reflektere i ulike munnlege og skriftlege sjangrar og for ulike føremål tilpassa mottakar og medium (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Men kva er egentleg ein sjanger, og kva er ein teksttype i skulen i dag? Og korleis stiller sjanger og teksttype seg til kvarandre? For å finne svaret på dette må vi fyrst tilbake til den utgåande læreplanen (LK13). Elevane i materialet mitt fullførte grunnskulen i 2020, og var difor blant dei to siste årskulla som avslutta tiande steget med den førre læreplanen. I den læreplanen var omgrepet «sjanger» berre nemnt éin gong; «eleven skal kunne lese og analysere et bredt utval tekster i ulike sjangere og medier [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sjangeromgrepet knytt til elevane sin tekstproduksjon var difor ikkje ein del av denne planen. I staden låg fokuset i den skriftlege tekstskapinga på ulike *teksttypar* elevane skulle lære seg å skrive, som kreative, informative og argumenterande tekstar. Ifølgje Vagle mfl. (1994, s. 252) er det fleire ulike tekstinterne kriterium som kan liggje til grunn for ei slik deling i grupper, som morfologiske, leksikalske, syntaktiske, tekstorganiserande og fonologiske trekk.

Dette fokusskiftet bort frå sjanger blei mellom anna grunnlagt med at elevane skulle oppleve skrivinga meir relevant og meningsfylt (Bakken, 2019, s. 33). Likevel har forskarar peika på nokre utfordringar ved dette. Bakken (2019) har argumentert for at ein med dette fokuset overser at teksttypene er klassifiseringar av avgrensa tekstpassasjar, og ikkje av heile tekstar. Ofte kan ein tekst ha innslag av fleire ulike teksttypar. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg (2015) argumenterte i tillegg for at undervising og trening i å skrive i ulike sjangrar var «viktigere enn noensinne» (s. 51), i det elevane er heilt avhengige av å kjenne til ulike tekstnormer og ha ulike sjangrar å velje mellom for å oppfylle ulike skrivemål.

Med fagfornyninga er altså dette skiftet reversert og sjangrane har no fått ein tydelegare plass i faget igjen. Sjangrane og fokuset på både føremål og skrivehandlingar lever no side om side i den nye læreplanen: «elevane skal informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ein sjanger kan vi forstå som ulike tekstmønster som allereie finst i tekstverda rundt oss, og som vi bruker til å oppnå ulike føremål (Skjelbred, 2014, s. 38), som til mellom anna å informere eller reflektere. Vi kan som nemnt bruke ulike teksttypar i ein og same sjanger, og vi kan bruke fleire ulike sjangrar til å oppnå det same føremålet.

Vi kan difor tale om forskjellige ting når vi har å gjere med refleksjon og skriving. For det fyrste er elevtekstane eg analyserer i denne oppgåva skrivne ut frå ein oppgåvetekst som ber dei skrive «ein reflekterande tekst». Tekstane er difor døme på korleis elevane meiner *ein reflekterande tekst* skal sjå ut. For det andre finst det fleire sjangrar som kan sest på som reflekterande, som refleksjonsnotat eller essay. For det tredje kan vi tale om *ein reflekterande teksttype*, som kan utgjere ein kortare eller lengre tekstpassasje i tekstar i ulike sjangrar. Til sist kan vi tale om *ei reflekterande skrivehandling*, jamfør presentasjonen av

Normprosjektet og Skrivehjulet i 2.1.3. I denne oppgåva kjem eg inn på fleire av desse gjennom analysen og diskusjonen.

### 2.1.7. Oppsummering av teoretiske perspektiv på refleksjon

Gjennomgangen min har vist at synet på refleksjon mellom anna er knytt til om ein ser på refleksjon som ei indre eller ytre handling, og om kva som er funksjonen og føremålet til refleksjonsprosessen. Refleksjon er på den eine sida ein indre kognitiv prosess, som vi menneske gjer fleire gongar om dagen, men ofte utan å vere merksame på det. Den ytre reflekterande handlinga som gjer seg til syne i munnlege eller skriftlege ytringar, er likevel mest interessant i denne oppgåva. Kva gjeld funksjonen med refleksjonen, har eg vist til to føremål som går att i mykje av forskinga på refleksjon i skulen. Det fyrste er refleksjon som sjølvrefleksjon, der hovudføremålet er å sjå tilbake på tidlegare opplevingar, situasjonar eller arbeid, og kritisk vurdere dette (eventuelt opp mot ny kunnskap). For det andre kan refleksjon ha som føremål å vere kunnskapsutviklande. Målet er då å bruke det ein tidlegare har lært (og eventuelt erfaringar) til å organisere, utvikle eller problematisere ny kunnskap. Både disse føremåla tek eg med meg vidare inn i diskusjonen av funna frå elevtekstanalysane.

## 2.2 Forsking på reflekterande skiving i norsk skule

Det er fleire masterstudentar og forskarar som tidlegare har undersøkt reflekterande skiving i norsk skule. Desse tidlegare studiane kan med nokre unntak kategoriserast i tre; empiriske studiar med materiale frå Normprosjektet (barneskulen), empiriske studiar av ungdomsskuletekstar som er fagspesifikke og refleksjon i høgare utdanning. Kategoriane har ikkje tette skot, og det finst unntak frå dei. Eg har likevel valt å bruke dei to fyrste til å strukturere dette kapittelet. Refleksjon i høgare utdanning fell utanfor omfanget av denne oppgåva. Vidare følgjer ei oversikt over dei mest sentrale funna frå desse vitenskaplege arbeida. Det er ikkje gjort veldig mange studiar av reflekterande skiving spesielt for norskfaget. Dette kan vere fordi då Kunnskapsløftet blei innført i 2006, var det ikkje lenger berre norskfaget som skulle ha ansvaret for skriveopplæringa i skulen, men alle fag skal drive skriveopplæring i dei fagspesifikke sjangrane (Hertzberg, 2011). Noko av skriveforskinga har difor teke utgangspunkt i skiving i andre fag enn norsk. Dei kastar likevel ljøs over den reflekterande skrivinga, og eg har difor omtala fleire av desse. Til sist i denne delen har eg inkludert to studiar på kva synspunkt lærarane og elevane i skulen har på reflekterande skiving.

### 2.2.1. Den reflekterande skrivinga på barnesteget

Gjennom Normprosjektet blei det samla inn eit breitt og stort materiale av elevtekstar frå tredje til sjuande steget i barneskulen. Prosjektet var forankra i sosialsemantisk teori og i funksjonell forståing av skriving. Skrivehjulet låg som eit teoretisk grunnlag. Elevane som deltok svarta på skriveoppgåver innanfor alle dei seks skrivehandlingane fordelt på ulike fag (Solheim & Matre, 2014). Ei rekkje tekstar innanfor den reflekterande skrivehandlinga blei difor tilgjengeleg for forskarar og studentar, og dette har resultert i doktorgradsarbeid og fleire masteroppgåver. Det vitskapelege arbeidet som er mest sitert i samband med reflekterande skriving i norsk kontekst er avhandlinga til Sindre Dagsland (2018), med materiale frå norsk og matematikk. Masteroppgåva hans frå 2012 har også interessante funn. I tillegg vil eg presentere funn frå masteroppgåva til Andrea Falkenhaus (2013).

Studien med det største elevtekstmaterialet er Dagsland (2018). Her er det samla inn 203 elevtekstar i faga matematikk og norsk frå ein klasse gjennom det sjette og sjuande skuleåret. Dagsland tek utgangspunkt i skrivehandlingane «å reflektere» og «å utforske» frå Normprosjektet, og har som mål å undersøkje kva moglegheiter og utfordringar skriving ut frå desse gjev for lærarar og elevar i klasserommet. Analyseverktøyet er ein kombinasjon av posisjonerings- og relieffanalyse, og desse komplimenterer kvarandre. I posisjoneringsanalysen fokuserer han på relasjonane mellom eg-det-du i teksten, og vil få fram variasjonen med omsyn til underkategoriane epistemisk modalitet, deontisk modalitet og aspekt (Dagsland, 2018, s. 93). Analysen viser at elevane posisjonerer seg ulikt i matematikk- og norskfaget. I matematikktekstane går elevane i dialog med ein lærebokaktiv talegenre, og dei posisjonerer seg med ei epistemisk visse og på ein autoritativ måte. Den deontiske modalitet kjem som regel til uttrykk gjennom faglege forpliktingar med modalitetselementa «skal» og «må» (Dagsland, 2018, s. 182). I norskfaget er ikkje den epistemiske modaliteten like bastant og autoritativ. Den deontiske modaliteten i norsktekstane kjem til uttrykk gjennom mellomspråklege forpliktingar (Dagsland, 2018, s. 183)

Falkenhaus (2013) har på si side berre analysert éin tekst, men har samstundes valt eit breitt analyseapparat. Utgangspunktet hennar er at ut fra egne og andre lærarar sine erfaringar er det utfordrande å både undervise og vurdere reflekterande skriving. Ho tek difor utgangspunkt i ein elevtekst frå sjette steget i RLE-faget, og ynskjer å finne prototypiske trekk ved den reflekterande skrivehandlinga. Falkenhaus har fått tilgang til alle tekstane eleven har skriva gjennom skuleåret, og kategoriserer eleven som ein kompetent skrivjar (2013, s. 26). Bakgrunnen for val av analyseverktøy ligg i den systemisk-funksjonelle lingvistikken inspirert av Michael Halliday, og ho har analysert teksten med omsyn til

prosessar, modalitet, spørsmål, referentkjeder og relasjonskoplingar. Funna hennar gjer at ho utviklar ein hypotese om kva som er prototypiske trekk ved den reflekterande skrivehandlinga. Desse trekka er at det er eit tydeleg eg, prosessar knytt til eia abstrakt og indre medvitsverd, hovudvekt av modalitet i form av modulasjon knytt til eg-et, litterære verkemiddel som referentkjeder og at implisitte og additive relasjonskoplingar dominerer (Falkenhaus, 2013, s. 46–47).

### 2.2.2. Den reflekterande skrivinga på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring

Der Falkenhaus undersøkte reflekterande skriving i RLE frå barnesteget, har Breivega og Myklebust (2020) undersøkt faget på ungdomssteget. Det empiriske grunnlaget for denne studien er rett nok vesentleg større, men både studiane bruker eit breitt spekter av analysekategoriar for å danne seg eit bilete av den reflekterande skrivinga. Breivega og Myklebust har analysert 60 elevloggar i KRLE frå 42 elevar, og forskingsspørsmålet dei stilte seg var: «Kva trekk ved desse 60 elevtekstane kan liggje til grunn for at dei vert oppfatta som ytringar prega av refleksjon?» (Breivega & Myklebust, 2020, s. 107). Med bakgrunn i tidlegare forskning utarbeida dei fire analysekategoriar; innhaldsmessig orientering, diskursiv utseiing, evaluerande språkbruk og global tekststruktur. Summert opp viser funna at refleksjonsloggane er kjenneteikna av:

- a) Lite personleg og snarare allment enn fagleg innhald
- b) DET-orientert diskursiv utseiing i kombinasjon med eit tydeleg utseiande «EG»
- c) Frekvent bruk av evaluerande språkbruk
- d) At den evaluerande språkbruken har som funksjon å kvalifisere (1) eiga kunnskapstileigning og vurderingsevne, (2) andre menneske og (3) sjølve saksinnhaldet
- e) Føremålstenleg tekstopbygning, mange innslag av argumenterande teksttype og samstundes stor breidde i tekstlege grep, som samanlikningar, eksemplifiseringar og spørsmålsstilling
- f) Sjølvrefleksjon, empati, førestellingsevne og vilje til å ta andre sine perspektiv

(Breivega & Myklebust, 2020, s. 121)

I likskap med Falkenhaus har Anne Marthe Rådahl (2013) og Kristin Torjesen Marti (2013) undersøkt reflekterande tekstar på ungdomssteget for å finne kjenneteikn på denne skrivehandlinga. Marti (2013) datamateriale er fire reflekterande elevtekstar frå åttande steget som er vurdert som svært gode på vurderingsområdet *kommunikasjon*. Målet til Marti er å utdjupe og konkretisere kva denne gode kommunikasjonen består av, og det gjer ho gjennom ein posisjoneringsanalyse operasjonalisert gjennom språkhandlingar, modalitet og evalueringar. Hovudmønsteret som teiknar seg i tekstane er at to av dei har valt ein allmenn posisjoneringsstrategi, medan dei to andre har valt ein meir personleg

posisjoningsstrategi. Med det personlege fokuset hadde elevane dagleglivet og eg-et synleg til stades i tekstane. Dei to andre skreiv meir utadretta og allment. Konklusjonen til Marti er at elevane kommuniserer godt, men at dei gjer det på ulikt vis. Fellestrekk er likevel at dei skriv med ein tydeleg og konsistent avsendar, viser stort engasjement for emnet dei skriv om, dei er audmjuke og viser evne til å forhandle ved å trekkje inn andre stemmer i refleksjonen sin.

Rådahl (2013) undersøker eit liknande materiale, fire elevtekstar frå åttande steget, men ser på kva som kjenneteiknar desse høgt vurderte tekstane innanfor vurderingsområda *innhald* og *språkbruk*. Operasjonaliseringa hennar er gjennom registervariablane felt og relasjon. I oppgåveteksten elevane skriv ut frå er det ikkje presisert korleis dei skal stille seg til forholdet mellom det personlege og det RLE-faglege. Hypotesen til Rådahl er at måten elevane navigerer i dette spennet, har samanheng med kva språk og register dei bruker. Resultata støttar denne hypotesen, og viser at språkbruken samsvarar med det tematiske innhaldet i tekstane. Tekstane som handlar om personlege og nære tema har eit meir kvardagsleg og enklare språk enn dei som bruker kunnskap frå RLE-faget (Rådahl, 2013, s. 111).

Bakgrunnen for Ekrolls (2010) masteroppgåve var innføringa av skriving som grunnleggjande ferdigheit i LK06. Målet var ikkje i seg sjølv å undersøkje reflekterande tekstar, men materialet ho valde var tekstar skrivne ut frå ei skriveoppgåve som hadde klare reflekterande trekk. Funna hennar har ho difor tolka opp mot den reflekterande skrivehandlinga. Analysen viste at elevane kommuniserte ein tydeleg sendarintensjonalitet i tekstane, realisert gjennom val av språkhandlingar, bruk av modalitetsoperatørar og evalueringar. Den dominerande språkhandlinga i tekstane stadfestar at elevane ytrar seg for å informere og for å gjere dette meiningsinnhaldet felles med lesaren (Ekroll, 2010, s. 88). Eit tredje funn er at elevane går inn i roller som reflekterande og tenkande individ, og vil stå fram som truverdige overfor lesaren. Til sist finn Ekroll at elevane bruker personleg pronomen og retoriske spørsmål som strategiar for å vende seg mot lesaren og invitere til dialog.

I masteroppgåva med tittelen «Refleksjonens nytteverd», var målet til Dagsland å utforske kva potensial refleksjonen *kan* ha i norskfaget. Med bakgrunn i Bakhtins tre konstitutive trekk ved ytringa, referanse, adressivitet og ekspressivitet, søkjer analysen å finne ut *kva* elevane skriv om, *kven* dei vender seg til, og *korleis* dei gjer det (Dagsland, 2012, s. 7). Materialet er obeservasjonsnotat, refleksjonsloggar og elevintervju frå tre elevar på VG1. Analysen viser at refleksjon for det fyrste kan dreie seg om ein distanse i tid og rom. Elevane gjer dette ved å kontekstualisere, dekontekstualisere og generalisere kunnskap. Refleksjon i norskfaget



*kan* difor vere det å setje ord på kva ein har lært, og korleis ein kan bruke det i nye og ukjente situasjonar (Dagsland, 2012, s. 71). For det andre viste analysen at refleksjonskompetanse kan vere det å grunngje eigne val, perspektiv og åskodingar. Det å grunngje kvifor ein meiner og tenkjer slik ein gjer, *kan* difor vere ein viktig del av det å reflektere i norskfaget. For det tredje viser undersøkinga hans at refleksjon synest å innebere å ha eit metaspråk om eigen resepsjon og produksjon. Ein refleksjonskompetanse i norskfaget *kan* difor vere å kunne relatere eigen resepsjon og produksjon til mellom anna form, innhald og føremålsaspekt ved tekstar (Dagsland, 2012, s. 73). Til sist fann Dagsland at elevane flytter seg att og fram mellom eit tilskodar- og deltakarperspektiv, mellom det spesielle og det generelle i resonnementa sine og mellom ulike tekstar. Slikt sett *kan* refleksjon i norskfaget vere evna til å kombinere fagkunnskap og situasjonsforståing.

**TABELL B - TIDLEGARE EMPIRISKE STUDIAR AV REFLEKTERANDE SKRIVING**

Avhandling <sup>4</sup>	Materiale	Trekk ved reflekterande skrivning
Ekroll (2010) (MA)	Tre elevtekstar frå tiande steet som er vurdert svært gode på <i>kommunikasjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tydeleg sendarintensjonalitet</li> <li>• Ynske om å informere meiningsinnhaldet</li> <li>• Tek ei rolle som tenkande og reflekterande individ</li> <li>• Vender seg mot lesaren og inviterer til dialog</li> </ul>
Dagsland (2012) (MA)	Tre refleksjonsloggar frå VG1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grunngjer val og meingar</li> <li>• Distanse: setje ord på kva ein har lært, og korleis ein kan bruke det i nye situasjonar</li> <li>• Metaspråk om eigen resepsjon og produksjon</li> <li>• Flytting fram og tilbake mellom ulike perspektiv</li> </ul>
Marti (2013) (MA)	Fire elevtekstar frå åttande steftet som er vurdert svært gode på <i>kommunikasjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anten allmenn eller personleg posisjoneringsstrategi</li> <li>• Tydeleg og konsistent avsendar</li> <li>• Stort engasjement kring temaet</li> <li>• Trekk inn andre stemmer i refleksjonen</li> </ul>
Falkenhaug (2013) (MA)	Éin elevtekst frå sjette steget i RLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eit tydeleg «eg»</li> <li>• Prosessar knytt til ein abstrakt og indre medvitsverd</li> <li>• Referentkjeder realisert ved litterære verkemiddel</li> <li>• Implisitte kausale og additive relasjonskoplingar</li> <li>• Hovudvekt av modalitet som modulasjon knytt til eg-et</li> </ul>
Rådahl (2013) (MA)	Fire elevtekstar frå åttande steget som er vurdert svært gode på <i>innhald og språkbruk</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variasjon i språkbruk</li> <li>• Enklare språkbruk når temaet er personleg og nært</li> </ul>
Dagsland (2018) (DA)	203 elevtekstar i refleksjon og utforsking på sjette/sjuande steget	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevane posisjonerer seg ulikt i matematikk og norsk når det kjem til modalitet og relieff</li> </ul>
Breivega og Myklebust (2020) (FA)	60 elevtekstar frå niande steget. Vurdert av to lærarar til å innehalde refleksjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lite personleg og snarare allment enn fagleg innhald</li> <li>• DET-orientert diskursiv utseiing i kombinasjon med eit tydeleg utseiande «EG»</li> <li>• Frekvent bruk av evaluerande språkbruk</li> <li>• Føremålstenleg tekstopbygning</li> <li>• Mange innslag av argumenterande teksttype</li> <li>• Samanlikningar, eksemplifiseringar og spørsmålsstilling</li> </ul>

<sup>4</sup> MA: Masteroppgåve, DA: Doktorgradsavhandling, FA: Forskingsartikkel

- |  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Sjølvrefleksjon, empati, førestellingsevne og vilje til å ta andre sine perspektiv</li></ul> |
|--|--|--|

### 2.2.3. Lærarar og elevar sine perspektiv på reflekterande skiving

Herman Danielsen (2020) har i masteroppgåva si spurt fire lærarar om korleis dei oppfattar, vurderer og karakteriserer reflekterande tekstar i norsk på ungdomssteget. Gjennom individuelle intervju med lærarane forsøkte han å finne ut kva som ligg i omgrepa «refleksjon» og «reflekterande skiving», og korleis dei arbeider med dette i skriveundervisinga (Danielsen, 2020, s. 3). Funna viser at lærarane i utgangspunktet synest refleksjonsomgrepet både er vanskeleg å forstå og forklare. Dei legg vekt på at det handlar om å utforske noko og om å sjå seg sjølv utanfrå. Samstundes trekk dei også fram at det kan vere ein meir innoverretta og personleg tekst. Lærarane er samde om at refleksjon både kan vere sakprosa og skjønnlitteratur, men at det kan vere vanskelegare å få fatt på refleksjon i skjønnlitteraturen, han ligg litt meir skjult (Danielsen, 2020, s. 59). Som regel blir refleksjon undervist i kombinasjon med, eller som tilknytning til argumenterande skiving. Berre éin av lærarane underviser ofte i refleksjon og reflekterande skiving.

I ei anna oppgåve har Urdal (2016) fått både elevar og lærarar sine syn på ei rekkje av teksttypane frå den utgåande læreplanen. Fyrst samla ho inn elevtekstar skrivne ut frå høvesvis kreative, informative, reflekterande og argumenterande skriveoppgåver på tiande steget. Desse tekstane danna grunnlaget for intervju om teksttypar med fire tiandeklassingar og to norsklærarar. Då elevane blei presenterte for den reflekterande teksten, var det liten semje i informantgruppa kring kva for teksttype det var tale om (Urdal, 2016, s. 55). Alle elevane var inne på tanken om at det kunne vere ein reflekterande tekst, men dei kjem også med andre forslag. Nokon tenkte det var ein kombinasjon av fleire. Ingen av dei to lærarane meinte det var ein reflekterande tekst. Den ein meinte han var mest informativ, medan den andre trudde han kunne vore eit innlegg eller ein debatt (Urdal, 2016, s. 55). Når elevane fritt fekk fortelje kva dei legg i ein reflekterande tekst, var det svært springande svar. Mellom anna meinte ein av elevane at det burde vere ein tydeleg eg-person i teksten, medan ein annan meinte ein ikkje burde vise eigne meiningar (Urdal, 2016, s. 64).

## 2.3 Analytisk rammeverk basert på tidlegare forskning

Som gjennomgangen over har vist, finst det ikkje eit heilskapleg rammeverk for korleis ein skal vurdere reflekterande tekstar. Sidan det ikkje er ein eigen sjanger, men ein måte å skrive på som kan opptre i ei rekkje ulike munnlege og skriftlege sjangrar, er det heller kanskje ikkje føremålstenleg med eit slikt rammeverk eller vurderingsskjema. Likevel krev læreplanen at elevane skal reflektere, og dette skal ein som lærar vurdere og kommentere. I analysen min ynskjer eg difor å undersøkje *fleire* sider ved eit utval reflekterande tekstar,

med mål om å finne variasjonar i korleis den mye omtala reflekterande skrivinga kan sjå ut. Med bakgrunn i det vi har sett av tidlegare forskning og styringssignal frå Utdanningsdirektoratet skal eg gjennomføre desse analysane på alle dei fire tekstane:

- Referentkoplingar
- Modalitet
- Bruk av spørsmål

Nedanfor går eg nærare inn på dei ulike analysekategoriane. Eg skal både grunngje kvifor eg meiner det er ein interessant analysekategori for reflekterande skriving, og forklare korleis eg forstår omgrepet. Forklaring og døme på korleis eg har gått fram har eg vist i 3.3.

### 2.3.1. Analysekategori 1: Referentkoplingar

I tekstlingvistikken bruker ein omgrepet koherens om det å uttrykkje samanheng i ein tekst. I tillegg kan koherensen seie noko om korleis den indre strukturen i tekstane er, jamfør kapittel 2.1.5. To hovudtypar av koherens er *referentkoplingar*, som er forbindingar mellom frasar og enkelte ord i ulike setningar, og *setningskoplingar*, som er forbindingar mellom heile setningar (Fossestøl, 1983, s. 105). I denne oppgåva har eg valt å undersøkje referentkjedene i teksten, sidan det kan gje eit inntrykk av kva som er sjølv innhaldet i tekstane. Referentane i ein tekst kan til dømes vere personar, objekt, handlingar eller idear, og når ein referent er presentert i teksten, kan vi sjå på han som kjent (Vagle et al., 1994, s. 145). Samanheng og, som ein konsekvens av det, meining i teksten blir difor skapt ved gjentaking av desse. Halliday og Hasan (1976) forklarar det slik: «In the case of reference the information to be retrieved is the referential meaning, the identity of the particular thing or class of things that is being referred to; and the cohesion lies in the continuity of reference, whereby the same thing enters into the discourse a second time» (s. 31). Her bruker dei omgrepet *cohesion*, som kan førast om til norske *kohesjon*. I norsk tekstlingvistikk blir *koherens* og *kohesjon* brukt litt ulikt, men baa viser til mekanismar som uttrykkjer samanheng. Vagle mfl. (1994, s. 141) opererer med at kohesjon er dei eksplisitte grammatiske og leksikalske samanhengsmekanismane, medan koherens blir brukt om eventuelle underliggjande (implisitt) semantisk samanheng. Eg vel å bruke denne forståinga sjølv i denne oppgåva.

Referentkoplingane byggjer på gjentaking, ofte av innhaldsord som substantiv, verb, adjektiv og adverb, og dette kallar ein *leksikalsk kohesjon* (Maagerø, 2005, s. 180). I den enklaste forma kan det være at same ord blir repetert i same form; *Yosef går på bussen. Det er fyrste gong Yosef tek han åleine*. Men leksikalsk kohesjon som dette treng ikkje berre å vere repetisjon, men det kan også vere koplingar som byggjer på synonymi, antonymi, hyponymi,

meronymi, namngjeving, likskap m.m. (Maagerø, 2005, s. 181). I denne studien er det dei fire fyrste, i tillegg til repetisjon, eg har valt å undersøkje. Det kan gje eit godt bilete av kva teksten inneheld, samstundes med at det kan få fram eventuelle motsetnadar (antonymi). I tillegg til den leksikalske kohesjonen kan referentkoplingane innehalde grammatiske koplingar (Iversen et al., 2011, s. 125). Her er dei to sentrale gruppene proord, som pronomen, pro-adjektiv og pro-adverb, og substantiv i bestemt og ubestemt form, som ei reise / reisa. Truleg vil eg finne fleire døme på dette i tekstane.

I tillegg til at kjedene i seg sjølv kan skape ein samanheng, kan det skape samanheng i teksten ved at kjedene i teksten verkar saman. Maagerø (2005, s. 197) kallar dette kjedesamverke. I tekstane er det til dømes grunn til å tru at alle kjedene på ein eller annan måte kan knytast til temaet reise, og saman kan de bidra til å styrke dette temaet. Fleire av kjedene vil truleg inngå i kvarandre, og dette bidreg som regel til ein tettare samanheng i teksten. Ifølgje Maagerø (2005, s. 198) vil informative tekstar oftare ha fleire kjeder som samarbeider eller samverkar, enn tekstar som har til hensikt å utfordre lesaren og skape rom for stor grad av tolking.

Hovudgrunnen til at dette er ein analysekategori eg ynskjer å bruke i denne studien, er at det er ei god tilnærming til samanhengen og strukturen i desse reflekterande tekstane. Skovholt og Veum (2014, s. 118) viser til dømes korleis ein ved å undersøkje referentkjeder kan kartleggje kva språklege ressursar eleven har brukt som gjer at vi opplever teksten som samanhengande, og vidare trekkje slutningar om kva som kan vere «den raude tråden» i teksten. I evalueringa av samanhengen peikar Skjelbred (2014) på at talet på emne og lengda på kjedene kan vere relevante. Viss emna er få og kjedene lange, *kan* det vere teikn på at vi har å gjere med ein koherent tekst. Viss det i staden er mange og kort kjeder, *kan* det vere snakk om ein tekst som har for mange trådar som blir følgt opp for dårleg (2014, s. 11). Samanheng og struktur er ein viktig del av prosessen i tekstsaking, og er også eit vurderingskriterium når læraren skal rettleie og vurdere elevtekstar. I tillegg kan analysen av kjedene med personlege pronomen seie noko om kva for posisjonering elevane vel å ta i tekstane sine. Går dei for den personlege tilnærminga, eller vel dei å generalisere gjennom å skrive i ein-det-de-form? Eg ser difor dette som ein relevant og interessant kategori å undersøkje.

### 2.3.2. Analysekategori 2: Modalitet

Modalitet blir brukt om dei språklege ressursane vi bruker til å skape subtilitet og nyanserikdom i språket vårt (Maagerø, 2005, s. 150). Gjennom modaliteten viser ein haldninga si til både mottakaren og til sjølve innhaldet ein skriv om. Det har vore vanleg å skilje mellom to ulike typar modalitet i språkvitskapen, *epistemisk* og *deontisk* modalitet.

Epistemisk modalitet kan ein forstå ut frå tydinga av ordet, som er «sikker viten». Med denne forma for modalitet kan tekstskaparen få fram si eiga vurdering om kor mogleg, sannsynleg eller sikker ein påstand er (Skovholt & Veum, 2014, s. 89). Deontisk modalitet handlar om korleis tekstskaparen kan bruke språket til å uttrykkje kor ynskjeleg eller naudsynt ei oppmoding eller eit løfte er (Skovholt & Veum, 2014, s. 89). Sjølv om eg har valt å bruke dette omgrepsparet, finst det også andre definisjonar av dette omgrepet i litteraturen. Svennevig mfl. (1995, s. 177) bruker interpersonell modalitet om dei tilfella der tekstskaparen uttrykkjer eiga vurdering av nødvendigheit eller tilbøyelegheit i direktive eller kommisive språkhandlingar, og ekspressiv modalitet når ein vurderer sannsyn eller «vanlegheit» i konstativar eller kvalifiseringar. Maagerø (2005, s. 150) bruker omgrepa modalisasjon (epistemisk) og modulasjon (deontisk) om dei same fenomena.

I denne oppgåva skal eg undersøkje bruken av både epistemisk og deontisk modalitet i tekstane. Ifølgje Maagerø (2005) er det primært tre måtar å uttrykkje epistemisk modalitet på i tekstskapinga. Ei løysing kan vere å bruke eit finitt modalt element i verbalgruppa: «Det *må* vere ei enkel løysing på den utfordringa der». Her er det verbet *måtte* som uttrykkjer modaliteten i setninga, og syter difor for ei gardering av påstanden om vanskegraden på oppgåva. Utan gardering ville ein brukt *vere*, og heller ha skrive: «Det er ei enkel løysing på den utfordringa der». Dei modale hjelpeverba «måtte», «skulle», «burde» og «kunne» er vanlege markørar for denne modaliteten. Det andre alternativet er å bruke eit modalt adjunkt. Ein kan til dømes gje uttrykk for grad av sannsyn ved å bruke *sikkert*; «Dei trudde det nokså sikkert», eller gje uttrykk for kor vanleg noko er ved til dømes *alltid*; «Dette skjer alltid» (Maagerø, 2005, s. 151). Bakken (2006) listar opp ei lang rekkje modale adverb som kan ha denne funksjonen, slik som *truleg*, *kanskje*, *moglegvis*, *sannsynlegvis*, *opplagt*, *openbart*, *tydelegvis*, *visseleg*, *sikkert*, *sjølv sagt*, *naturlegvis*, *visstnok*, *neppe*, *helst*, *rimelegvis*, *utvilsamt*, *tilsynelatande* og *knapt* (s. 110). Det tredje alternativet er å kombinere dei to førre løysingane, ved å bruke både eit finitt modalt element og ein modal adjunkt. Maagerø bruker desse to døma for å illustrere høvesvis kor sannsynleg og kor vanleg noko er: «Dei må heilt sikkert ha visst om dette» og «Dette må alltid hende» (Maagerø, 2005, s. 151).

Der den epistemiske modaliteten dreier seg om korleis tekstskaparen stiller seg til sanninga eller sannsynet i det som blir skrivne, dreier den deontiske modaliteten seg meir om korleis forholdet mellom kommunikasjonsdeltakarane blir definert, og om dei eventuelle relasjonane som blir skapt mellom dei (Svennevig et al., 1995, s. 177). Når ein kommuniserer med andre, kan ein i somme tilfelle akseptere eller følgje det som blir sagt, medan i andre situasjonar vil ein nekte. Men det finst nyansar mellom desse polane, og det er her den

deontiske modaliteten kjem til uttrykk. Når ein skal uttrykkje denne vilja, ynsket, naudsynet eller tillatinga kan ein bruke eit finitt modalt element i verbgruppa, slik som med epistemisk modalitet, til dømes «Du må vere modig no» eller «Eg må vinne denne gongen!» (Maagerø, 2005, s. 153). Alternativt kan ein bruke eit predikat som har eit adjektiv i seg, som «Eg er bestemt på å vinne» eller «Christian er villig til å prøve ein ny bil» (Maagerø, 2005, s. 154). I tillegg til dette viser Svennevig (2020, s. 26) korleis ein kan uttrykkje modalitet mellom anna ved å bruke adverb («Filmen er *absolutt* sjåverdig), partiklar («Bli med ut, *då ve!*»), tempus («Hanne *skulle ha sett* han utanfor skulen») og andre modifierande setningar («Du er heime klokka tolv, *vonar eg*»).

Det språklege rommet mellom at noko er heilt sikkert eller ikkje heilt sikkert, eller mellom at ein skal gjere noko eller ikkje gjere noko, inneheld fleire nyansar. Ein måte å få fram desse nyansane på i analysesamanheng er å kategorisere dei ulike modalitetsmarkørane. I spørsmålet om grad av sannsyn, kan ein til dømes dele inn i høg modalitet («må, skal, sikkert»), middels modalitet («kan, sannsynlegvis, truleg») eller låg modalitet («kan, moglegvis, kanskje») (Maagerø, 2005, s. 152). Svennevig mfl. (1995) presentere ein liknande inndeling for både dei deontiske og epistemiske modalitetssystema, og viser korleis dei ulike modale verba skapar ulik grad av forpliking til sanninga eller ulik grad av oppmoding:

**TABELL C - EPISTEMISK OG DEONTISK MODALITETSSYSTEM**

Epistemisk modalitet			Deontisk modalitet		
Sannsyn	Det er!	Vanlegheit	Naudsynt	Gjer!	Tilbøyelegheit
visse	må, bør, treng	alltid	tvang, plikt	skal skulle	bestemt
sannsyn	vil, ville, skal, skulle	vanlegvis	påbod, råd	må, burde, måtte	vanlegvis
moglegheit	kan, kunne	nokre gongar	forventing	vil, ville	ivrig
	<b>Det er ikkje!</b>		tillating, ynske	kan, kunne	villig
				<b>Ikkje gjer!</b>	

Svennevig mfl. (1995, s. 179,185)

Maagerø (2005, s. 150) peikar på at det i nokre diskursar kan vere behov for meir modalitet enn i andre. I nokre samanhengar kan det vere behov for å uttrykkje seg relativt skråsikkert, medan det i andre samanhengar er betre å vere litt forsiktig. I vitskapelege artiklar må ein til dømes balansere behovet for å overtyde om eigne funn, samstundes som at ein vil gardere seg mot alternative funn frå andre (Maagerø, 2005, s. 150). Modalitet har difor blitt brukt som

analysekategori i større studiar av argumenterende tekstar (Bakken, 2006; Breivega, 2003). Med bakgrunn i definisjonen av refleksjon i læreplanverket synest eg det er interessant og relevant å undersøkje nettopp dette. Hypotesen min er difor at dei reflekterande tekstane inneheld ein høg grad av modalitet. Som nemnt har også andre brukt denne analysekategorien (Dagsland, 2018; Ekroll, 2010; Falkenhaus, 2013; Marti, 2013), og det vil difor vere interessant å kunne samanlikne funna deira med mine egne ved bruk av den same analysekategorien.

### 2.3.3. Analysekategori 3: Bruk av spørsmål

Tidlegare i oppgåva har eg vist til definisjonen av refleksjon i læreplanen. Her står det at elevane mellom anna skal «undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og idéer» (UDIR). Refleksjonen handlar i tillegg om at elevane skal «prøve ut egne tankar og haldningar» (UDIR). Til dette kan spørsmål vere ein god inngangsport. Ved fyrste gjennomlesing av alle tekstane la eg raskt merke til at alle tekstane hadde minst eit spørsmål, og nokre av dei hadde mange. Dette gjeld også for dei fire tekstane eg har valt ut i materialet mitt. Den tredje analysekategorien eg skal gjennomføre på materialet mitt er difor korleis dei bruker spørsmål i tekstane sine. Den same analysen har Grütters (2011), Falkenhaus (2013) og Breivega & Myklebust (2020) gjort i studiane sine, og det vil difor bli interessant å samanlikne funna mine med deira.

I analysen av spørsmåla tek eg utgangspunkt i eit rammeverk Grütters (2011) har utvikla gjennom doktorgradsarbeidet sitt. Målet hennar var å undersøkje det narsissistiske og dialogiske potensialet refleksjonen har i bloggtekstar skrivne av lærarstudentar, men det kan også fungere som ein inngangsport til å undersøkje korleis elevane uttrykkjer egne tankar, haldningar og vurderingar i materialet mitt. Grütters kategoriserer spørsmåla i to kategoriar; direkte og refleksive spørsmål. I tillegg har eg teke med kategorien retoriske spørsmål. Dei har fleire likskapstrekk med refleksive spørsmål, men det er likevel nokre viktige skilnader.

Retoriske spørsmål blei fyrst skildra av retorikarar i antikken, og dei kan definerast som påstandar som blir ført om til spørsmål. Spørsmåla krev ikkje svar, sidan svare står fram som sjølvsgagt (Vestheim, 2018, s. 212). «Skal Jon Helgheim få sleppe unna med slike påstandar» er eit døme på eit slikt spørsmål, sidan det i realiteten kan seest på som påstanden «Jon Helgheim kan/skal/bør ikkje få sleppe unna med slike påstandar». Dei retoriske spørsmåla kjenner ein kanskje best frå lidenskapelege talar, men Corbett & Connors (1999, s. 405) hevdar dei kan fungere like godt i skriftleg prosa. Det kan vere eit effektivt middel for å overtyde publikum, og kan i fleire tilfelle fungere betre enn direkte påstandar (Corbett & Connors, 1999, s. 405). Denne funksjonen er rett nok ikkje

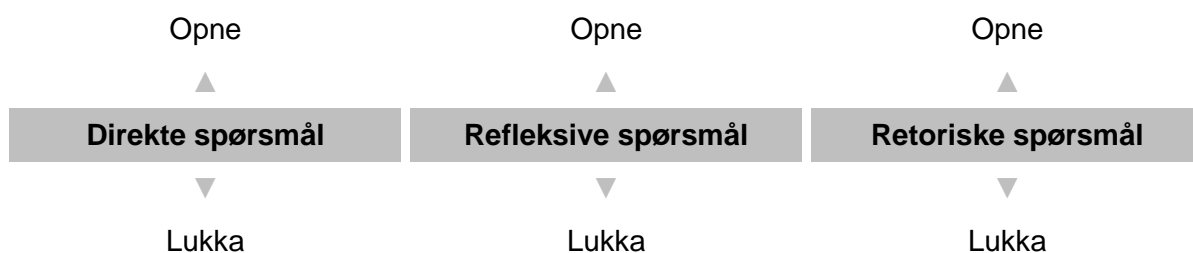
hovudføremålet med reflekterande skrivning, og difor blir det interessant å sjå kor utbreidd bruken er i tekstane.

Refleksive spørsmål, er ifølgje Grütters (2011), spørsmål tekstskaparen stiller for å vekke interesse og/eller for å utdjupe eit tema. Det kan til dømes brukast for å «åpne et tema og framvise ulike aspekter ved temaet som modellsenderen ønsker å framheve» (s. 181). Spørsmålet «Kva vil det så seie å reise?» er eit døme på eit refleksivt spørsmål. Det er verdt å merke seg at i engelsk faglitteratur kan omgrepet «reflective question» har fleire ulike tydingar, og det er ofte eit fokus på sjølvrefleksjon og det å stadig knyte spørsmål til tidlegare erfaringar (Malthouse et al., 2015, s. 73). Det er likevel definisjonen til Grütters eg legg til grunn i analysane mine.

Det direkte spørsmålet har på si side ikkje desse meir implisitte og skjulte hensiktene. Spørsmålet «Kan du kome til Noreg i sommar?» kan sest på som direkte spørsmål. Spørsmål som dette er normalt mindre utbreidd i forteljande og argumenterande tekstar, sidan dei vender seg direkte som ein kommisiv til ein motpart. Dei er meir vanlege i dialogar.

Ein kan i tillegg kategorisere spørsmåla etter kor opne eller lukka dei er. Dette handlar om i kva grad spørsmåla kan svarast på med «ja/nei» (lukka), eller om spørsmåla opnar for eit meir utdjupande svar (ope) (Grütters, 2011, s. 180). Figuren under viser desse analysekategoriane grafisk:

**FIGUR B - ANALYSEKATEGORIER FOR SPØRSMÅL**





## 3 Metode

Hovudføremålet med denne oppgåva er å få betre innsikt i kva reflekterande skrivning kan vere, og korleis elevar svarar på ei reflekterande skriveoppgåve. Det er fleire ulike måtar å gripe fatt i dette på, og fleire metodar har vore aktuelle. Eg har valt å bruke kvalitativ metode, sidan eg meiner det har best potensiale til å gje viktig og relevant kunnskap om datamaterialet med utgangspunkt i problemstillinga. Dette er ifølgje Silverman (2011) sentralt for å sikre validiteten i funna. I dette kapittelet skal eg grunngje dette nærare.

### 3.1 Forskingsdesign

Eg skal bruke elevtekstar frå tiande steget som materiale for undersøkinga mi. Vidare har eg valt å bruke tre analysekategoriar for å svare på forskingsspørsmåla, som presentert i 2.3. Gjennom ein slik kvalitativ tekstanalyse får eg vite kva elevane faktisk skriv. Samstundes får eg ikkje vite kva dei har tenkt til å skrive, kva dei meiner er reflekterande skrivning, eller kva læraren legg vekt på i reflekterande tekstar, men dette har andre masteroppgåver undersøkt tidlegare (Danielsen, 2020; Urdal, 2016). Utvalet av elevtekstar er avgrensa, og eg har difor ikkje grunnlag nok til å hevda at funna kan generaliserast. Av den grunn vil fokuset mitt vere å peike på variasjon i materialet, i tillegg til at eg vil løfte fram gode og føremålstenlege måtar å skape refleksjon på, basert på tidlegare forskning på refleksjon, forventingar frå læreplanverket og funna i materialet. Tabell D viser ei oversikt over forskingsdesignet:

**TABELL D - OVERSIKT OVER FORSKINGSDESIGNET**

<b>Problemstilling</b>	Kva kjenneteiknar den reflekterande skrivinga til eit utval elevar på ungdomssteget?
<b>Forskingsspørsmål</b>	1) Korleis skapar elevane samanheng i tekstane sine? 2) Korleis uttrykkjer elevane eigne tankar, meiningar og vurderingar når dei kommuniserer i tekstane?
<b>Innsamlingsmetode</b>	Innsamling av elevtekstar skrivne i samband med undervisingsopplegg om reflekterande skrivning
<b>Utval</b>	Reflekterande tekstar skrivne av elevar på tiande steget
<b>Analysestrategiar</b>	A. Referentkoplingar B. Modalitet C. Bruk av spørsmål

### 3.2 Datamateriale

Elevtekstane som ligg til grunn for masterprosjektet mitt, er henta frå eit evaluerings- og forskingsprosjekt ved Universitet i Oslo. Materialet frå dette prosjektet er stort, og har inkludert alt frå elev- og lærarintervju, til spørjeskjema og videoopptak fra klasserom og

innleverte elevtekstar med karakterar. Tekstane eg bruker er alle skrivne av elevar som går i same klasse ved éin av skulane som blei evaluert i prosjektet. I denne delen skal eg fyrst forklare korleis dataa blei samla inn gjennom ETOS-prosjektet, og vidare forklare datautvalsprosessen til studien min litt nærare.

### 3.2.1. ETOS-prosjektet

Materialet stammar frå evaluerings- og forskingsprosjektet «Evaluering av Tospråkleg Opplæring i Skolen» (ETOS)<sup>5</sup> ved Institutt for lærarutdanning og skuleforskning ved Universitetet i Oslo. Eg blei invitert med i prosjektet våren 2020 av prosjektleiar Lisbeth M. Brevik og ansvarleg for evalueringa av norskfaget ved skulane, fyrsteamanuensis Jonas Bakken. Eg bidrog med koding av materialet frå norskfaget, og fekk samstundes tilgang til datamateriale for eige masterarbeid. Prosjektet var i utgangspunktet eit forskingsbasert evalueringsprosjekt som gjekk føre seg i perioden 2019-2020, men etter at hovudrapporten no er levert inn (Brevik & Doetjes, 2020), er det utvida til 2022. Føremålet med prosjektet var å gjennomføre ei forskingsbasert evaluering av tospråkleg opplæring ved to ungdomsskular på Austlandet.

På skulane som blei evaluert gjennom ETOS-prosjektet vil tospråkleg opplæring seie at engelsk blir brukt som undervisningsspråk i tillegg til norsk i fag som samfunnsfag, matematikk, KRLE og naturfag (Brevik & Doetjes, 2020, s. 1). I språkfaga engelsk og norsk, er undervisningsfaget i stor grad høvesvis engelsk og norsk (Brevik & Doetjes, 2020, s. 2). Undersøkingane i prosjektet viste at norskundervisinga ved baa skulane var i tråd med læreplanen, og ingen av norsktimane som blei filma hadde innhald som låg utanfor rammene i norsklæreplan (LK06) (Brevik & Doetjes, 2020, s. 39). Forskingsdesignet for ETOS-prosjektet som heilskap kan definerast som eit *mixed method design*. Forskarane har integrert både kvalitative og kvantitative data, og dataa bestod både av dokument, sjølvrapporteringar og observasjonar (Brevik & Doetjes, 2020, s. 48). Dataa blei samla inn frå elevar og lærarar i både 8., 9. og 10. klasse på baa skulane i prosjektet.

### 3.2.2. Utvalsprosessen

Eg valde å bruke datamateriale frå 10. klasse på den eine skulen. Elevane i denne klassen arbeidde med reflekterande skiving gjennom ei veka, og skreiv sjølv ein reflekterande tekst i slutten av veka. Skriveprosessen bestod av ei skriveøkt, kameratvurdering, ny skriveøkt, lærarvurdering, og til slutt valfritt arbeid med teksten heime før innlevering. Med andre ord arbeidde klassen prosessorientert med oppgåva (Dysthe, 1993). Eg var ikkje på nokon måte involvert i denne skriveprosessen. Elevane visste at tekstane frå dei elevane som samtykka

---

<sup>5</sup> <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/>

til dette blei samla inn og ville bli brukte i forskingssamanheng. Dei visste difor at dei var forskingsobjekt, men ikkje om det konkrete prosjektet mitt.

Sjølve skriveoppgåvene bestod av fire ulike oppgåver elevane kunne velje mellom. Temaa for dei ulike oppgåvene var veldig varierte: 1) reise, 2) meningslause uttrykk i daglegspråket, 3) sorg og 4) utvikling av personlegdom. Av fleire grunnar valde eg bevisst å bruke tekstane som var svar på oppgåva om reise. For det fyrste var nokre av tekstane om sorg og personlegdom til dels veldig personlege, og det ville difor vore utfordrande å sikre personvernet til elevane viss eg hadde referert noko av dette materialet (NESH, 2016). For det andre ynskte eg å analysere tekstar der eg kunne rekne med at elevane hadde noko erfaring eller hadde noko å skrive om. For det tredje var det berre to tekstar som var skrivne om meningslause uttrykk. Difor valde eg oppgåve om reise, og ho såg slik ut for elevane:

#### **TABELL E - OPPGÅVETEKSTEN**

Det er ingen sjangerkrav her. du må ikkje skrive eit essay. Det viktigaste er at det er ein heilskapleg tekst som har eit klart formål, der du svarar på oppgåvene med reflekterande skriving.

- 1) *Skriv ein tekst der du reflekterer over temaet reise. Her kan perspektiva vere mange og ulike, og berre fantasien set grenser.*

Under oppgåveteksten hadde læraren lagt ved skildringa av refleksjon frå Normprosjektet (henta frå Dagsland, 2018) og informasjon frå norsksidene.no om essay. Heile oppgåveteksten ligg vedlagt (vedlegg 2), men eg har her teke med skildringa frå Normprosjektet, som var mest tydeleg på oppgåvearket:

#### **TABELL F - NORMPROSJEKTETS SKILDRING AV REFLEKTERANDE SKRIVING (FRÅ OPPGÅVETEKSTEN)**

- Den er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv).
- Å reflektere innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot seg selv; egen situasjon og utvikling, egne tanker og erfaringer, egne stemninger og følelser, eget arbeid og eget liv. Man filosoferer, funderer, tenker over, grunner over, tenkeskriver, betrakter, vurderer, tenker fram og tilbake.
- Reflekterende skriving kan være ekspressiv.
- Reflekterende skriving kan gjerne ha islett av beskrivende og argumenterende skriving.

- Eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg.
- Det overordnede og typiske formålet er gjerne identitetsdanning, men skrivehandlingen kan også ha andre formål, som for eksempel konstruksjon av tekstverdener (fiksjonstekster der egne tanker tematiseres).

Det var ni tekstar om reise blant dei samtykkande elevane i denne klassen. Omfanget av analysetilnærminga kravde at eg måtte gjere eit utval av desse ni reise-tekstane. Eg las difor fyrst gjennom alle dei ni tekstane fleire gongar for å skaffe meg eit bilete av dei. I denne prosessen identifiserte eg at dei hadde valt å løyse oppgåva på ulike måtar. Dette leidde meg til ei ny runde med gjennomlesing, men denne gongen med mål å om å finne dei tekstane som representerte trekk ved materialet som heilskap. Dei fire tekstane eg til slutt valde er difor tekstar eg meiner får fram mykje av variasjonen i det opphavelige tekstmaterialet. Dei fire elevtekstane kan som heilskap lesast i vedlegga 3-6 i slutten av oppgåva. Alle er skrivne på nynorsk (sidemålet til desse elevane) og dei har varierende lengd. Eg har gitt elevane fiktive namn, og det er desse eg brukar gjennomgåande i oppgåva:

- Marias tekst: «Ei reise verda rundt» (452 ord)
- Habens tekst: «Ein reise ut i verda» (740 ord)
- Sonyas tekst: «Ola Nordmann» (759 ord)
- Kims tekst: «Kva er ei reise?» (510 ord)

I utveljingsprosessen gjekk eg ikkje inn og vurderte graden av refleksjonen i tekstane. Det var difor ikkje nokon garanti for at elevane berre har skrive reflekterande i tekstane sjølv om oppgåva bad om det. Dette er ei utfordring som også tidlegare forskarar har støtt på, og det har blitt løyst ulikt. Dagsland (2018) har valt å konsekvent omtale tekstane i materialet sitt som «antatt reflekterende» tekstar. Sidan oppgåveteksten ber elevane skrive reflekterande, meiner han det er grunn til å tru at teksten inneheld reflekterande skrivning i stor grad. Breivega og Myklebust (2020) har på si side brukt to erfarne lærarar som eksterne vurderarar, og berre analysert dei tekstane som blei vurdert som reflekterande av baa dei to vurderarane. I tilfellet mitt valde eg å ikkje gjere dette, både med tanke på omfang, men mest av alt at eg ynskte å vite korleis elevane sjølv valde å reflektere, utan at eg på førehand hadde definert kva god refleksjon skulle vere. Dette kan på den eine sida gjere det vanskelegare å generalisere funna, men samtidig kan det styrke den økologiske validiteten sidan eg undersøker korleis elevane skriv i ein naturleg og upåverka kontekst. Andre vurderingar knytt til validitet kjem et tilbake til i 3.4.2.

### 3.2.3. Bruk av sekundære data

Som nemnt var eg ikkje til stades i klasserommet under skriveprosessen, og var heller ikkje delaktig på nokon annan måte. Som eit ledd i deltaking i ETOS-prosjektet brukte eg ein heil dag på ein av skulane for å observere korleis datainnsamlinga gjekk føre seg, men det var ikkje på den skulen mine elevtekstar stammar frå. Eg har difor vore medviten om at eg bruker sekundærdata i denne oppgåva, sidan eg tek utgangspunkt i kvalitative data andre har samla inn (Dalland, 2011). Fordelane ved å vere kopla på ETOS-prosjektet har vore fleire. For det fyrste har det gjort datainnsamlingsprosessen enklare for min eigen del, noko som har vore føremålstenleg sett i ljøs av pandemisituasjonen som har avgrensa moglegheitene for eksterne forskarar i klasseromma. For det andre har det gitt tilgang til eit omfangsrikt materiale, der eg kunne velje mellom fleire ulike datakjelder for å undersøkje forskingsspørsmåla mine. For det tredje har det gitt moglegheita til å samarbeide og diskutere med andre masterstudentar og forskarar som kjenner materialet godt.

Likevel peikar Dalland (2011) på fleire utfordringar ein bør vere merksam på ved bruk av kvalitative data andre har samla inn. Mykje av debatten rundt gjenbruk har dreidd seg om ulempa ved å miste viktig informasjon om konteksten datamaterialet blei samla inn i. Ei anna potensiell nedside er at ein ikkje har fått moglegheita til å vere med å påverke fokuset for innsamlinga, sidan ein ikkje har fått vere med i planleggings- og undersøkingsfasen. Til sist hevdar Dalland det er viktig at ein forsikrar seg om at deltakarane i studien har samtykka til at dataa kan lagrast og brukast til ny forskning seinare. Dette er også i tråd med dei nasjonale forskningsetiske retningslinene, som hevdar det skal gå tydeleg og klart fram når materialet skal aidentifiserast, og korleis det skal lagrast og brukast seinare (NESH, 2016, n. 10).

Sidan desse utfordringane kan ha påverknad på materialet mitt, har eg gjort fleire tiltak for å avgrense denne påverknaden. Klasserommet elevane jobba i blei filma som ein del av ETOS-prosjektet (Brevik & Doetjes, 2020), og eg har sett gjennom alle desse timane for å få eit betre inntrykk av skrivekonteksten. I tillegg har eg delteke på ein av innsamlingsdagane, for å få eitt inntrykk av korleis forskarane og forskingsassistentane gjekk fram i innsamlingsprosessen. Som eit ledd i dette fekk eg tilgang til alle arbeidsplanane som låg til grunn for innsamling. Før eg fekk tilgang til materialet, måtte eg også skrive under på ei erklæring der eg lova å følgje Personopplysningslova og dei forskningsetiske retningslinene (Dalland, 2011; NESH, 2016). Eg har i tillegg forsikra meg om at elevar, lærarar og føresette i det dei skreiv under samtykket fekk informasjon om at materialet kunne bli brukt av personar som blir tilknytt prosjektet i ettertid. Samtykkeerklæringa ligg som eit vedlegg til oppgåva (vedlegg 1).

### 3.3 Kvalitativ tekstanalyse

Med bakgrunn i det eg ynskjer å undersøkje, har eg valt ei kvalitativ tilnærming. Eg er oppteken av å finne mønster i heilskapen av eigenskapar, snarare enn å skape ei representativ oversikt. Til dette er kvalitative metodar som regel mest føremålstenlege (Larsen, 2017). I kvalitativ forskning handlar det om å kome så «nært» tekstane som mogleg for å få interessant kunnskap om materialet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Denne nærheita oppnår eg ved å gjere kvalitative tekstanalysar av dei fire tekstane. Som vist i kapittel 2.3 har eg valt tre ulike analysekategoriar eg meiner er føremålstenleg for å svare på dei to forskingsspørsmåla. I kapittel 3.3.1-3.3.3 forklarar eg desse tre metodane i nærare detalj og viser korleis eg har gått fram i analysearbeidet.

#### 3.3.1. Framgangsmåte for analyse av referentkjeder

I arbeidet med å identifisere referentar i tekstane, har eg henta inspirasjon i fleire fagbøker, studiar og masteroppgåver (Danbolt, 2001; Falkenhaus, 2013; Iversen et al., 2011; Maagerø, 2005; Svennevig, 2020; Vagle et al., 1994). Gjennom arbeidet mitt har det vist seg fleire måtar å gjennomføre ein analyse som dette på. For å sikre transparens vil eg difor no fyrst forklare korleis eg har gått fram frå å gjennomføre referentanalysen. Avslutningsvis vil eg vise nokre døme der eg sjølv har gjort tolkingar av materialet undervegs i analysen.

Det fyrste eg gjorde var å identifisere dei innhaldstunge orda i teksten. Ifølgje Svennevig mfl. (1995, s. 138) er dette som regel substantiv, verb, adjektiv og adverb. Eg byrja difor med å markere alle substantiv og pronomen i teksten, og leita etter samanhengar mellom desse. I utgangspunktet gjekk eg induktivt inn i dette, men det viste seg raskt at alle tekstane hadde til felles at dei hadde ei referentkjede som viste til sjølv handlinga «å reise», og til eit «eg» som fungerte som forteljarstemme i delar av tekstane. For å sikre eit godt samanlikningsgrunnlag for korleis dei stiller seg til oppgåveteksten, og kva for stemme dei ytrar seg med, konstruerte eg bevisst desse to kategoriane i alle fire tekstane. Dei andre kjedene blei konstruert induktivt, basert på tolking av den aktuelle teksten. Nokre av dei vil naturleg nok likne, og kanskje heite det same, men innhaldet kan ha nyanser ved seg.

Den største utfordringa i denne delen av analysen knyt seg til i kor stor grad eg skulle operere med «vide» kjeder, eller om eg strengt skulle skilje kjeder frå kvarandre ved mindre nyanseskilnader. Her har forskarar tidlegare valt ulike strategiar. Strategien eg valde er inspirert av doktorgradsarbeidet til Danbolt (2001). I tekstanalysane sine inkluderer ho både *gjentaking* og *kollokasjon*, og synet på kollokasjonar er breitt, og inkluderer både synonym, antonym, komplementaritet og andre uordna leksikalske rekkjer (som del – heilskap) (Danbolt, 2001, s. 16). Halliday og Hasan (1976, s. 284) skriv at kollokasjonar er samanheng

som blir skapt gjennom leksikalske einingar som ofte opptrer saman i tekst eller samfunnet elles. Med utgangspunkt i dette har eg til dømes identifisert denne referentkjeda som viser til klima i Sonyas tekst:

10	Flyutslepp - klimautslepp
11	problem - klimautslepp
12	CO2 - atmosfæren

Dømet illustrerer både kohesjon uttrykt ved gjentakning (*klimautslepp – klimautslepp*), synonymi (*Flyutslepp – klimautslepp*) og meronymi (*CO2 – atmosfæren*). I tillegg har eg også inkludert *problem*, som eg med bakgrunn i teksten oppfattar at viser til «desse flyutsleppa». Eit alternativ kunne ha vore å hatt ei eiga kjede om klima- og flyutslepp, og ei om CO2 og atmosfæren. Dette leiår med vidare til det andre valet eg har teke, nemleg utfordringar knytt til kjedesamvirke.

Som vi såg i kapittelet om referentkjeder, handlar kjedesamvirke om at kjedene skapar samanheng ved at dei verkar saman. I analyseprosessen kan det likevel by på utfordringar når ein skal skilje desse frå kvarandre. Strategien eg valde var difor å lage fleire kjeder dei gongane eg var i tvil. Eg har til dømes laga ei eiga kjede om det å vere redd for å fly, sjølv om eg allereie har ein kjede som refererer til fly. I nokre tilfelle har eg slått dei saman seinare i prosessen viss det har dukka opp referansar som peikar i retning av at det er omtale av same person, objekt, handling, hending, tilstand eller idé.

Det er i tillegg nokre andre mindre presiseringar som kan vere nyttige for å forstå korleis eg har gått fram. For det fyrste har i utgangspunktet berre inkludert hovudordet i ein frase i referentkjeda, sjølv om frasen er utbygd. I frasen «store marknad» (26) i tekst 2 har eg difor berre inkludert *marknad* i referentkjeda om marknaden. Det er likevel nokre stader der det andre ordet i frasa er sentral for å forstå hovudordet, og då har eg inkludert det eg meiner bidreg i denne forståinga. Som regel gjeld dette ein del substantivfrasar, der det ofte er eit adjektiv som bidreg til å skape samanhengen. I Noreg-kjeda i tekst tre er det blant anna referert til «eit kjedeleg land», som referer til Noreg. Viss eg berre hadde teke utgangspunkt i land, kunne det i staden vore ein del av geografi-kjeda. I slike tilfelle har eg difor inkludert meir av frasen. For det andre har eg inkludert artikkelen og infinitivsmerket, slik at det til dømes blir mogleg å skilje mellom verbet *reise* i infinitiv og substantivet *reise* i ubunden form eintal. For det tredje har eg markert dei ellipsane eg har funne med *ellipse* i referentkjedene. Ellipsar er tilfelle der eit ord eller ledd er utelata, men ein likevel kan forstå meininga med ytringa. I setninga «Med berre 5,3 millionar er Noreg på 118. plass for befolkning» (3) i tekst

2 er det *menneske* det er 5,3 millionar av. Sjølv om ikkje dette er eksplisitt markert, er det forståeleg ut frå resten av avsnittet.

### 3.3.2. Framgangsmåte for analyse av modalitet

I modalitetsanalysen tok eg reint praktisk å utvida margen på materialet eg allereie hadde nummerert og transkribert i analysen av referentkjeder. Oppsettet og kodane er inspirert av Marti (2013) og Falkenhaug (2013). Ordet eller orda som uttrykkjer modaliteten er markert grønt i teksten. Til høgre i tabellen går det fram om vi har å gjere med epistemisk eller deontisk modalitet. Dei stadane der det er fleire ord på same line, vil det heva talet bak ordet signalisere kva element som høyrer til analysen til høgre. Utsnittet under kan tene som døme:

Tekst 3 – Ola Nordmann		Epistemisk	Deontisk
1	<b>Ola Nordmann</b>		
2	Alle reiser <b>kvar einaste dag</b> , om det er til jobb, skole, utlands eller liknande.	VAN ▲ MA	-
3	Reise er viktig for oss nordmenn, vertfall når det gjeld å reise til utlandet. Kvifor	-	-
4	veit eg ikkje, kvifor er det sånn at så mange nordmenn <b>vil</b> komme seg bort frå	-	TIL ► FME
5	Noreg? Noreg er tross alt eit av dei beste landa å bo i. <b>Kanskje</b> det er fordi dei	SAN ▼ MA	-
6	berre <b>vil</b> komme seg bort frå alt, eller at dei ikkje likar kulden. Nordmenn flyr	-	TIL ► FME
7	bokstavelig vekk frå <u>problemane</u> sine. Men løysingane for dei <u>problemane</u> har	-	-
8	en stor pris.	-	-

Vurderinga av modaliteten er skriven inn til høgre i tabellen, og ho utgår av tre ulike element. Den fyrste forkortinga viser til kva form for epistemisk (*VAN* = *vanlegheit* eller *SAN* = *sannsyn*) eller deontisk (*TIL* = *tilbøyelegheit* eller *NØD* = *nødvendighet*) modalitet det er tale om. Pilene signaliserer om det er snakk om låg, middels eller høg grad av modalitet. Den siste forkortinga signaliserer kva grammatisk kategori elevane har brukt for å uttrykkje modaliteten. Dei plassane det er andre element i setninga som markere uvisse, er det markert utan koder. I (5) blir den modale adjunkten (MA) «kanskje» brukt til å uttrykkje ein låg grad (▼) av sanning (SAN) i setninga.

Graden av modalitet er ikkje alltid like enkel å avgjere, og det finst ikkje nødvendigvis eit fasitsvar. Eg har teke utgangspunkt i tabell C (kap. 2.3.2), som er basert på Svennevig mfl. (1995). Likevel ligg det eit stort element av tolking i denne analysen, så det er døme der eg har avvika frå denne tabellen, fordi andre element i setninga eller konteksten har signalisert ei retning i graden av modalitet. La meg illustrere med eit døme frå Habens tekst:

18	Dette <b>kan</b> skape nokon pinlege situasjonar. Ein av venene mine Peter kom på	SAN ▼► FME	-
19	Besøk hos meg i Noreg, når <b>ein</b> av mammas veninner frå Tyrkia blei hos oss.	-	-
20	Så, når han kom igjennom døra og møtte på veninna blei han veldig overraska	-	-



«Kan»-et (18) har eg her definert som låg til middels grad av modalitet. Dei fleste andre stadene i materialet har eg klassifisert bruken av «kan» med låg grad av modalitet, sidan det uttrykkjer ei *moglegheit*, og ikkje at noko er særleg sannsynleg eller sikkert. Dette er også i tråd med Svennevig mfl. (1995). I tilfellet over meiner eg likevel at graden av sannsyn aukar noko ved at eleven fortel om ein slik pinleg situasjon rett etterpå. Det er med andre ord ingen grammatiske teikn til dette auka sannsynet, men konteksten ytringa er ein del av som gjer at eg har klassifisert modalitetsgraden som noko høgare.

### 3.3.3. Framgangsmåte for analyse av spørsmål

I analysen av spørsmål gjekk eg fyrst gjennom alle tekstane og identifiserte spørsmåla. Ei av ytringane tolka eg som eit spørsmål, sjølv om det ikkje var eit spørsmålsteikn bak ytringa. Dette er kommentert i vedlegget. Eg samla alle spørsmåla slik at eg kunne vurdere dei så likt som mogleg. Eg brukte Vestrheims (2018) og Grütters (2011) definisjonar og døme på høvesvis retoriske og refleksive spørsmål som grunnlag for vurderinga. I dei tilfella der eg var i tvil, blei dette skildra i kommentarfeltet (sjå vedlegg 9).

## 3.4 Forskingskvalitet

«Utan föreställningar om kvalitet kan en meningsfull handledning inte genomföras, utan sådana kriterier saknar handledningen riktning och därmed värde», skriv Staffan Larsson (Larsson, 2005, s. 16) om kvalitet i vitskaplege kvalitative studiar. Reliabilitet, validitet og moglegheit for generalisering (ytre validitet) er tre godt etablerte kriterium for kvalitet i kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s. 79). I denne delen av kapittelet skal eg gjennom desse kriteria forklare kva vurderingar eg har gjort og kva tiltak eg har gjennomført for å auke kvaliteten i studien.

### 3.4.1. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om å sikre så påliteleg forskning som mogleg. Ifølgje Postholm og Jacobsen (2011) handlar pålitelegheit i eit forskingsarbeid om ein rett og slett kan stole på at forskaren har gjort eit godt handverk. Sjølv om det ikkje er mogleg å seie at eit forskingsprosjekt er 100 % påliteleg, skal eg her vise kva for tiltak eg har gjort i prosjektet mitt for å sikre at denne prosenten er så høg som mogleg. Ein viktig komponent for å sikre god pålitelegheit er å skape transparens gjennom ein tydeleg, detaljert og truverdig rapportering (Patton, 1999a). Sidan eg ikkje sjølv har samla inn datamaterialet ute på skulen, var det viktig for meg å bli godt kjent med innsamlingsprosessen slik at eg kunne vurdere om eg kunne stå inne for han. Eg sette difor i verk fleire tiltak. For det fyrste har eg vore i fleire møte med prosjektansvarleg for ETOS-prosjektet Lisbeth M. Brevik, der eg har blitt forklart korleis innsamlinga har gått føre seg. Eg har også sett dokumentasjon på dette

(Brevik & Doetjes, 2020). For det andre har eg hatt tilgang til forskingsassistentane som var på skulen og samla inn materialet. For det tredje har eg sjølv vore på besøk på ein av skulane i prosjektet for å bli kjent med innsamlingskonteksten- og rutineane.

I analyseprosessen har det vore viktig for meg å vise korleis eg har gått fram, og kva utfordringar eg har møtt på undervegs. Avsnittet om kvalitativ tekstanalyse (3.3) inneheld difor detaljerte skildringar av korleis eg har gått fram i kvar av dei tre analysekategoriane. Det eg møtte av utfordringar er også skildra her. I analysearbeidet har eg inkludert både utdrag, tabellar og direkte sitat frå materialet. Dette bidreg til å styrke truverda og gjennomsiktigheita i analysen og tolkingane mine (Creswell, 2009). Analysane i heilskap ligg som vedlegg til oppgåva (vedlegg 7-9). I analysearbeidet har eg også samanlikna mine egne vurderingar med andre forskarar på feltet for å minimere feilslutningar. Sidan eg har å gjere med autentiske elevtekstar blir direkte samanlikning umogleg, men i fleire tilfelle har konteksten og innhaldet vore så likt at det har vore mogleg å kryssjekke med andre. I skildringa av framgangsmåtane har eg vist til kva forskarar eg har samanlikna med.

### 3.4.2. Validitet

Validitet er knytt til spørsmålet om dei svara ein finn i forskinga, faktisk er svar på dei spørsmåla ein forsøker å stille (Tjora, 2018, s. 80). Vi talar om kor gyldig forskinga er. Det finst ulike former for validitet, og i masterprosjektet mitt er det tre eg meiner er særleg relevante; *ytre validitet*, *økologisk validitet* og *omgrepsvaliditet*.

#### 3.4.2.1. Ytre validitet

Ytre validitet blir brukt om vurderingar kring kor gyldig dei resultatane ein har funne er i ein større populasjon (Solbakken, 2019, s. 40). Kleven og Hjordemaal (2018) trekk fram problemstillinga som sentral i denne samanhengen. For at ei undersøking skal ha ein god ytre validitet, må resultatane som er funne i undersøkinga kunne gjerast gjeldande for dei personane eller situasjonane som er relevante ut frå problemstillinga (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Eg meiner materialet mitt på fire tekstar er for smalt til å kunne førast over til populasjonen som heilskap. Tekstane har heller ikkje blitt eksternt vurdert, så eg kan heller ikkje sjå på dei som «mønsteretekstar» eller «modelltekstar» for den reflekterande skrivinga. Dette har heller ikkje vore målet mitt i prosjektet. Eg har difor latt vere å skrive noko om kvaliteten på tekstane i problemstillinga, samstundes med at eg har presisert at det er *eit utval* elevtekstar eg skal sjå nærare på. Eg kan difor ikkje hevde at funna mine er typiske trekk ved gode reflekterande tekstar, og heller ikkje definere kva reflekterande skriving *faktisk bør vere*. I staden kan eg sjå på tekstane som døme på korleis ei gruppe elevar tolkar den reflekterande skrivinga. Fokuset mitt er å vise at reflekterande skriving er ein kompleks

aktivitet, og vise ulike måtar å skrive reflekterande på. Gjennom enkelttilfella i materialet mitt vil eg kaste ljós over aspekt ved denne skrivehandlinga som kan vere.

#### 3.4.2.2. Økologisk validitet

I klasseromstudiar er det relevant å vurdere den økologiske validiteten ved forskinga.

Økologisk validitet handlar om i kva grad det er mogleg å generalisere funna på tvers av ulike kontekstar. Johnson og Christensen (2017, s. 295) peikar på at eit avgjerande spørsmål i denne samanhengen er om resultata frå studien er uavhengige av konteksten dei blei samla inn i. I prosjektet mitt handlar det om i kor stor grad dei fire elevtekstane gjev eit rett og naturleg bilete av korleis desse elevane normalt skriv reflekterande. Det er to forhold eg har vurdert knytt til den økologiske validiteten.

For det fyrste har forskarar vore opptekne av det som på norsk blir kalla «kunstige situasjonar» og «naturlege situasjonar» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 147). Det at deltakarane i ETOS-prosjektet visste at dei blei observert er ein faktor som kan gjere at det står fram som ein mindre naturleg undervisningssituasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 147). Det same har blitt peika på ved bruk av kamera, og ein har meint at deltakarane kan få ein «television behavior» (Johnson & Christensen, 2017, s. 259) eller at det slår inn ein «kameraeffekt» (Blikstad-Balas, 2017). Blikstad-Balas (2017) har likevel argumentert for at denne effekten truleg er noko overdriven, og viser til eigne prosjekt der kameraa ofte raskt blir gløymt. Ho hevdar det heller er andre og viktigare utfordringar ved kamerabruk som forskaren bør vere merksam på, men det er ikkje relevant for prosjektet mitt sidan eg ikkje bruker videoopptak.

For det andre kan den økologiske validiteten bli utfordra viss ein som forskar går inn og påverkar prosessane i klasserommet. Det kan gjere at situasjonen flytter seg frå det naturlege mot det meir kunstige. I mitt tilfelle kunne eg til dømes ha vore med og utarbeida førebungsøktene til skrivearbeidet eller sjølve skriveoppgåvene. Men som eg har vist hadde korkje ETOS-prosjektet eller masterprosjektet mitt påverknad på korleis elevar og lærar førebudde seg på skriveoppgåva eller på sjølve skriveprosessen. Dette var eit premiss for ETOS-prosjektet, sidan målet var å undersøkje korleis læreplanen blei følgt i klasseromma under ordinære forhold for dei tospråklege klassane. Dette har difor bidradd til at eg har fått eit meir naturleg og valid bilete av den reflekterande skivinga til desse fire elevane.

#### 3.4.2.3. Omgrepsvaliditet

Ei anna utfordring ved truverda i masterprosjektet mitt er knytt til omgrepsvaliditeten.

Omgrepsvaliditeten dreier seg om kva grad av samsvar det er mellom omgrepet slik det er definert teoretisk, og omgrepet slik ein lukkast med å operasjonalisere det (Kleven &

Hjardemaal, 2018, s. 96). I prosjektet mitt handlar det om analysekategoriane faktisk seier noko om den reflekterande skrivehandlinga. Eg delte inn arbeidet med å finne analysekategoriar i to fasar. Den fyrste fasen handla om å operasjonalisere omgrepet «reflekterande skriving» for å kunne utarbeide forskingsspørsmål til analysen. Det fyrste forskingsspørsmålet valde eg med bakgrunn i skriveteori, der samanheng er eit viktig kjenneteikn ved ein heilskapleg tekst. Med bakgrunn i at refleksjon handlar om å reflektere «over noko», valde eg å analysere referentkjeder for å kaste ljøs over dette aspektet. Det er likevel viktig å merke seg at det i tillegg finst andre strategiar for å skape samanheng i ein tekst, som setningskoplingar og tekstopbygging, og at analysen min ikkje gjev det totale biletet av korleis samanhengen er i teksten.

Det andre forskingsspørsmålet var noko meir utfordrande å kome fram til. Det viste seg raskt å ikkje vere lett å finne enkle og tydelege kjenneteikn på kva det faktisk ville seie å reflektere gjennom tekst, så eg valde difor å ta utgangspunkt i korleis omgrepet er skildra i den nye læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vidare valde eg å fokusere forskingsspørsmålet inn på korleis elevane uttrykkjer eigne meiningar, vurderinga og tankar i tekstane sine. Analysekategoriene for å undersøkje dette nærare valde eg med bakgrunn i dei tidlegare empiriske studiane som ynskte å måle det same. På same måte er det her viktig å presisere at analysekategorien ikkje nødvendigvis gjev heile biletet av korleis elevane reflekterer, og eg har difor i både analysen og drøftinga vore forsiktig med å setje likskapsteikn mellom analysekategoriane og refleksjon.

### 3.4.3. Forskingsetiske vurderingar

Det blei gjort eit omfattande arbeid i forkant, under og etter datainnsamlingsprosessen for å sikre at ein var innanfor dei forskningsetiske standardane for forskning (NESH, 2016). ETOS-studien er godkjent av Norsk senter for forskingsdata, og har prosjektnummer 596649 (Brevik & Doetjes, 2020). Sidan eg ikkje sjølv har vore med på innsamlinga, har det vore viktig for meg å undersøkje nøye korleis dette var blitt ivareteke. For det fyrste har eg kontrollert at alle deltakarane har samtykka til å delta i studien, og at dette har blitt gjort på rett måte (Befring, 2015). Ifølgje rapporten frå studien (Brevik & Doetjes, 2020) fekk både elevar, lærarar og føresette skriftleg informasjon om kva evalueringa innebar, og at materialet kunne brukast til masteroppgåver og anna forskning seinare. Alle deltakarane gav skriftleg og frivillig samtykke, i tråd med retningslinene (NESH, 2016). I tillegg fekk dei moglegheita til å avstå frå delar av studien, eller reservere seg mot ljod og/eller bilete på videooptaka (Brevik & Doetjes, 2020).

I tillegg til krav om fritt og frivillig samtykke, er det viktig at elevar og lærarar er sikra ei konfidensiell deltaking (Befring, 2015; Ryen, 2021). I ETOS-prosjektet blei det gjennomført ei

rekke tiltak for å sikre personopplysningane til deltakarane, som kryptering, aidentifisering og adgangsavgrensing (Brevik & Doetjes, 2020). Både i rapporten og i denne masteroppgåva er det med vilje ikkje brukt skule- eller klassenamn i skildringane, og elevnamna er fiktive. I tillegg til at dei som samla inn materiale fekk opplæring i personvern og rutinar, måtte vi som skulle bruke dataa gjennom opplæring i korleis vi kunne bruke dei. Spesielt videomaterialet blei handtert ekstra varsamt for å unngå at dette innhaldet skulle kunne knytast til bestemte identifiserbare individ (Dalland, 2011). For å få tilgang til dette måtte eg skrive under på ei teiingserklæring, og eg kunne berre sjå materialet på Teaching Learning Video Lav (TLVlab)<sup>6</sup> med tilgangsavgrensing.

Eg fekk tilgang til materialet etter at dei hadde blitt anonymisert. Alle dei innsamla dokumenta blei aidentifisert ved TLVlab ved Institutt for lærarutdanning og skuleforskning, med støtte frå forskingsassistentar (Brevik & Doetjes, 2020). Vidare gjorde eg sjølv ei ytterlegare innsnevring for å sikre personvernet til deltakarane. Som nemnt handla nokre av elevtekstane om sorg og personlegdom, der elevane hadde skrive relativt detaljerte skildringar av korleis dei hadde vakse opp og detaljert om sorgprosessar dei hadde vore gjennom. Desse tekstane valde eg å ta ut av materialet mitt av forskningsetiske omsyn.

---

<sup>6</sup> [https://www.uv.uio.no/ils/om/organisasjon/tlv\\_lab/](https://www.uv.uio.no/ils/om/organisasjon/tlv_lab/)

## 4 Analyse

For at ein som lesar skal få best mogleg kjennskap til kvar tekst, har eg strukturert dette kapitlet etter elevtekstane. Det vil seie at eg fyrst kort presenterer teksten til Maria, og deretter funna frå alle dei tre analysekategoriane i teksten hennar; referentkjeder, modalitet og spørsmål. Vidare følgjer same analyse av tekstane til Haben, Sonya og Kim. Eg meiner dette er mest føremålstenleg for å gje eit godt inntrykk av korleis desse tekstane inneheld ulike former for reflekterande skiving. Eg har teke med fleire tekstutdrag og kortare sitat for å synleggjere tolkingane mine i analysen. Nokre stader har eg brukt tabellar for å få fram samanhengar. Der sitata ikkje er limt inn som lengre utdrag, har eg markert i parentes kor i den aktuelle teksten sitatet er henta frå.

### 4.1 Marias tekst: «Ei reise verda rundt»

Marias tekst er den kortaste i materialet (452 ord). Teksten er strukturert som seks avsnitt. Overskrifta «Ei reise verda rundt» kan gje assosiasjonar til ei reise rundt heile jorda, men det er snakk om ei reise til Nord-Amerika, nærare bestemt New York. Ho gjev oss som lesarar inntrykk av at dette er ei bestemt reise vi skal få høyre meir om. Maria uttrykkjer refleksjonen sin gjennom ein eg-person som er glad i å reise. Det er likevel lite truleg at ho har opplevd alt ho fortel om, sidan det blir nemnt at ho har droppa ut av studiane for å reise rundt i verda. Eg vel uansett i det følgjande å omtale eg-personen som Maria.

Vi får følgje ho på ei reise til i New York, der mellom anna Empire State Building og Fridomsgudinna blir besøkt. Her argumenterer ho for at Fridomsgudinna burde bli gitt til nokre andre, og undrar seg over kva vi skal med høge bygningar. Til slutt avslører ho at neste reise går til Sør-Amerika, i tillegg til at ho stiller spørsmålsteikn ved at vi menneske reiser rundt i verda, sjølv om vi veit det er forureinande.

Teksten har ein narrativ struktur; Maria skal på ei reise, besøker to stader og fortel til slutt om kor neste reise skal gå. Fleire passasjar i teksten er reint refererande og forteljande, anten om kva ho gjer, eller faktainformasjon om dei stadene ho besøker. Dei refererande tekstpassasjane kjem som regel mot slutten av eit avsnitt. I starten av avslutningskapitlet stiller ho eit spørsmål om kvifor vi må reise rundt utan mål og meining. Mot slutten konkluderer ho med at vi må halde fram slik vi gjer. Utover dette er det ingen andre konklusjonar eller oppsummeringar, så nokre lause trådar blir difor ikkje følgt opp.



anna sentral kjede som referer til ulike attraksjonar eg-et møter på reisa si. Eg har kalla dette attraksjonskjeda:

16 Det første eg vil sjå er Fridomsgudinna, et av Nord-Amerikas og verdas mest  
17 kjente monument. Fridomsgudinna skal vere eit symbol på fridom og demokrati  
18 men eg er ikkje heilt einig i at statuen er eit symbol på fridom og demokrati. Eg  
19 meiner at statuen burde bli gitt til eit anna land enn USA. Eg meiner det fordi det  
20 finst land som har kome lengre i utviklinga av sin fridom og demokrati enn  
21 nemnte land. Men viss ein ser bort ifrå kva statuen representerer så vil eg si at  
22 statuen er eit stort og mektig monument som må bevarast for framtida.

23 Seinare vil eg gjerne sjå en av verdas mest kjente skyskraparar Empire State  
24 Building med sine 102 etasjar. På sin tid var han ein av verdas høgaste  
25 bygningar. Nå i 2020 er den berre nummer 23 i verda over verdas høgaste  
26 bygningar. Men kvifor bygger vi så høge bygningar i verda? Kva er poenget med  
27 det? Vi klarere jo oss med middels høge bygningar.

Det kan difor her sjå ut til at Maria for ein periode forlét det som er hovudinnramminga av teksten, og i staden fokuserer på attraksjonane. I desse avsnitta refererer ho til alle dei andre sentrale referentkjedene, i tillegg til kortare kjeder om mellom anna verdiar og storleik (sjå markering av alle kjedene i vedlegg 7). Det er likevel reflekterande tekstpassasjar i desse avsnitta, som i line 17-18 og 26-27, men skilnaden er at dei knyt seg til dei konkrete attraksjonane, og ikkje til hovudinnramminga reise. Refleksjonar rundt samanhengen mellom desse attraksjonane og reising som fenomen blir difor ikkje gjort eksplisitt her, og må eventuelt forståast andre stader i teksten.

Eit trekk ved fleire av referentkjedene i teksten er at Maria varierer korleis ho omtalar same referent. Kjeda som handlar om korleis ho gjer oppdagingar undervegs på reisa si varierer til dømes mellom verb som «å sjå», «å lære» og «å utforske». I avsnittet over (16-22) ser ein også korleis ho tyr til både repetisjon av same ord (*Fridomsgudinna - Fridomsgudinna*), synonymi (*statuen – monumentet – eit symbol*), og namngjeving (*Fridomsgudinna – monumentet/statuen*). Gjennom å bruke ulike omgrep for å skildre den same referenten, sørgjer ho for at ein som lesar kan skape eit betre inntrykk av den spesifikke attraksjonen ho reflekterer over. I utdraget ser vi korleis denne variasjonen er sentral i det ho problematiserer i kva for grad ein kan kategorisere det som eit symbol på fridom og demokrati eller ei. Ved å nyansere måten ho referer til statuen på, finn ho ut at det passar betre å omtale ho som «eit stort og mektig *monument*» (22) snarare enn «*eit symbol* på fridom og demokrati» (18).

Dei fleste meiningsberande orda i teksten er knytt til ei kjede, og er difor relevante utpeikingar. Det er likevel verdt å merke seg nokre av dei perifere utpeikingane i teksten. Desse tilhøyrer ikkje ei kjede, men har likevel ei tydeleg meiningsberande mening. Det at dei ikkje passar inn i ei kjede, tyder at dei ikkje blir følgt opp andre stader i teksten, og difor



ikkje problematisert, sette i samanheng eller eksplisitt reflektert over. Eit døme på det er tematikken rundt klima og forureining, som blir introdusert heilt til sist i teksten gjennom presens partisippet «forurensande» (31). Ei anna slik perifert utpeiking i teksten er «kulturen» (11). Maria skriv at dette er noko ho har lyst til å lære meir om, men utan at dette blir følgt opp andre stader i teksten.

#### 4.1.2.Modalitet

Modalitet kan brukast for å skape subtilitet og nyanserikdom i språket vårt. Maria har brukt noko modalitet i teksten sin, men bruken er varierende. Det er sjeldan modalitet blir brukt for å opne opp for ulike syn på påstandane i teksten, men det er likevel eit par unntak. I avslutningssetninga om Empire State Building, viser Maria ei negativ haldning til høge bygningar gjennom ytringa «Vi klarere **jo** oss med middels høge bygningar» (27). Likevel sørgjer bruken av den modale partikkelen «jo» for ein viss modalitet i setninga. For det fyrste kan det uttrykkje at ho ikkje er heilt sikker sjølv på at middels høge bygningar er nok, men at det er meir ei gjetting eller eit tankeeksperiment. For det andre opnar det opp for andre løysingar, og såleis inviterer lesaren til dialog. Noko av det same ser vi innleiinga, der Maria bruker både det finitte modale elementet «vil» (6) og den modale adjunkten «kanskje» (6) for å markere uvisse og fleire moglege meiningar. I utgangspunktet markerer *vil* ein middels grad av modalitet, men i kombinasjon med den modale adjunkten blir han svekka noko.

Eit trekk ved denne teksten er at dei fleste av modalitetsmarkørane modifierer setningar som har ein refererande karakter, der det ikkje nødvendigvis skjer refleksjon. Eit kjenneteikn på desse delane av teksten er at Maria fortel at ho *vill*e reise og gjere ulike handlingar. I tillegg bruker ho modaliteten til å markere i kor stor grad ho er tilbøyeleg til å reise og til å gjere handlingar på reisa. Tekstpassasjane inneheld lite refleksjon og har eit meir refererande preg. Det andre avsnittet er eit godt døme på dette:

9	Eg <b>vil heller</b> vere heime enn å reise til eit anna kontinent, men eg kjenner at eg	-	TIL ► FME+MA
10	<b>må</b> vite korleis verda ser ut og korleis menneske frå andre <u>verdenshjørne</u> ser ut.	-	TIL ►▲ FME
11	Eg er ganske lat, men har samtidig lyst til å lære meir om kulturen til andre.	-	-
12	Derfor droppa eg ut av studiane mine og fann ut at eg <b>vill</b> e ut på eit eventyr.	-	TIL ► FME
13	For ti år sida begynte eg å utforske landa i Europa. Eg fant ut at eg blei lei av å	-	-
14	reise rundt i Europa så eg <b>vill</b> e begynne å utforske andre kontinent. Eg kom til at	-	TIL ► FME
15	eg <b>vill</b> e starte med Nord-Amerika og New York.	-	TIL ► FME

Utdraget står fram som lite variert kva gjeld modalitet, og modifiseringa bidreg ikkje til å få fram nyansar korkje i hennar eigne haldningar, tankar eller vurderingar. To stadar i teksten gjer ho likevel grep som gjer at ytringa får eit meir reflekterande preg. I den fyrste setninga (9-10) har ho lagt til adjunkten «heller», som styrkar graden av modalitet i ytringa. I same

vending viser ho også eigne haldningar og vurderingar rundt spørsmålet. Det same ser vi gjennom adjunktken *gjerne* i «Seinare **vil** eg **gjerne** sjå en av verdas mest kjente skyskraparar [...]» (23). Her markerer det ei auka styrke som gjer at det skil seg frå fleire av dei andre ytringane. Dette kan difor også bidra til å vise Marias vurderingar på same vis.

### 4.1.3. Spørsmål

I teksten til Maria finn vi tre spørsmål, og alle er refleksive. Det er ingen retoriske spørsmål i teksten. Alle dei tre refleksive spørsmåla er opne:

- A. «Men kvifor bygger vi så høge bygningar i verda?» (26)
- B. «Kva er poenget med det?» (26)
- C. «Men kvifor må vi mennesker reise rundt i verda å se på bygningar og attraksjoner heilt utan mål og meining.» (29)

Dei to fyrste spørsmåla heng tett saman, der (B) kan sest på som ei presisering eller eit tilleggsspørsmål til (A). Isolert sett kan (B) sest på som eit retorisk spørsmål, der ho viser ei klar negativ haldning til høge bygningar; «Det er ikkje noko poeng!» Likevel kan det, slik det står i kombinasjon med A, fungere som ein introduksjon eller døropnar for refleksjonar kring høge bygningar. Utdrinkinga med spørsmålet er at dette potensialet i liten grad blir utnytta. Maria svarar i neste setning med «Vi klarer jo oss med middels høge bygningar» (27), og sjølv om det er modalitet i setninga, står det ikkje fram som eit spesielt reflekterande element i teksten. Neste avsnitt går heilt bort frå denne tematikken.

Med det tredje og siste spørsmålet (C) ser vi eit noko annleis mønster:

28 Etter at eg er ferdig med å se Nord-Amerika har eg lyst til å reise rundt i det meir  
29 eksotiske kontinentet Sør-Amerika. Men kvifor må vi mennesker reise rundt i  
30 verda å se på bygningar og attraksjoner heilt utan mål og meining. Det er  
31 ganske forurensende at alle skal fly rundt i verden. Men det finnes ikkje så  
32 mange andre alternativ til å reise fra eit kontinent til eit anna. Så fåreløpig må vi  
33 holde på sånn som vi gjer.

I utdraget ser ein at Maria fyrst seier ho har lyst til å reise rundt i Sør-Amerika, og så stiller seg spørsmålet om kvifor menneske må reise rundt utan mål og meining. Spørsmålet får for det fyrste fram at ho undrar seg over dette. For det andre blir dette etterfølgt av ein passasje der ho tenkjer gjennom ulike sider av spørsmålet. Meir modalitet hadde nok skilt avsnittet meir frå den argumenterande teksttypen, men det står likevel fram med ein reflekterande karakter, der det refleksive spørsmålet bidreg til dette.

### 4.1.4. Oppsummering av funn i Marias tekst

Teksten til Maria står fram med ein viss samanheng. Alle dei sentrale referentkjedene går att både i innleiinga og avsluttinga. Reise-kjeda er den mest sentrale, sjølv om nokre av

hovudavsnitta i midtdelen er heilt fråkopla reisekjeda. Det bidreg til ein meir uklar samanheng. Teksten blir fortalt gjennom ein eg-person, som utgjer ei kjede som går att i alle delane av teksten. Dei to perifere utpeikingane «forurensande» og «kulturen» blir ikkje følgt opp.

Marias eigne tankar, meiningar og vurderingar blir uttrykt med ein viss modalitet. Nokre få stader i teksten bidreg modaliteten til å få fram fleire nyansar, uvisse eller openheit for fleire løysingar, men dette er ikkje eit generelt trekk for teksten som ein heilskap. Mykje modalitet finn ein i staden i narrative tekstplassasjar i somme av avsnitta. Det er tre refleksive spørsmål i teksten som i seg sjølv inneber ein viss refleksjon, men som mest av alt legg til rette for meir refleksjon. Berre eitt av desse blir følgt opp med reflekterande tekstplassasje.

## **4.2 Habens tekst: «Ein reise ut i verda»**

Denne teksten består av 740 ord, fordelt på sju avsnitt. Denne er vesentleg lenger enn Marias tekst, og det kan vere noko av orsaka til at vi finn fleire referentkjeder og spørsmål i denne teksten. Teksten byrjar med å ta utgangspunkt i at til tross for at Noreg er eit lite land, presterer det overraskande bra i verda. Vidare hevdar Haben at vi likevel bør reise ut i verda for å oppleve andre land og kulturar, i tillegg til at han stiller seg spørsmålet om kva vi eigentleg kan få ut av dette. Han kjem med to tilfelle der han fortel om kulturskilnader mellom Noreg og andre kulturar, der Tyrkia blir brukt som døme. Det fyrste skjer i Noreg, og handlar om kulturen for helsing. Det andre dømet går føre seg på ein marknad i Tyrkia, der marknadskulturen og språk blir tematisert.

Det som skil denne teksten frå Marias, er at han i større grad kjem att til spørsmål som blei stilt i innleiinga. Haben hevdar reisinga er viktig for å forstå verda og folka som lever her, og vekselvis både argumenterer for det, men òg undrar seg over det. Mellom anna meiner han reising kan gjere deg meir tolerant og gje eit breiare verdsbilete. Mot avslutninga går teksten over i ei meir direkte vending mot lesaren, ved ei rekkje påstandsytringar om kva ein som lesar bør tenkje og gjere; «Du innser at det ikkje er berre ein måte å leve livet sitt på» (42) og «Du har lyst til å oppleve noko du ikkje har opplevd før» (48).

### **4.2.1.Referentkjeder**

Habens overskrift på teksten er «Ein reise ut i verda», og allereie her lanserer han to referentkjeder som kan ha ein viktig tekststrukturerande funksjon. Både reisekjeda og geografikjeda går gjennom heile teksten. I tillegg blir kjeder om «menneske» og «Noreg/nordmenn» blir lansert i det fyrste avsnittet. Alle desse fire bidreg til å skape ein innhaldsmessig samanheng mellom dei ulike tekstdelane.

Eit trekk ved teksten er at det gjennomgåande er fleire stemmer som ytrar seg. «Eg»-kjeda i denne teksten er ikkje veldig utbygd, og strekk seg berre frå line 11-30 (av totalt 50). Denne kjeda er heller ikkje veldig tett. Andre stader i forteljinga blir det referert til eit generalisert «vi», men det blir vist til ulike «vi»-referentar. Ei kjede av «vi» går gjennom heile teksten, og handlar om «vi» som i nordmenn eller folk som bur i Noreg. Den andre viser i staden til familien eg-personen reiser saman med. I dømet under ser ein korleis eg har kategorisert «vi»-a i ulike kjeder (sjå fullstendig oversikt i vedlegg 7):

**Nordmann:** «Men sjølv om vi har ein så låg befolkning så er vi nummer ein når det kjem til menneskeleg utvikling.» (4)

**Familie:** «Mamma forklåra til han at vi snakket norsk, og han virket forvirra.» (31)

**Båe:** "Vi [familie] reiste til ulike land for å sjå kor ulik deira kultur kvar i forhold til vår [nordmann] eigen»

I tillegg til dette er det fleire døme på at Haben vender seg mot lesaren, og dette skapar ei pronomen-kjede i andreperson. Her skal det nemnast at det nokre stader er litt uklart om han faktisk vender seg til eit «du», eller om han bruker «du» som eit generaliserande pronomen; «ein [kan gjere som ein vil]». I det andre avsnittet (9, 10) har eg tolka det slik, sidan ytringa er tett kopla saman med neste setning som referer til «eg»-et.

9 Noreg blir ofte kalla eit av dei beste landa å leve i, men det er mange ting du  
10 ikkje får opplevd viss du blir i Noreg. Som ein som har levd i Norge heile mitt liv,

Dette er eit døme på korleis denne analysekategorien krev ein del skjønnsmessige tolkingar. Eit klårare døme finn vi i staden i det siste avsnittet, som er prega av direkte oppmodingar til lesaren om korleis det å reise kan påverke livet ditt. Her er pronomen-kjeda i andreperson markert:

45 Ein reise kan endre liva ditt. Det er derfor vi menneske reiser. Det er dine  
46 opplevingar som former din reise. Det er du som skapar din egne reise. Når du  
47 reiser er det, det beste av eit land du vil oppleve. Du har lyst til å møte dei beste  
48 menneske. Du har lyst til å oppleve dei vakraste stadene. Du har lyst til å  
49 oppleve noko du ikkje har opplevd før. Og du kan oppleve alle desse  
50 opplevingane ved å reise.

Vi ser både tekstpassasjar der Haben uttrykkjer seg gjennom eit «eg», nokre stadar ytrar han seg som ein del av noko større, anten som ein familie eller eit folk og mot slutten vendar han seg mot lesaren. Desse ulike posisjonane ser ut til å skilje seg frå kvarandre i ulike avsnitt. Det kan difor sjå ut til at Haben har ulike føremål/strategiar for ulike avsnitt. Dette treng ikkje vere unaturleg i det heile, men det krev meir frå lesaren i det perspektiva skiftar raskt.

I likskap med Marias tekst er ikkje reise-kjeda spesielt tett. Sjølv om ho går frå start til slutt i teksten, er det fleire større avbrot der det ikkje blir referert til denne handlinga. Desse stadene i teksten blir heller dominert av andre tettare kjeder som handlar om Noreg, Tyrkia og marknaden i Tyrkia. I oversikta under har eg inkludert reisekjeda og dei mest tette kjedene av ei viss lengd.

	Reise-kjeda	Noreg-kjeda	Tyrkia-kjeda	Marknads-kjeda	Språk-kjeda
1	Ein reise				
2					
3					
4		Noreg			
5		landet vårt			
6		eit land			
7		Noreg - Noreg			
8	å reise				
9		Noreg			
10		Noreg -Norge			
11		Noreg - kjedeleg land			
12		utvikla samfunn - mykje pengar - poteter - laks			
13	reiser				
14					
15	reise				
16	reiste		ulike land		
17		Noreg	Tyrkia		
18					
19		Noreg	Tyrkia		
20					
21					
22		Noreg			
23			Tyrkia - lokale	selje	
24			Tyrkia	varer	
25			Tyrkia	buer	
26				mat - krydder - marknad - gatene	
27			Tyrkia	seljar - varene - gata	
28				ein seljar - han	
29			ein loka	han - han	å snakke
30				han	tysk - tysk -forstod - eit ord
31				han - han	ufroståeleg - snakket
32				han - Han	norsk - norsk - tysk
33	å reise				
34					
35	å reise - å reise				
36	reiser - å reise				
37	å reise				
38					
39	å reise				
40					
41					
42	å reise				
43	ein måte å leve livet sitt på				
44					
45	Ein reise - reiser				
46	reise - reise				
47	reiser				
48					
49					
50	å reise				

Dette treng i utgangspunktet ikkje å ha noko å seie for samanhengen i teksten, for ein kan med hell kople desse korte og tette kjedene saman med den lengre reisekjeda som rammar inn teksten. Her ser vi korleis Haben har gjort nettopp dette i denne teksten: «Vi *reiste* til ulike land for å sjå kor ulik deira kultur kvar i forhold til vår eigen. Kulturen i Noreg er ganske så forskjellig frå den i Tyrkia.» (16-17). Med ei kopling som dette er det ikkje unaturleg at vi får høyre meir om Tyrkia, medan referansane til reisinga let vente på seg. Det same skjer når han introduserer markanden som ein referent, og knyt det tett saman med Tyrkia som ein destinasjon: «I **Tyrkia** er det veldig mange turistar, så det er veldig mange **lokale** som vil

selje sine varer til desse turistane» (23-24). Dette gjer Haben på ein god måte, og sikrar god assosiativ samanheng mellom dei ulike tekstpassasjane.

Spørsmålet som melder seg er snarare om kor langt ein kan halde fram med å introdusere nye referentar i korte og tette referentkjeder, før ein på nytt bør knytte dette saman med den overordna referenten i teksten, reisekjeda. Tekstpassasjane der det blir referert til språk og marknad er ikkje på nokon måte vevd saman med korkje reise- eller geografi-kjeda. Sidan dei sistnemnde er temaet for teksten, står det fram som at forteljinga om språkproblematikken på marknaden heng som ein litt laus tråd. Indirekte kan det vere mogleg å tolke dette inn i omgrepa *toleranse* (42) eller endra *verdsbilete* (44) i avslutningsavsnitta, men ein meir eksplisitt referanse kunne her ha auka opplevinga av samanheng i teksten.

Som i den fyrste teksten er det nokre perifere utpeikingar som eg ikkje ser som relevante for nokon av dei andre kjedene. *miljøet* (35) er mellom anna nemnt, utan at det blir teke meir tak i av Haben. Kanskje ser han dette som ein såpass relevant del av reiseverksemda, at han sjølv ville sette det i samanheng med reisekjeda. Uansett står det fram som relativt perifert. Av andre meiningsberande ord som ikkje blir referert til meir enn ein gong, vil eg trekkje fram dei nemnde *tolerant* (42) og *verdsbilete* (44). Det blir i stor grad opp til lesaren å tolke desse inn i noko av det som tidlegare er nemnt i teksten.

#### 4.2.2.Modalitet

Haben bruker generelt meir modalitet i teksten sin enn det Maria gjer. Det fyrste avsnittet inneheld likevel berre ein modalitetsmarkør, og Haben står difor fram som relativt skråsikker i sine ytringar. Avsnittet er ei blanding av faktasetningar om folketal og storleik, og påstandar om trekk ved Noreg. Det er ikkje naturleg å bruke modalitet på faktasetningar, då ein kan risikere å miste truverda. Kva gjeld påstandane om at i Noreg «er vi nummer ein når det kjem til menneskeleg utvikling» (5) og «Vi i Noreg lever bra, men det er viktig at vi opplever ulike land og kulturar» (6), er tilfellet noko anna. Gitt at teksten skal vere reflekterande, hadde det kanskje hatt ein større effekt med bruk av modalitet. Når Haben ikkje har brukt noko modalitet i desse ytringane, står det fram som ein meir argumenterande enn reflekterande tekstpassasje. Han viser sjølv døme på korleis det kan modifierast, ved at han i avsnittet etter ikkje er like bastant i omtala av Noreg som eit godt land å leve i: «Noreg blir ofte kalla eit av dei beste landa å leve i, men det er mange ting du ikkje får opplevd viss du blir i Noreg» (9). Her uttrykkjer den modale adjunkten «ofte» ei vanlegheit av middels grad. Siste delen av avsnittet inneheld ein del spørsmål som kan verke modifierande (sjå kapittel 4.2.3).

I det andre avsnittet er det fleire modalitetstrekk som bidreg til at det som heilskap får ein meir reflekterande karakter:

9	Noreg blir ofte kalla eit av dei beste landa å leve i, men det er mange ting du	VAN ► MA	-
10	ikkje får opplevd viss du blir i Noreg. Som ein som har levd i Norge heile mitt liv,	-	-
11	kan eg klart og tydeleg seie at Noreg er eit ganske kjedeleg land. Vi har eit	-	TIL ▼ FME
12	utvikla samfunn og mykje pengar, men ein blir lei av poteter og laks. Kanskje det	SAN ▼ MA	-
13	er grunnen til at så mange nordmenn reiser, kanskje dei også endeleg har gått	SAN ▼ MA	-
14	lei.	-	-

I tillegg til den nemnde modale adjunkten i innleiinga, ser vi at det også er andre adjunktar som bidreg til modalitet i avsnittet, som igjen opnar for nyansar og gardering. Særleg gjeld dette bruken av «kanskje» i dei to siste ytringane (12,13). Haben står fram som mykje mindre skråsikker enn i innleiinga i teksten. I staden garderer han seg mot sannsynet ved det han presenter, og det opnar for at lesaren i større grad kan vurdere innhaldet i utsegna. Det opnar difor både til ein dialog med lesaren, og det kan vere teikn på at han opnar for fleire forklaringar til at nordmenn reiser. Den same strategien er brukt i femte avsnitt (38), men då med ein kombinasjon av «vil» og «kanskje». Kva gjeld det finitte elementet «kan» i (11), har eg også kategorisert dette som ei modifisering av tilbøyelegheita Haben har til å kome med påstanden sin. Sjølv om denne markerer låg grad av modalitet, tolkar eg resten av setninga til at han eigentleg er meir bestemt, og at difor er bruken av «må» det som eigentleg ville vore naturleg. Uansett står avsnittet som heilskap fram mindre skråsikkert, meir vurderande og ope for nyansar.

I teksten som heilskap varierer det ein del i kva grad Haben vel å setje fram ein påstand med visse utan modalitet, eller om han vel uttrykkje tvil gjennom modalitet. I dette avsnittet ser vi korleis dei fyrste ytringane blir sette fram som sanningar utan modifikasjonar:

- 42 Ein annan grunn til at menneske elsker å reise, du blir meir tolerant. Du innser  
 43 at det ikkje er berre ein måte å leve livet sitt på. Å møte menneske frå andre  
 44 stader vil vise deg at verdsbilete ditt ikkje er same som alle andre.

Ved å bruke elementa «nok» og «kanskje», kunne ein mellom anna hevda at «du blir **nok** meir tolerant» og «du innser **kanskje** at det ikkje er berre ein måte å leve livet sitt på». I staden står det fram som skråsikkert, og igjen får teksten eit meir argumenterande enn reflekterande preg. I den siste setninga (44) uttrykkjer han rett nok modalitet gjennom at «vil» markerer sannsyn og ikkje visse, sjølv om graden av modalitet er høg.

### 4.2.3. Spørsmål

Haben har brukt fem spørsmål i teksten sin. Desse er konsentrerte i to avsnitt; det fyrste og femte:

- A. Korleis kan eit land så lite som Noreg gjere så bra? (5)
- B. Men, Kva får vi ut av å reise? (7)
- C. Kva får vi ut av å oppleve ulike land og kulturar? (7)
- D. Korfor er det i vår natur? (37)
- E. Korfor har vi lyst til å reise? (37)

Alle spørsmåla har ein reflektiv karakter, i det dei alle blir brukt for å vekke interesse eller som grunnlag for å utdjupe eit tema. I innleiingsavsnittet stiller Haben to spørsmål som heng tett saman: «Men, Kva får vi ut av å reise» (7) og «Kva får vi ut av å oppleve ulike land og kulturar» (7). Det andre spørsmålet (B) fungerer på eit vis som ei oppfølging av det fyrste (A), og kanskje også som ein del av svaret. Dei to siste spørsmåla (D, E) går ut på mykje av det same, sjølv om dei kjem mykje lenger ut i teksten. Strategien med bruk av spørsmål i denne teksten ser difor ut til å vere å stadig gjenta spørsmåla gjennom teksten. Kanskje kan dette vere for å minne lesaren på kva som er det sentrale temaet i teksten, eller det kan vere at han gjer dette for å få fram undringa si rundt dette spørsmålet. Ved stadig å gjenta denne undringa, står det på den eine sida fram for meg som lesar at dette er noko eleven kanskje er usikker på, og ynskjer å utforske og reflektere over. På den andre sida gjev Haben eit form for svar mot slutten, og dette står fram som relativt bastant og lite nyansert:

45 Ein reise kan endre liva ditt. Det er derfor vi menneske reiser. Det er dine  
46 opplevingar som former din reise. Det er du som skapar din eigne reise. Når du  
47 reiser er det, det beste av eit land du vil oppleve. Du har lyst til å møte dei beste  
48 menneske. Du har lyst til å oppleve dei vakraste stadene. Du har lyst til å  
49 oppleve noko du ikkje har opplevd før. Og du kan oppleve alle desse  
50 opplevingane ved å reise.

Spørsmåla i seg sjølv får difor fram eleven sine haldningar og vurderingar til det å reise. Det gjev teksten eit dialogisk preg, og ein kan sjå på det som ein invitasjon for lesaren til å ta del i desse tankerekkenne sjølv. Likevel bidreg delar av svara på spørsmåla til at graden av forsiktigheit og dialog blir noko svekka.

### 4.2.4. Oppsummering av funn i Habens tekst

Samanheng i teksten blir naturleg nok i stor grad skapt gjennom «reise»-kjeda. I hovuddelen i teksten blir det bygd ut to kjeder til, om høvesvis Tyrkia og marknader. Her skriv Haben seg lenger og lenger bort frå den opphavlege reise-kjeda, og koplær seg ikkje på henne igjen før i seinare avsnitt. Eg-kjeda er ikkje like utbygd som i den fyrste teksten, og han vel i staden å generalisere ved bruk av eit større «vi», og seinare «du». Han markerer



her ei vending meir i retning av lesaren/mottakaren. Av perifere utpeikingar i teksten har eg trekt fram «miljø», «tolerant» og «verdsbilete».

Haben sine eigne tankar, meiningar og vurderingar blir uttrykt både gjennom modalitet og bruk av spørsmål. Det er likevel ein relativt stor variasjon i kva grad eleven bruker modalitet, og dette ser ein både mellom ulike avsnitt og innanfor same avsnitt. Dei fem spørsmåla i teksten handlar i stor grad om de same, og er plassert i starten og midten av teksten. Dei fungerer som ei påminning undervegs om kva han lurar på og undrar seg over gjennom teksten, og forsterkar dette inntrykket av undring.

### **4.3 Sonyas tekst: «Ola Nordmann»**

Teksten består av seks avsnitt og 759 ord. Han er prega av både reflekterande, forteljande/informativ og argumenterande teksttypar, men mest dei to fyrste. Det er i tillegg to sitat frå dialogar som bidreg til ein meir levande tekst.

Innleiinga har nokre fellestrekk med Habens ved at det blir stilt spørsmål ved kvifor ein skal reise, når Noreg er eit av dei beste landa å bu i. Vidare reflekterer Sonya rundt miljøutfordringane ved dagens reisemønster, og konkluderer med at vi kanskje burde fly litt mindre. Etter dette tek teksten ei anna retning. Fyrst hevdar ho at mange synes det er stressande å reise, og fortel om ein situasjon då ho sjølv blei stressa. For det andre reflekterer ho rundt det faktum at folk synest det å fly er skummelt, og kor farleg det eigentleg er. I same vending blir det trekt fram skrikande småbarn som den eigentlege utfordringa ved flyreisa. Til sist i teksten les vi om eit nytt tema ved reisa; stereotypiske nordmenn. Avslutninga på både dette og teksten som heilskap blir nokså brå. Det er ingen avrunding, oppsummering eller konklusjon.

#### **4.3.1. Referentkjeder**

Det er fem kjeder eg oppfattar som sentrale for innhaldet; «nordmenn/Noreg», «reise», «utlandet», «eg-personen» og «fly». Det er likevel nordmann-kjeda som rammar inn teksten, og det blir i tillegg spegla i tittelen «Ola Nordmann». Kjeda er veldig tett i både innleiinga og avslutninga, og Sonya varierer korleis ho refererer. Om nordmenn bruker ho mellom anna «nordmenn» (3), «dei norske turistar» (49), «Ola Nordmann» (1) og pronomena «dei» (45) og «Vi» (49). Mange av dei same referansane går att i både innleiinga og avslutninga. Det som likevel er påfallande med denne kjeda, er at Sonya går heilt bort frå ho i dei to store avsnitta i midten av teksten. Her kan det ut frå denne kjeda sjå ut til at det blir eit skifte i fokus:



**TABELL G - SKIFTE AV FORTELJARSTEMME I SONYAS TEKST**

Avsnitt	1	2	3	4	5	6
«Nordmenn»-referansar	11	2	-	-	10	14
«Eg»-referansar	1	5	16	7	-	4

«Reise»-kjeda i denne teksten er ikkje veldig omfattande. Det blir referert til denne handlinga på to måtar, «å reise» (2) og «å kome seg bort» (4, 6), men dette skjer berre ti gongar gjennom heile teksten. Truleg heng det saman med at det er ei ganske lang og tett kjede som referer til det «å fly» (7-36), og det står fleire stader i teksten fram som at «å reise» og «å fly» er tilnærma synonymt. Samanhengen er difor likevel tydeleg, sjølv om reisekjeda er mindre omfattande enn i dei andre tekstane. Gitt dette vurderte eg undervegs i analyseprosessen å slå dei saman til ei kjede.

Eg har ikkje identifisert nokon tydelege perifere utpeikingar i teksten.

#### 4.3.2.Modalitet

Denne teksten har mykje modalitet, og spesielt av epistemisk karakter. Det er spesielt utover i teksten at Sonya byrjar å gardere utsegna sine, men allereie i innleiingsavsnittet sørgjer den modale adjunkten «kanskje» (5) for at ho viser ein audmjukheit for at det finst fleire moglege løysingar på kvifor nordmenn ynskjer å kome seg bort frå Noreg. Samstundes er det ytringar her som står fram som relativt bastante, og som ikkje opnar opp for dialog med lesaren, som «Reise er viktig for oss nordmenn» (3) og «[...] løysingane på probleimane har en stor pris» (7). Teksten går vidare inn i ein passasje med faktaopplysningar knytt til reisinga og miljø, der det også er lite modalitet.

Eit trekk i denne teksten er at graden av refleksjon aukar utover i kvart avsnitt. Ofte blir avsnitta innleidd av anten ein påstand eller ei ytring som seier noko om kva nordmenn gjer på reise. Desse tekstpassasjane står ikkje fram som særleg reflekterte. Det blir i liten grad opna for å sjå saksforhold frå fleire sider, og tankane og haldningane til eg-personen er ikkje synlege. Mot slutten av fleire av avsnitta endrar likevel dette seg. I større grad tenkjer Sonya anten gjennom saksforholdet frå fleire sider, eller opnar for ulike løysingar eller svar. Ofte gjer ho dette gjennom å uttrykkje modalitet, og det er særleg modalitet som uttrykkjer ulik grad av sanning og vanlegheit som markerer seg. Sjå til dømes korleis ho har gjort det i dette avsnittet:

27	Det er mange som har det vanskeleg med å fly. Dei <b>kan</b> vere veldig redd, men	SAN ▼ FME	-
28	visst du at det er større sjanse for å bli drypt av eit esel enn å døy i eit flystyrt. Eg	-	-
29	er ikkje så veldig redd når eg flyr, men det er en tanke som er i hådet mitt. Eg	-	-
30	tenkjar <b>alltid<sup>1</sup></b> «ingenting kommer til skje, det er veldig <b>usannsynleg<sup>2</sup></b> at det gjer	<sup>1</sup> VAN ▲ MA	-
		<sup>2</sup> SAN ▲ MA	
31	galt, men det er <b>mogleg<sup>1</sup></b> at noko skjer». Eg lar det som <b>oftast<sup>2</sup></b> berre ligge. Eg	<sup>1</sup> SAN ▼ MA	-
		<sup>2</sup> VAN ► MA	-
32	tenkjar berre på det når eg settar i flyget før vi lettar. Det verste med å flyga er	-	-
33	dei irriterande skrikande småbarn som det <b>alltid</b> må vera minst ein av. Dei klarer	VAN ▲ MA	-
34	å få fram din aller verste side. Berre fantasien setter grenser når du tenkjar på	-	-
35	kva du <b>vil<sup>1</sup></b> gjera med det barnet. <b>Kanskje<sup>2</sup></b> kaste <u>barne</u> ut av <u>flyget</u> , eller <b>kanskje<sup>2</sup></b>	-	<sup>1</sup> TIL ► FME
			<sup>2</sup> TIL ▼ MA
36	legge barnet i bagasjeluka. Det er <b>kanskje</b> litt i overkant mørkt, men ja ja. Å fly er	SAN ▼ MA	-
37	gøy, med mindre du <u>sit</u> mellom to <u>fremmande</u> . Elles er det gøy, du kan spele	-	-
38	med vennar og familie.	-	-

Innleiingsvis peikar ho på at det er fleire som har utfordringar med å fly, og et ei forklaring er at dei er redde for å fly. Ved å gradere sanninga ved hjelp av «kan», opnar ho likevel for at det kan vere andre forklaringar, og inviterer i så måte lesaren til å tenkje ut alternativ. Vidare blir det brukt fleire ulike strategiar for å uttrykkje nyansar og vurderingar. I «Eg lar det som **oftast** berre ligge» (31) bidreg den modale adjunkten til at setninga får ein meir resonnerande karakter, i motsetnad til «Eg lar det ligge». Som lesar kan ein sjå føre seg at Sonya tenkjer at ho som regel let det liggje, men at tankane om fare av og til kan kome. Dette er trekk som skil teksten frå å vere rein forteljing, der nyansane truleg ikkje ville vore der.

Mot slutten av avsnittet bruker eleven «kanskje» (35,36) fleire gongar for både å uttrykkje lågare grad av sanning og tilbøyelegheit. På same måte som over gjev det ei oppleving som lesar av at Sonya synleggjer ei tenking. Ho prøver ut eigne tankar, utan å konkludere med kva som er den beste løysinga. Rett nok blir det peika på at det kanskje er «litt i overkant mørkt» (36), men det set ho også fram som ein tanke. Liknande grep som dette gjer ho også seinare i teksten (43,49).

### 4.3.3. Spørsmål

Sjølv om dette er den lengste teksten, har Sonya berre eitt spørsmål:

- A. Kvifor veit eg ikkje, kvifor er det sånn at så mange nordmenn vil komme seg bort frå Noreg? (3)

I teksten fungerer dette spørsmålet reflektivt. Det er plassert i innleiingsavsnittet, etter at Sonya har fortalt at nordmenn reiser mykje. Ho introduserer med dette spørsmålet ei uvisse rundt bakgrunnen for nordmenn si reiseverksemd. Av det vi så langt har fått vite er det ingen teikn til at dette kan skrivast som ein påstand. Etter spørsmålet kjem ho med moglege

forklaringar, som at «dei ikkje likar kulden» (6). Slik dette avsnittet står fram, fungere spørsmålet reflekterande ved at det *legg til rette* for undersøkende tenking, og i så måte refleksjon. No blir rett nok ikkje spørsmålet følgt opp meir enn i dei to neste ytringane, men eit spørsmål som dette hadde hatt potensiale for ein lengre refleksjon rundt desse grunnane.

Nokre spørsmål kan i seg sjølv innebere refleksjon, til dømes ved at dei er ein del av eit tankeeksperiment, eller ved at dei opnar for at det finst fleire ulike sider av eit saksforhold eller ein ide. Eg ser ikkje at det får denne funksjonen slik Sonya bruker det i teksten. Spørsmålet i seg sjølv legg ikkje opp til at det kanskje kan vere fleire grunnar til at nordmenn reiser, eller at det ligg ein personleg tanke baka inn i spørsmålet. I staden fungerer det meir som ei problemstilling for teksten.

#### 4.3.4. Oppsummering av funn i Sonyas tekst

«Nordmann»-kjeda rammar inn teksten, og det er i tråd med overskrifta «Ola Nordmann». Samstundes viser analysen av referentkjeder at Sonya går bort frå denne kjeda i hovuddelen, og dette gjer at samanhengen ikkje blir like openbar. Forteljarstemma skiftar gradvis frå «eg» til eit meir generalisert «oss nordmenn». «Reise»-kjeda er relativt smal, men det kan ha samheng med at Sonya skifter fokus til å snakke om fly, og at ho kanskje ser på det å reise og å fly som relativt synonymt. Uansett kan det sjå ut til at fokuset er mest på sjølve subjekta («eg» og «nordmenn»). Eg fann ingen tydelege utpeikingar i teksten.

Teksten er prega av at epistemisk modalitet er brukt for å få fram eigne vurderingar og haldningar. Fleire av avsnitta er strukturert slik at dei ofte innleier med informasjon, før det blir stadig meir refleksjon utover i avsnittet. Bruken av modalitet utviklar seg på noko likande måte utover i avsnittet, så det kan sjå ut til at modalitet blir brukt for å gardere, evaluere eller vurdere eigne meiningar og påstandar. Det er berre eitt spørsmål i teksten og det er refleksivt. Det blir likevel ikkje svara på, sjølv om det innleiingsvis kunne oppfattast som ei form for problemstilling. Det markerer i mindre grad uvisse eller openheit for alternative løysingar slik det er brukt i teksten.

### 4.4 Kims tekst: «Kva er ei reise?»

Den siste teksten består av 510 ord fordelt på ni relativt korte avsnitt. Overskrifta «Kva er ei reise?» gjev eit tydeleg signal om kva som kan vere føremålet med teksten. I tillegg til å stille spørsmålet om *kva* ei reise er, stiller Kim spørsmål ved *kvifor* vi reiser. Det siste spørsmålet søkjer han å svare på i dei fyrste avsnitta, før han seinare går inn på kva ei reise kan vere. Mellom anna diskuterer og reflekterer han over om draumar kan vere ei form for reise, over rusen ein får av narkotiske stoff (av engelske «trip») og til sist den klassiske turismen. Mot slutten tek han opp både klimautfordringar og faren for spreiding av virus og sjukdommar som

aspekt ved reiseverksemda vår. Avslutningsvis går han eit stykke i å føreslå at det no er verdsrommet som står for tur, og at tida for reising på jorda slik vi kjenner ho, er over.

Teksten står fram med svært korte avsnitt, og Kim nyttar denne moglegheita til å lansere mange ulike tankar, idear og meiningar gjennom denne relativt korte teksten. Det påverkar i nokon grad kor mykje plass det blir til refleksjon og vurdering av alle desse temaa han teke opp. Teksten er bygget opp rundt mange spørsmål, men det er dei to hovudspørsmåla som til ein viss grad blir svara ut.

#### 4.4.1.Referentkjeder

Dette er teksten i materialet med den tettaste «reise»-kjeda. Referansar til «reise» går att i alle avsnitt, og det er faktisk berre eit fåtal liner i teksten som er utan. Dette bidreg til at teksten blir opplevd som samanhengande. Dei andre temaa som blir trekt inn i teksten, blir knytt til reising etter kvart som dei blir sendt. Dette står fram som naturleg, gitt overskrifta «Kva er ei reise?» (1). Det femte avsnittet i teksten illustrerer dette. Her har eg markert «reise»-kjeda og kjeda som referer til «narkotiske stoff»:

17 Det finst òg ei anna mental reise, som ikkje er like barnevennleg. Denne mentale  
18 reisa inneheld narkotiske stoff. Shrooms, hasj, alt av sånne stoff gir deg ein  
19 effekt som på engelsk kallas ein «trip», og dette betyr bokstavelet talt reise. Men  
20 eg har aldri vore når sånne ting for eg er uskuldig gut som aldri har gjort noko  
21 feil.

Teksten er fortalt i fyrsteperson eintal. Eg-personen blir introdusert i det andre avsnittet, og kjeda går gjennom heile teksten, sjølv om ho ikkje er særleg tett. Kjeda er ikkje prega av mykje variasjon, så nær som av «uskuldig gut» (20) i utdraget over. Det er likevel interessant å merke seg at det er sjeldan det er eg-et sjølv som reiser, det er det «menneska» som gjer. Referansane til eg-et skjer som regel når det er vurderingar eller refleksjonar rundt det som er fortalt om reisinga. Kim vender seg på eitt tidspunkt i teksten mot lesaren gjennom ytringa «Du som les» (6) i andre avsnittet. Dette blir ikkje gjenteke, og dannar difor ingen kjede. Alt i alt bidreg nærværet av eg-et gjennom teksten til at samanhengen blir styrka. Som lesar slepp ein å stille spørsmålsteikn ved kven som ytrar seg.

Teksten har mange kort avsnitt. Viss ein ser bort frå innleiingsavsnitta og avslutningsavsnittet er det fem avsnitt i hovuddelen. I kvart av desse avsnitta blir det lansert ein ny referanse, høvesvis «draumar» (12), «narkotiske stoff» (17), «klimautfordringar» (22), «framtida» (27) og «virus» (32). Referentkjedeoversikta under viser korleis dette skjer stegvis i teksten. Det som likevel gjer at det ikkje blir oppfatta som ei «bed-to-bed»-forteljing (jamfør 2.1.5), er at det heile tida blir knytt opp mot den sentrale «reise»-kjeda.

	Reise-kjeda	Draume-kjeda	Stoff-kjeda	Jord-kjeda	Klima-kjeda	Framtid-kjeda	Virus-kjeda
1	ei reise						
2	Reising - reiste						
3	sende - ei reise						
4	reist - ekspedisjonar						
5	Reising - reist						
6	reist						
7	å reise - reist						
8	Dette						
9	reisa - ei reise						
10	ei reise						
11	reisa - Ei reise						
12							
13	reiser	tankane					
14		mentale reiser - drøymar					
15		1 avgrensingar - ingen mangel på pengar - ingen mangel på motivasjon					
16		ingen konsekvensar					
17	reise	drauma - verkelegheita	Denne mentale reisa				
18	reisa	mental reise - mentale reisa	narkotiske stoff - Shrooms - hasj - sánne stoff				
19	reise		effekt - ein "trip" - dette				
20			sánne ting				
21							
22	turisme			verda - verda	øydelegg		
23							
24	reise						
25	reist						
26	reisinga				utsleppa	framtida	
27	å reisa			jorda			
28	reisinga					framtida	
29				planetar		nytt kapittel	
30						dei neste ára	
31	reisinga			Jorda			
32	reising						COVID-19 - spreidd - SARS
33	reising						spreidd
34						om 100 ár	
35	reising						
36				jorda			
37	å reisa						
38						nytt kapittel i historia	
39						framtida	

Sjølv om Kim har gjort fleire gode grep for å sikre ein samanhengande tekst, har eg likevel registrert nokre perifere utpeiingar. Eit av dei er «turisme» (22). Slik eg har tolka teksten ynskjer han her å vise til at det er turismen som øydelegg kloden, og at det kanskje er mogleg å reise på ein meir berekraftig måte. Viss tolkinga er rett, er ho likevel nokså implisitt, og ein betre utbygd «turisme»-kjede kunne ha auka opplevinga av samheng i denne delen av teksten. Det same gjeld «kolonisering» (25) og «farfedrane» (25) i same avsnitt. Desse blir lansert i eit spørsmål som ei mogleg løysing, og det kan vere Kim set i gong eit tankeeksperiment, men utan å fullføre det heilt.

#### 4.4.2.Modalitet

Kim varierer bruken av modalitet i dei ulike tekstpassasjane. I dei fyrste to avsnitta fann eg berre ei ytring der Kim hadde brukt modalitet, og då for å uttrykkje låg grad av sanning:

	Epistemisk	Deontisk
1 <b>Kva er ei reise?</b>		
2 Reising har eksistert sidan byrjinga til mennesket. Dei første menneske reiste frå	-	-
3 Afrika til resten av verda. England sende fangar på ei reise til Australia.	-	-
4 Menneske har reist på ekspedisjonar til Nord- og Sørpolen. Men Kvifor?	-	-
5 Reising kjem frå den indre eventyrlysta i alle menneske. Vi har reist rundt på	-	-
6 heile jorda. Du finn menneske over alt. Du som les har kanskje reist stader. Eg	SAN ▼ MA	-
7 har vore veldig heldig med foreldre som liker å reise, så personleg har eg reist til	-	-
8 land heile livet. Dette har vore med båt, fly, bil eller tog.	-	-

Sjølv om desse avsnitta inneheld faktapåstandar og forteljing, finst det også reflekterande element. Til dømes kan ein sjå eit sjølvrefleksivt tilbakeblikk i det han hevdar han har «vore

veldig heldig med foreldre som liker å reise» (6-7). Dette blir likevel ikkje uttrykt gjennom modalitet. I Kims vurdering er det gradsadverbet «veldig» som uttrykkjer i kor stor grad han har vore heldig med foreldra sine.

Det er eitt avsnitt i teksten som skil seg ut med mykje modalitet:

26	Kva skjer med reisinga i framtida? Vil det blir forbode for å forminske utsleppa,	SAN ▼ FME	-
27	eller vil <sup>1</sup> vi kanskje finna ut ein måte å reisa bort frå jorda på? Berre tida vil <sup>1</sup>	<sup>1</sup> SAN ▼ FME	-
28	fortelja kva som skjer med reisinga i framtida. Eg trur <sup>1</sup> vi vil <sup>1</sup> finna måtar å	<sup>1</sup> SAN ▼ VV+FME	-
29	busetje oss på andar planetar. Eg trur <sup>1</sup> menneskja vil <sup>1</sup> bli tatt inn i eit heilt nytt	<sup>1</sup> SAN ▼ VV+FME	-
30	kapittel i løpet av dei neste åra.	-	-

Her ser vi at Kim har brukt modalitet i alle ytringane i avsnittet. Han varierer korleis han uttrykkjer middels grad av sannsyn. Gjennom valet av verbet «å tru» (28,29) i staden for mellom anna «å vite», uttrykkjer han uvisse, og går i dialog med lesaren om at det kan vere andre moglege utfall. Det same gjer han gjennom bruk av det finitte modale elementet «vil» (26-29).

Utover dette har teksten som heilskap ei rekkje ytringar som gjev uttrykk for tenking og utforsking hos tekstskaparen. Dette er i tråd med definisjonen på refleksjon i læreplanen. Likevel er det ikkje ofte det er modalitet som bidreg til å få fram denne utprøvinga og graderinga. Her er det heller spørsmålsstillinga som står sentralt.

#### 4.4.3. Spørsmål

Samanlikna med dei tre andre tekstane, er dette den med flest spørsmål. I alt stiller Kim 15 spørsmål, og det er berre to av dei ni relativt korte avsnitta som ikkje har spørsmål. Det er også ein større variasjon i spørsmåla, både i kva type spørsmål det er og kor opne dei er. Eit generelt trekk ved teksten er at han er bygget opp rundt nettopp spørsmåla, og at det ser ut til å vere ein klar refleksjonsstrategi. Vedlegg 9 viser oversikt over korleis eg har kategorisert dei. Eg viser også nokre døme her, og korleis eg meiner dei påverkar i kva grad Kims haldningar, tankar og vurderingar blir uttrykt gjennom spørsmåla.

Den fyrste varianten av spørsmål i teksten er dei retoriske lukka spørsmåla. I tabell H ser vi mellom anna døme på desse innleiingsvis i teksten. Basert på både ordljoden og konteksten til spørsmål B ser det ut til at det har ein retorisk funksjon. Det er ikkje forventa av lesaren å svare på dette, og det kunne like gjerne ha vore formulert som ein påstand: «Reising treng ikkje berre å vere fysisk». Spørsmål D og E har også ein retorisk funksjon, i det dei etter mi meining byggjer opp under spørsmål C. Saman utgjer dei eigentleg påstanden: «All form for flytting er ei reise». Desse spørsmåla kan difor sest på som påstandar eller argument frå Kims side, og basert på konteksten er svaret gitt for lesaren. Kanskje har det samanheng



med at dei er lukka, og opnar for få alternativ. Likevel opplever ein som lesar at det står fram som meir audmjukt når ytringsforma er eit spørsmål enn om det hadde vore eksplisitte konstativar.

**TABELL H - RETORISKE SPØRSMÅL I KIMS TEKST**

Spørsmål i Kims –«Kva er ei reise?»	Refleksivt	Retorisk	
B. Men kan vi berre reisa fysisk? (9)		Lukka	Kunne vore påstanden: «Vi treng ikkje berre å reise fysisk». Resten av teksten handlar om at det er mange ulike måtar å reise på
C. Kva blir klassifisert som ei reise? (9)	Ope		
D. Er bussturen tar til skulen kvar dag ei reise? (9)		Lukka	Desse blir etter mi meining stilt for å byggje opp under spørsmål C.
E. Eller må eg dra til eit heilt annan stad på kloden for å reisa? (10)		Lukka	Kunne vore erstatta av påstanden: «All form for flytting er ei reise».

Ei anna spørsmålsgruppe i teksten er refleksive variantar av lukka spørsmål. Spørsmåla «Er dette [å drøyme seg vekk] farleg?» (F) og «Kan ein drauma for mykje?» (G) er bådø lukka spørsmål som i utgangspunktet berre kan svarast på med variantar av «ja», «nei» eller «kanskje». Likevel legg ikkje eleven nokre føringar på kva som er rett svar, og dette opnar for ein vidare refleksjon rundt kva desse draumane kan få av konsekvensar. I likskap med døma frå dei andre tekstane kan spørsmåla fungere som refleksjon, bådø ved at dei legg til rette for refleksjon, i tillegg til at dei har eit element av refleksjon i seg sjølv gjennom å opne for ulike svar. Det er ei form for eit tankeeksperiment med få løysingar.

Dei resterande spørsmåla er opne refleksive spørsmål. Dei har det same reflekterande potensialet som dei lukka. Det som likevel er eit trekk ved dei refleksive spørsmåla i denne teksten, er at det i vekslande grad blir følgt opp. På den eine sida blir bådø dei opne og lukka spørsmåla om draumar hengjande som tankeeksperiment utan nokre forsøk på svar frå Kims side. Med andre ord kviler refleksjon berre på det faktum at det blir stilt spørsmål, og at ein med det uttrykkjer at ein har vurderingar eller haldningar til ei sak. På den andre sida er det tekstpassasjar der Kim i tillegg utnyttar det reflekterande *potensialet* som ligg i spørsmåla, og prøver ut vurderingar og forslag til svar. Utdraget under viser eit slikt døme:

26 Kva skjer med reisinga i framtida? Vil det blir forbode for å forminske utsleppa,  
 27 eller vil vi kanskje finna ut ein måte å reisa bort frå jorda på? Berre tida vil fortelja  
 28 kva som skjer med reisinga i framtida. Eg trur vi vil finna måtar å busetje oss på  
 29 andar planetar. Eg trur menneskja vil bli tatt inn i eit heilt nytt kapittel i løpet av dei  
 30 neste åra.

I tillegg til at nokre av dei refleksive spørsmåla blir svart ut i dei påfølgjande ytringane, fungerer avsluttinga av teksten også som eit svar på fleire av spørsmåla som blir stilt undervegs. Summert opp ser det det ut til at Kim har valt ein strategi der han lanserer fleire

tankar og utfordringar uttrykt som spørsmål gjennom heile teksten, og at han i slutten gjer fleire refleksjonar kring kva som kan vere løysingane på desse spørsmåla.

#### 4.4.4. Oppsummering av funn i Kims tekst

Ei tett og sentral «reise»-kjede skapar ein god samanheng i teksten. I hovuddelen av teksten blir det for kvart avsnitt lansert eit nytt tema og med det ei kjede. Desse temaa blir stadig kopla til det sentrale spørsmålet i teksten, «Kva er ei reise?», som sikrar at det ikkje blir for mange lause trådar. Det er ei gjennomgåande kjede som referer til eg-personen i teksten, og teksten som heilskap står difor fram med ein tydeleg avsendar.

Det er primært spørsmåla i teksten som gjev uttrykk for tenking og utforsking, så nær som avsnitt syv som er prega av merkbar mykje modalitet. Dette er teksten som har klart flest spørsmål, og dei er av både lukka og open, og refleksiv og retorisk karakter. Fleire av dei retoriske spørsmåla skapar eit meir audmjukt inntrykk enn reine påstandar ville ha gjort. Likevel er det med dei refleksive spørsmåla at eg-personen sine vurderingar og haldningar kjem best fram.

## 5 Diskusjon

Problemstillinga i denne oppgåva går ut på å undersøkje kva som kjenneteiknar den reflekterande skrivinga til eit utval elevar på ungdomssteget gjennom å analysere (1) korleis dei skapar samanheng i tekstane sine, og (2) korleis dei uttrykkjer eigne tankar, meiningar og vurderingar. Med dette kapittelet skal eg samle trådane frå dei tre analysane eg har gjennomført. Med det teoretiske bakteppe og på bakgrunn av funna eg har gjort i analysen, er det spesielt fire punkt eg ynskjer å diskutere nærare. Fyrst vil eg sjå nærare på funna frå det fyrste forskingsspørsmålet om samanheng i dei reflekterande tekstane. Vidare vil eg drøfte modalitetsfunna litt meir inngåande. For det tredje undersøker eg kva for funksjon spørsmåla har hatt og kan ha i reflekterande tekstar. Til sist ser eg på korleis elevane posisjonerer seg i tekstar der hovudføremålet er refleksjon.

### 5.1 Samanheng og struktur

I oppgåveteksten blei elevane bedne om å skrive «ein heilskapleg tekst som har eit klart føremål, der du svarar på oppgåvene med reflekterande skriving». Det var difor opp til elevane korleis dei valde å både strukturere og skape samanheng i teksten. Det interessante med funna i analysen min er at dei valde ulike strategiar. Mellom anna førte dette til at den overordna samanhengen i tekstane er varierende. Marias tekst har ein tydeleg narrativ struktur. Ho startar med den klassiske innleiingsmarkøren «Det var ein gong» (2), før ho fortel vidare om ei reise ho har vore på med familien. Avsnitta fungerer som ei utvikling av forteljinga basert på kronologi. Dei andre tekstane har i mindre grad basert seg på kronologisk struktur. Kim stiller seg spørsmålet om kva ei reise er i innleiinga, før han avsnitt for avsnitt prøver ut ulike forståingar av omgrepet «reise». Haben og Sonya har heller ikkje basert seg på kronologi, men bruker likevel døme frå reiser med familien eller andre erfaringar. Dei skil seg likevel frå Maria sin tekst fordi dei trekkjer inn desse forteljingselementa sine som døme på noko dei vil seie om det å vere på reise i verda, og ikkje som ei naturleg utvikling av ei lengre forteljing.

Med Freedman og Pringles (1984) sin teori ville nok samanhengen i Marias tekst blitt karakterisert som meir assosiativ enn fokal. Temaet for kvart avsnitt er i liten grad knytt til reise-temaet, anna enn at ho var på ei reise, men i nokre grad relatert til førre avsnitt. Dei tre andre elevane sine tekstar har valt ei meir fokal strukturering. I Kim sitt tilfelle har alle avsnitta ein klar samanheng med den dominerande referentkjeda «reise». Han reflekterer over det han innleiingsvis har lansert som ei form for problemstilling. Den assosiative samanhengen er lågare enn i Kims tilfelle. Han hoppar mellom anna raskt frå mentale reiser,

til narkotiske stoff og vidare til turisme. Med andre ord har funna mine vist at det i materialet eg valde var ulike strategiar for å skape samanheng, men kva strategi fungerer best når ein skal skrive tekstar med refleksjon? Vil ein assosiativ eller fokal struktur vere mest føremålstenleg, eller er ein kombinasjon best?

Samanheng og struktur i reflekterande skrivning er i liten grad diskutert i faglitteraturen, og det er få av dei empiriske studiane som har studert strukturelle fenomen ved den reflekterande skrivinga. Falkenhaus (2013) har gjennomført ein analyse av referentkjeder i arbeidet sitt med å finne prototypiske trekk ved den reflekterande skrivehandlinga. Elevane skulle reflektere over eit fattigdom-relatert tema, og funna hennar var at kjedene om fattigdom og kjensler rundt dette blei underordna den dominerande eg-kjeda. Fattigdom-kjeda bidrog lite til å skape struktur og samanheng i teksten (Falkenhaus, 2013, s. 45). Samstundes er det verdt å merke seg at teksten det er tale om er skriven for hand av ein sjetteklassing, og er difor relativt kort. Samanlikningsgrunnlaget er difor mindre. Meir relevant vil det heller vere å samanlikne samanhengen i tekstane i materialet mitt med funna i Breivega og Myklebust (2020), som har undersøkt den reflekterande skrivinga til niandeklassingar i KRLE-faget. Ein av analysekategoriane deira var «global tekststruktur», der dei undersøkte grunnleggjande tekstorganiserande grep som setningsoppbygning, avsnittsinndeling og temasetningar (Breivega & Myklebust, 2020, s. 116). Forfattaren meinte det var eit trekk ved dei reflekterande tekstane at dei som regel hadde ein føremålstenleg tekstopbygning (Breivega & Myklebust, 2020, s. 120). Det er verdt å merke seg at denne konklusjonen er basert på inndeling i avsnitt og strukturen internt i avsnitt, det seier lite om korleis det er skapt samanheng i teksten som ein heilskap.

Det ser med andre ord ut til at vi kanskje ikkje har tydelege forventningar til korleis ein reflekterande tekst bør eller skal sjå ut. På eit vis er dette underleg, med tanke på at det har vore eit læreplanmål i norskfaget over fleire år at elevane skal skrive ein reflekterande tekst (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samstundes er det mogleg å forstå fråværet av slik forskning i og med at den reflekterande skrivinga kan seest på som ein måte å *skrive på*, som ein kan finne i ei rekkje ulike sjangrar, snarare enn éin sjanger med meir eller mindre strenge sjangerkrav. Den nye læreplanen har teke opp i seg dette synet, og elevane skal no reflektere i ulike munnlege og skriftlege sjangrar. Det er kanskje difor meir føremålstenleg å diskutere kva sjangrar som eignar seg for reflekterande skrivning. Essay er av mange trekt fram som ein relevant sjanger for reflekterande skrivning (Berge, 2021; Senje & Skjong, 2006; Skjelbred, 2014). Essayet er ofte ope i forma, kan ha ein tydeleg *temporal* dimensjon og operere på grensa mellom sakprosa- og fiksjonstekstar. Dette opnar moglegheiter for både personleg refleksjon og argumentasjon. Samstundes kan dette vere ein utfordrande sjanger,

som fleire ikkje møter før seint i ungdomsskulen eller i vidaregåande opplæring. Difor må ein kanskje sjå føre seg at den reflekterande skrivinga må skje også i andre sjanngar, og at den reflekterande teksten som *ein tekst der du skal reflektere over noko* kanskje likevel bør sest på som ein sjanger elevane må få kjennskap til.

Uansett tyder materialet mitt på at elevane har hatt uklare oppfatningar av korleis dei skal strukturere tekstane sine. Oppgåveteksten var relativt open, og det viktigaste kravet til overordna samanheng var at det skulle vere ein «heilskapleg tekst». Dette har truleg medverka til at tekstane har fått eit såpass ulikt uttrykk på globalt nivå. Ei anna forklaring kan vere at læraren i oppgåveteksten hadde med Normprosjektet sine skildringar av den reflekterande skrivinga (tabell F). Der står det at "Eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg.» Dette kan i seg sjølv bidra til ulike tekstar kva gjeld samanheng, men det kan også skape uvisse eller forvirring dersom elevane ikkje er kjent med desse sjanngane allereie. Ei tredje forklaring kan vere at tilfanget av stoff elevane hadde kan ha vore ulikt. Smith (1982, s. 133) hevdar jo at ein av dei sentrale utfordringane for ein skivar er at dersom han anten ikkje *har* noko å skrive, eller at han har *for mange* moglegheiter, så kan det føre til at han kan miste retninga for eit avsnitt. Dette kan vidare få følgjer for den totale samanhengen i teksten. Referentkjedeanalysen har også vist at tre av elevane hadde fleire perifere utpeikingar. Desse referansane som ikkje blei følgt opp kan vere eit resultat av utfordringa Smith nemner. Ein nærare analyse av førskrivingsfasen kunne gitt betre svar på dette, men dette ligg utanfor rammene i denne oppgåva.

## 5.2 Korleis tolke modalitetsfunna?

I oppgåveteksten blei elevane bedne om å svare med reflekterande skriving. Som den teoretiske gjennomgangen har vist, er det ikkje semje kring kva refleksjon eigentleg går ut på. Likevel er det lite kontroversielt å hevde at refleksjon mellom anna handlar om å drive ei form for utforskande og undersøkjande tenking, og å tenkje gjennom eit saksforhold, ein tanke eller idé. Både den utgåande (LK13) og den komande (LK20) læreplanen i norsk har dette som utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019). I denne oppgåva har eg analysert modalitet for å få ei betre forståing av korleis elevane gjer nettopp denne utforskande tenkinga i skrivearbeidet sitt. Desse markørane i språket kan fungere som ei språkleg realisering av den mellompersonlege meininga i tekstane. Dei kan bidra til at teksten står fram som meir open og utforskande (Marti, 2013, s. 61). Analysekategorien har også blitt brukt i tidlegare forskning, som gjev grunnlag for å gjere samanlikningar på tvers av prosjekta.

Analysen av materialet mitt viser at tekstane ber preg av stor variasjon i korleis dei bruker modalitet. Ikkje berre er det variasjon mellom tekstane, men det varierer også internt i tekstane korleis ulike tekstdelar er prega av modalitetsmarkørar eller ikkje. Sidan tekstane i materialet mitt er svært ulike, har det vore utfordrande å finne tydelege mønster. Nokre trekk er likevel relevante å sjå nærare på. Eit fyrste trekk er at tekstane jamt over inneheld mykje modalitet. Dagsland (2018) fann eit liknande mønster i materialet sitt frå mellomsteget. Dei reflekterande tekstane i norskfaget hadde fleire epistemiske modalitetsmarkørar, og tydeleg fleire enn reflekterande tekstar i matematikkfaget (Dagsland, 2018, s. 245). I tillegg viste det seg at den deontiske modaliteten i norskfaget kom til uttrykk gjennom mellomspråklege forpliktingar. Falkenhaus (2013) hadde empiri frå same forskingsprosjekt, og kom fram til det same. Eit liknande funn er funne i reflekterande ungdomsskuletekstar, som i mitt tilfelle gjev det beste samanlikningsgrunnlaget. Der fann forskarane berre éin tekst som ikkje inneheldt epistemisk modalitet (Breivega & Myklebust, 2020, s. 119). Det kan difor sjå ut til at funna mine av relativt mykje epistemisk modalitet i tekstane, i stor grad stadfestar tidlegare forskning på området.

Eit anna trekk er at fordelinga av høvesvis epistemisk og deontisk modalitet er nokså lik, men viss ein ser kvar tekst isolert er skilnadene store. Til dømes ser vi at i Maria sin tekst er den deontiske modaliteten som dominerer, medan Haben har brukt mest epistemisk modalitet. Denne tendensen er også eit av dei sentrale funna i Marti (2013). Ho finn at dei individuelle variasjonane var tydelege, men at alle tekstane bruker modalitet for å posisjonere seg. Vidare deler Marti dei fire tekstane inn i to ulike kategoriar, avhengig av kva posisjoneringsstrategi dei nyttar. Tekstane delar seg i anten ein personleg eller allmenn posisjoneringsstrategi, der dei personlege har ein tydelegare moderasjon av både seg sjølv og fakta dei presenterer (epistemisk modalitet) og lav til middels styrke i den deontiske modaliteten. I materialet mitt er ikkje denne todelinga like tydeleg. Tekstane til Haben, Sonya og Kim skil seg ut med ein høgare grad av moderasjon av sanningsinnhaldet enn Maria sin tekst. Likevel er ikkje mønsteret i desse tekstane like tydeleg som i Martis studie. For det fyrste er den epistemiske modaliteten varierende også i desse tekstane, der vi i Sonyas tekst mellom anna har tekstoppassasjar utan modalitet i det heile, som gjer graden av skråvisse og autoritet høg. I dei to andre varierer det frå at modaliteten i størst grad fungerer som ein moderasjon av påstandar om fakta (mest synleg i Kims tekst) til modalitet som moderer korleis eleven ser på seg sjølv og handlingane sine (mest synleg i Habens tekst). For det andre er graden av deontisk modalitet svært varierende i desse tekstane, og det er vanskeleg å finne eit tydeleg mønster.

Det ser difor ikkje ut til at materialet mitt er heilt kompatibelt med todelinga til Marti. Ei forklaring på dette kan vere at kvaliteten på tekstane skil seg i dei to undersøkingane. Tekstane i Marti (2013) er vurdert eksternt som svært gode på vurderingsområdet *kommunikasjon*. Tekstane mine er ikkje vald på bakgrunn av kvalitet, men i kraft av at dei er svar på ei reflekterande oppgåve. Dei fyrstnemnde kan difor ha ei meir gjennomtenkt og heilskapleg posisjonering enn det tekstane i materialet mitt har.

Ei alternativ forklaring kan vere at samanhengen mellom refleksjon og modalitet kan variere i uttrykk, og ikkje treng å vere den same gjennom teksten. Når det ikkje er tydelege sjangertrekk ved «ein reflekterande tekst», kan det gje rom for avgrensa tekstpassasjar som kan ha ulike uttrykk og kjenneteikn. Eit trekk ved tekstane i materialet mitt er at det nokre stader er ein lengre tekstpassasje som er prega av anten forteljande eller argumenterande teksttype, og at det nokre plassar er skrivne heile avsnitt utan tydeleg refleksjon. I Normprosjektet er det hevda at den reflekterande skrivinga gjerne kan ha islett av argumenterande eller forteljande teksttype, men at dette bør bli fletta saman med refleksjon. I Breivega og Myklebust (2020, s. 120) fann dei fleire døme på vellukka kombinasjonar, der eit avsnitt ofte kunne starte med ei faktaorientering eller meining av argumenterande karakter, før graden av refleksjon aukar utover i avsnittet. Viss elevane ikkje meistarar å bruke desse teksttypene føremålstenleg for å skape avsnitt med god refleksjon, kan dei difor ende opp slik som i materialet mitt, der fleire avsnitt berre inneheld éin teksttype. Dette kan med andre ord påverke korleis modaliteten fordeler seg utover i teksten, sidan dei argumenterande og forteljande teksttypene ikkje nødvendigvis er prega av mykje modalitet.

### 5.3 Er eller gir spørsmål refleksjon?

Bruk av spørsmål har vore ein sentral del av elevtekstanalysen min. Eit generelt trekk ved omfanget av spørsmål i elevtekstane er at dei refleksive spørsmåla har er overrepresenterte, det er flest opne spørsmål og ingen direkte spørsmål:

**TABELL I - OVERSIKT OVER DEN SAMLA SPØRSMÅLSBRUKEN**

	Direkte	Refleksivt	Retorisk	Totalt
<b>Ope</b>		15		15
<b>Lukka</b>		4	5	9
<b>Totalt</b>		19	5	

Eit spørsmål som gjorde seg gjeldande i analysen var i kva grad eleven sine spørsmål i seg sjølv er eit uttrykk for refleksjon, eller om det primært legg til rette for refleksjon. Det generelle inntrykket er at mange av dei refleksive spørsmåla ikkje blir svart ut på nokon måte vidare i teksten. Vidare viste det seg at konteksten rundt og forma på sjølve spørsmålet ofte indikerte ei form for refleksjon. Dette gjeld både dei retoriske og dei refleksive spørsmåla.

Dei retoriske spørsmåla kan, som nemnd i teorikapittelet, gjerast om til påstandar, og kan difor ha ei ibuande meining, tanke eller haldning. Til dømes såg vi at teksten til Kim hadde fleire slike retoriske spørsmål; «Eller må eg dra til eit heilt annan stad på kloden for å reisa?» (10) og «Men kan vi berre reisa fysisk?» (9). Sjølv om det ikkje blir ytra eksplisitt, er det mogleg å tolke det som at han meiner det også finst andre måtar å reise på. Likevel står han fram som mindre bastant, og kanskje difor meir reflektert i det han set det fram som eit spørsmål.

Noko av det same kan vi sjå med dei refleksive spørsmåla. Alle tekstane har opne refleksive spørsmål, sjølv om omfanget varierer. Spørsmåla kan ikkje like lett som dei retoriske spørsmåla førast om til påstandar, men i fleire av dei meiner eg det er ei forståing og sjølvstendig refleksjon til grunn for at spørsmåla blir stilt. Elevane stiller ofte spørsmål til idear eller situasjonar dei allereie har skildra, og med spørsmåla som følgjer signaliserer dei at dei anten vil utfordre, nyansere eller undersøkje saka nærare. Dette mønsteret fann også Breivega og Myklebust (2020, s. 20), og forskarane hevda det var føremålstenleg bruk av spørsmål i fleire av tekstane. Det er få tekstdøme i presentasjonen av studien, men dei illustrerer spørsmålsbruken med ein elevtekst som har eit kritisk spørsmål mot slutten av refleksjonsloggen. Når ein elev avsluttar teksten sin med «Fordi Jesus elsker deg uansett?» (Breivega & Myklebust, 2020, s. 121), meiner dei han viser ein sjølvstendig refleksjon.

I Andrea Falkenhaugs (2013) jakt på prototypiske trekk ved den reflekterande skrivehandlinga, var spørsmålsbruk ein av analysekategoriane. Det sentrale funnet hennar var at dei retoriske spørsmåla blei brukt som ein del av argumentasjonen i teksten, medan dei refleksive spørsmåla blei brukt til å introdusere nye moment og for å engasjere lesaren (Falkenhaus, 2013, s. 47). Rett nok er materialet i denne studien berre éin tekst skriven av ein elev i sjetten klasse, men funna er likevel interessante fordi dei viser nokre av dei same tendensane som i mitt eige materiale. Dei retoriske spørsmåla kan tolkast argumenterande, fordi dei kan førast om til påstandar, men ved at dei er sette fram som spørsmål, så kan ein stå fram som meir audmjuk enn viss ein hadde ytra påstanden direkte. På same måte som eg har sett i eigne funn, og som Breivega og Myklebust har funne i materialet sitt, viser Falkenhaus korleis fleire av dei refleksive spørsmåla er knytt til tidlegare tekstplassar, og bidreg til den samla refleksjonen i tekstplassasjonen. Det andre føremålet med refleksive spørsmål som Falkenhaus finn, lesarengasjement, ser eg også teikn til i mitt eige materiale. Når Kim stiller spørsmålet «For kven veit korleis menneskja ser ut om 100 år?» (35), inviterer det lesaren til å vere delaktig i tankeposessen. Det å bruke spørsmål for å vekke eit slikt engasjement, var det også elevar i Urdals (2016) studie som peika på som sentrale kjenneteikn. Dei meinte at spørsmål kunne få lesaren til å tenkje (Urdal, 2016, s. 64).



Sjølvs om kvaliteten på refleksjonen i tekstane varierer, viser analysen min at spørsmåla både er og gjev refleksjon. Dette stemmer med tidlegare forskarar som har undersøkt reflekterande skrivning. Spørsmåla blir både brukt til å fremje ei uvisse, dei kan skape engasjement for lesaren og gje potensial for svar eller vidare refleksjon. Nettopp dette siste er i tråd med skildringa i den nye læreplanen. Elevane skal undersøkje og tenkje gjennom, og dei skal prøve ut eigne tankar og haldningar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med mindre oppgåveteksten stiller konkrete refleksive spørsmål, vil truleg eleven kunne ha god nytte av å lage eigne spørsmål for å få til dei undersøkingane og tankeeksperimenta læreplanen forventar.

## 5.4 Stemmene i elevtekstane

Ifølgje Normprosjektet er den reflekterande skrivninga den einaste som er eg-orientert. Dette var også trekt fram som eit kjenneteikn på refleksjon som læraren la ved i oppgåva. Den teoretiske forståinga av refleksjon som ein sjølvreflekterande prosess, som mellom anna Klemp (2013), Grütters (2011) og Korthagen (2001) tek til orde for, legg også opp til ein aktiv eg-person. Refleksjon handlar då om å sjå tilbake i tid på situasjonar, handlingar eller val ein har vore ein del av. I den tidlegare forskinga på reflekterande skrivning i grunnskulen og i vidaregåande opplæring, er det Falkenhaus (2013) som tydelegast har funne ei klar eg-stemme i materialet sitt. I mitt eige materiale er det tekstane til Maria og Sonya som har ei slik dominerande eg-person som står fram som hovudavsendar og –person i teksten. Funna mine viser likevel at elevane i større grad enn hos Falkenhaus uttrykkjer ein variasjon i kven som står som hovudavsendar. I Haben og Kims tekstar ser vi både eit generalisert «vi» som dominerer teksten. I tillegg er det noko variasjon i stemmene hos Maria og Sonya, idet vi ser eit skifte mot slutten av tekstane, der stemmene skifter til høvesvis eit «vi» og vending mot «du».

Desse trekka dominerer i dei tidlegare empiriske studiane på feltet, og biletet av ei dominerande og tydeleg eg-stemme i reflekterande skrivning blir utfordra. Eit av dei sentrale funna i Dagsland (2012) var at elevane flytta seg att og fram mellom eit tilskodar- og deltakarperspektiv. Breivega og Myklebust (2020) viser korleis elevane i refleksjonsloggane har ei typisk diskursiv utseiing som er DET-orientert, «der innhaldet samstundes er formidla av eit tydeleg utseiande EG, i mange tilfelle også av eit fellesskaps-VI» (Breivega & Myklebust, 2020, s. 118). Marti (2013) såg på si side ei todeling i materialet sitt, der elevane valde anten ein allmenn eller ein personleg posisjoningsstrategi. Dei som valde det personlege fokuset hadde dagleglivet og eg-et synleg til stades i tekstane, medan dei med eit allment fokus skreiv meir utadretta. Rådahl (2013) hevdar også å finne ei anna mogleg todeling, idet ho meiner at elevane anten skriv med eit personleg, enkelt og kvardagsleg

språk, eller eit språk meir retta mot det RLE-faglege. Her, hevdar ho, spelar også eg-et ei rolle i ytringane.

Det kan med andre ord sjå ut til at både egne og andre sine funn utfordrar oppfatninga av at den reflekterande skrivinga for det meste skjer med eit tydeleg eg i teksten. Det som likevel er interessant å merke seg, er at korkje min eller dei andre studiane har teke stilling til om dei reflekterande tekstane har inneheldt sjølvrefleksjon, kunnskapstileigning eller både delar som hovudfunksjon. Det er kanskje naturleg å tenkje seg at dersom hovudfunksjonen ved ein reflekterande tekst å sjå tilbake på ein læringsaktivitet og evaluere eigen innsats i denne, vil eg-et vere tydelegare til stades. Motsett kan ein tenkje at viss hovudmålet er å utforske og reflektere over eit sentralt fagleg spørsmål, så er det mindre behov for ei tydeleg eg-stemme. Sjølv om eg ikkje inkluderte denne variabelen i min eigen analyse, ser ein ved gjennomlesing at både Maria, Haben og Kim har fleire tekstpassasjar som er prega av sjølvrefleksjon. Dette vil uansett vere relevant for framtidig forskning å undersøkje nærare.

## **5.5 Kva kan vi bruke funna til?**

### **5.5.1. Innspel til framtidig forskning**

Etter å ha undersøkt forskning på feltet og gjennomført ein eigen studie av reflekterande skriving i norskfaget, sit eg framleis att med nokre spørsmål om kva vi legg i og bør leggje i omgrepet «reflekterande skriving» i norsk skule. Med innføringa av nye læreplanar frå hausten 2020 har spørsmålet fått auka relevans, sidan refleksjonsomgrepet har fått ein styrka plass i norskfaget. I definisjonen av refleksjon i læreplanverket blir det lagt opp til at refleksjon både kan ha ein funksjon som sjølvrefleksjon og som kunnskapstileigning. Dette skiljet meiner eg er modent for ytterlegare empiriske undersøkingar, til dømes kunne ein undersøkje bruken av personleg uttrykksform. Eit anna relevant spørsmål som bør utforskast nærare, er samanhengen mellom dei ulike teksttypene argumentasjon, refleksjon og forteljing, og korleis dette kan brukast føremålstenleg i reflekterande tekstar.

### **5.5.2. Didaktiske implikasjonar**

Sjølv om vi ikkje har desse forskingssvara på plass enno, meiner eg funna mine likevel kan ha konsekvensar for klasserommet i form av didaktiske implikasjonar. For det fyrste trur eg at det i skriveprosessen vil vere nyttig med ei tydelegare presisering av kva som er føremålet med den reflekterande skrivinga. Dette hjelpe eleven, men truleg også læraren som skal rettleie og vurdere skriveprestasjonen. Kanskje kan det i tillegg vere tilfelle der det er fornuftig å gje elevane forslag til kva for stemme det er naturleg å ytre seg med. Å definere føremålet med ein tekst er ikkje noko nytt og banebrytande innan skriveforskninga.

Normprosjektet og Skrivehjulet har hatt dette som sine viktigaste grunnpilarar. Likevel kan

det vere ekstra relevant i samband med den reflekterande skivinga, både med bakgrunn i dei to ulike funksjonane vi har sett denne skrivehandlinga kan ha, men også fordi det er få sjangrar og tekstnormer knytt til skrivehandlinga.

For det andre kan det nok vere fornuftig å rette meir merksemd mot skiljet mellom argumenterande og reflekterande skiving, både for lærarar og elevar. Tidlegare masteroppgåver (Danielsen, 2020; Urdal, 2016) har gjennom intervju med fleire lærarar vist at dei har ulike oppfatningar av kva reflekterande skiving er, og kanskje særleg samanlikna med argumenterande skiving. Fleire lærarar seier dei ofte underviser i reflekterande skiving i kombinasjon med eller i tilknytning til argumenterande skiving (Danielsen, 2020). Funna i denne oppgåva har stadfesta tidlegare funn som viser at god refleksjon ofte krev ein kombinasjon av ulike skrivehandlingar (Breivega & Myklebust, 2020), og at å få til ein slik kombinasjon kan vere utfordrande. Difor kan det vere føremålstenleg med eit tydelegare medvit og ein skilnad mot argumenterande skiving.

For det tredje kan nokre elevar kanskje finne god hjelp i skriverammer når dei skriv reflekterande. Skriverammer er ein støttestrategi som fleire forskarar tilrår bruk av i skriveundervisinga (Iversen & Otnes, 2016, s. 146). Innanfor sjangrar som lesarinnlegg, fagartiklar, analysar og noveller kan det hjelpe elevar med rammene rundt skivinga. Sjølv om det i fagmiljøet blir diskutert kor nyttig desse skriverammene eigentleg er for eleven si skriveutvikling, har likevel forskning vist at det kan vere føremålstenleg i gitte situasjonar, arbeidsfasar og grupper, og når læraren bruker dei med medvit (Flyum, 2011; Øgreid, 2016). Eg har ikkje funne ei tilsvarande ramme for reflekterande skiving. Ein kan innvende mot skriverammer at dei kan bli for rigide og avgrense kreativiteten i elevtekstar, og kanskje er reflekterande skiving ei skrivehandling der det er utfordrande å lage strenge sjangerformalia. Funna mine viser at elevane valde ulike strategiar for å skape samanheng og struktur i teksten, og ikkje alle var like vellukka. Ein tydelegare støtte på dette området kunne kanskje ha løfta kvaliteten på tekstane som heilskap.

# Litteratur

- Bakken, J. (2006). *Litteraturvitenskapens retorikk: En studie av tekstnormene for gode norske empiriske litteraturvitenskapelige artikler i perioden 1937-57* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/77564>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu, *Det nye (nye) norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve— Ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome, *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005b). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle, *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 11–190). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2021). Normprosjektets forståelser av skrivning og vurdering. I S. Matre, H. Otnes, & R. Solheim, *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar* (s. 46–73). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse, bind I og II* (KAL-rapporten). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Ragnar, T. (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. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International journal of Research Methods in Education*, 40(5). <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 1, 47–51.
- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice: Writing and Professional Development* (3. utg.). SAGE.
- Breivega, K. (2003). *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar: Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskaplege artiklar* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/Publikasjoner/Utgivelser/8Breivega-Vitskaplege-argumentasjonsstrategiar.pdf>
- Breivega, K., & Myklebust, H. (2020). Refleksjonsloggar i KRLE-faget: Ein studie av reflekterande skrivning på niande steget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 107–125. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2050>
- Brevik, L. M., & Doetjes, G. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser: Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/brevik---doetjes-%282020%29-tospraklig-opplering-pa-fagenes-premisses.pdf>
- Corbett, E. P. J., & Connors, R. J. (1999). *Classical Rhetoric for the Modern Student* (4. utg.). Oxford University Press.
- Creswell, John. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. utg.). SAGE Publications Inc.
- Dagsland, S. (2012). *Refleksjonens nytteverdi: En kvalitativ kasusstudie av tre elevers reflekterende ytringer om arbeid med skjønnlitteratur* [Masteroppgåve, Høgskolen i Sør-Trøndelag]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/273902>
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. I H. Otnes, Å invitere elever til skrivning: *Ulike perspektiv på skriveoppgaver* (s. 201–220). Fagbokforlaget.

- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skrivning i norsk og matematikk* [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2494191>
- Dalland, C. P. (2011). utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2011(95), 449–459. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-05>
- Danbolt, A. M. (2001). Tekstbinding i minoritetslevers tekster: En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritets elever i 8. Klasse. *NOA : norsk som andrespråk*, 23, 15–50. <https://doi.org/11250/2368515>
- Danielsen, H. (2020). «Jeg synes det er vanskeleig å forklare hva en reflekterende tekst er»: En studie av fire læreres syn på reflekterende tekster [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Domaas, O. E. (2011). Dannelse og dialog: Skrivning og skriveformål i RLE. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring—Ei bok for lærere i alle fag* (s. 63–86). Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget.
- Dysthe, O. (1994). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag AS.
- Ekroll, I. K. (2010). *Kommunikativitet i elevtekster: En studie av samhandlingssignal i elevtekster på 10. Trinn* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32364>
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*. NTNU.
- Falkenhaus, A. C. (2013). *En kassustudie av en reflekterende tekst: Prototypiske trekk ved den reflekterende skrivehandlingen* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/39042>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting—En verktøymakers verktøy til fagskriving. I K. H. Flyum & F. Hertzberg, *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 33–75). Universitetsforlaget.
- Fossestøl, B. (1983). *Bindingsverket i tekster*. Universitetsforlaget.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1984). Why Students Can't Write Arguments. *English in Education*, 18(2), 73–84. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i ein ny type skrive- og arkiveringsteknologi* [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244000>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene—Viktig, riktig og nødvendig. I K. H. Flyum & F. Hertzberg, *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 9–20). Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. L. (2008). Uprøvande skrivning i læringsprosessen. I R. T. Lorentzen & J. Smidt, *Å skrive i alle fag*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2017). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (6. utg.). SAGE Publications Inc.
- Jørgensen, C. S. (2011). Fagsjangere og fagspråk i RLE. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring—Ei bok for lærere i alle fag* (s. 225–240). Tapir Akademisk Forlag.
- Jørgensen, C. S. (2015). Siden det er du som spør, er vel Jesus svaret! I H. Otnes, *Å invitere til skriving: Ulike perspektiv på skriveoppgaver* (s. 181–200). 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>
- Kleven, T. F., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 2015(1), 16–35.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova), (1998).
- Lykknes, A. (2015). Å beskrive og utforske naturen: Naturfagsrelevante skriveoppgaver i Normprosjektet. I H. Otnes, *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiv på skriveoppgaver* (s. 159–180). Fagbokforlaget.
- Malthouse, R., Watts, M., & Roffey-Barentsen, J. (2015). Reflective Questions, Self-Questioning and Managing Professionally Situated Practice. *Research in Education*, 94(1), 71–87. <https://doi.org/10.7227/RIE.0024>
- Marti, K. T. (2013). *Posisjonering i elevtekster: En tekstanalyse av kommunikasjon i fire reflekterende tekster* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo].  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/37280>
- Marti, K. T., & Buffon, A. M. R. (2014). Skrivning i skjæringspunktet mellom det faglige og det private: Om reflekterende tekster. *Norsklæreren*, 37(1), 70–76.
- Mork, S. M., & Erlien, W. (2010). *Språk og digitale verktøy i naturfag*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189–1208.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Ryen, A. (2021). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman, *Qualitative Research* (5. utg., s. 35–50). Sage.
- Rådahl, A. M. (2013). *Den reflekterende skrivehandlingen: En tekstanalyse av registeret i fire høyt vurderte elevtekster* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo].  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/37290>
- Senje, T., & Skjong, S. (2006). *Elevfortellinger: Analyse og vurdering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27–56). Sage.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring—Ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Heinemann Educational Books.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning*, 15, 76–89.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tønnesson, J. (2015). Sakprosakompasset: Redskap for skrivning av plikt, glede kunnskapstørst og sinne. I K. Kverndokken, *101 skrivegrep* (s. 305–327). Fagbokforlaget.
- Urdal, L. (2016). «Jeg føler at teksttype kan hoppe mellom sjangerne, kan brukes overalt»: *Elevstemmen og lærerytringer knyttet til teksttyper i revidert læreplan (LK13)* [Masteroppgåve, Høgskolen i Bergen]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/handle/11250/2481344>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1994). *Tekst og kontekst*. Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Vestrheim, G. (2018). *Klassisk retorikk*. Dreyers forlag.
- Wolrath-Söderberg, M. (2019). Att göra tänkandet synligt med topisk analys. I M. Gunnarson, *Att utforska praktisk kunskap: Undersökande, prövande och avtäckande metoder* (s. 159–193). Södertörns högskola.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. Klasse elevers tekstskaaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.2608>

# Vedlegg



# 1 Samtykkeerlæringar og informasjon om ETOS



**UNIVERSITETET I OSLO**  
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til elever

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern  
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70  
Telefaks: 22 85 44 09

## ETOS – Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen

Vi er en forskergruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Vi har fått i oppdrag fra XXX å evaluere XX-klassen ved XX skole. I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn data fra elever.

Vi ønsker å samle inn noen data i klasserommet:

- Videoopptak av engelskundervisning i klassen i to uker
- Skjermopptak av pc-en din mens du jobber med oppgaver
- Spørreskjema om oppfatningene dine om engelskundervisningen og bakgrunnsinformasjon om språk
- Skriftlige tekster

Vi ønsker å samle inn noen data utenfor skolen:

- Intervjuer om det å gå i denne klassen
- Logger om din bruk av engelsk i og utenfor skolen
- Tekster du skriver på engelsk utenfor skolen

Vi ønsker å samle inn noen data om ulike resultater og undersøkelser:

- Resultatene dine på Kartleggeren (leseprøve i norsk og engelsk)
- Resultatene dine på nasjonale prøver (lesing, regning og engelsk)
- Karakterene dine i følgende fag: engelsk, norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, KRLE, fremmedspråk
- Svarene dine på Elevundersøkelsen
- Notater fra intervjuet da du søkte plass i denne klassen
- Søknadsskjemaet du fylte ut da du søkte plass i denne klassen
- Motivasjonsbrevet du skrev da du søkte plass i denne klassen



## UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

### Metode for innhenting av opplysninger

Skolen vil gi oss all informasjon om resultater og undersøkelser. Videoopptak skjer med 2 små veggmonterte kameraer som filmer det som skjer i klassen som helhet, en mikrofon på lærer og flere mikrofoner i klasserommet som tar opp det som sies i timene. Spørreskjemaet deles ut på slutten av en time. Skjermopptak skjer ved at vi installerer en programvare som tar opp det du gjør på skjermen din. Du kan selv slå av og på opptaksfunksjonen. Skriftlige tekster kan være tekster du skriver på engelsk skolen eller hjemme (skolearbeid, sangtekster/lyrics, blogger, fan fiction, osv) som du ønsker å dele med oss. Intervjuer vil bli tatt opp med lyd i et lukket rom på skolen, eller ved Universitetet i Oslo, dersom du foretrekker det. Du får tilsendt en lenke til et elektronisk spørreskjema for å føre logg daglig i to uker.

### Hva betyr dette for deg?

Deltagelse i prosjektet er frivillig og det vil ikke ha noen konsekvenser for undervisning eller karakterer om du deltar eller ikke. Du velger selv om du ønsker å bli filmet eller intervjuet og om du ønsker å svare på spørreskjemaet. Hvis du ikke ønsker å være med på videoopptak i klasserommet, plasserer vi deg utenfor kameravinkelen mens vi filmer. Hvis du ikke ønsker at vi skal ta skjermopptak, installerer vi ikke programvare på din pc. Hvis du ikke ønsker å svare på spørreskjemaet, deler vi det ikke ut til deg. Hvis du ikke ønsker å dele tekster eller resultater med oss, samler vi dem ikke inn. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner eller presentasjoner fra prosjektet på noe tidspunkt.

### Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn. Du må gi samtykke for at vi kan behandle dine personopplysninger. Du har rett til informasjon om hvordan dine personopplysninger behandles, kreve innsyn i egne personopplysninger, kreve retting eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av personopplysninger begrenses. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Ved prosjektets slutt i 2034 vil datamaterialet anonymiseres.

### Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitetet i Oslo (UiO), som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver (i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer). Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt. Bare prosjektmedlemmene i ETOS vil ha tilgang til dette, samt databehandler ved vår datalab, og masterstudenter som ønsker å bruke dataene i masteroppgavene sine. Ansvarlige for ETOS er prosjektleder Lisbeth M Brevik og nestleder Gerard Doetjes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (prosjekt 596649).

Med vennlig hilsen  
Lisbeth M Brevik  
Prosjektleder

Gerard Doetjes  
Prosjektnestleder



## Samtykke til deltakelse i prosjektet ETOS

---

### Elevens navn

- Ja, jeg godtar å være med i ETOS-prosjektet. Jeg samtykker til følgende (kryss av alt du godkjenner):
  - Observasjon i klassen
  - Videoopptak av hele klassen (ansikt og stemme)
  - Skjermopptak på skolen (viser ikke elevs ansikt eller stemme)
  - Innsamling av skriftlige tekster
  - Spørreskjema (papir)
  - Intervju (lydopptak)
  - Daglig logg (digital)
  
  - Resultater fra Kartleggeren
  - Resultater på nasjonale prøver
  - Karakterer i fag
  - Svarene dine på Elevundersøkelsen
  - Notater fra intervjuet ved opptak i denne klassen
  - Søknadsbrevet fra da du søkte plass i denne klassen
  - Motivasjonsbrevet fra da du søkte plass i denne klassen
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes til evaluering og forskning i ETOS-prosjektet
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes i masteroppgaver
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes i undervisning for lærere/lærerstudenter
- Jeg godtar å bli kontaktet for spørsmål, på følgende e-post eller telefonnummer:

---

Dato/sted

Elevens og foresattes underskrift

**All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli anonymisert. Spørsmål om studien kan rettes til:**

*Prosjektansvarlig:* Lisbeth M Brevik, førsteamanuensis, ILS, UV, Universitetet i Oslo,  
[l.m.brevik@ils.uio.no](mailto:l.m.brevik@ils.uio.no), telefon 900 36 500

*Personvernombudet ved Universitetet i Oslo:* [Roger Markgraf-Bye](mailto:Roger.Markgraf-Bye). Personvernombudet kan nås via e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

## 2 Oppgåveteksten

Det er ingen sjangerkrav her. Du må ikkje skrive eit essay. Det viktigaste er at det er ein heilskapleg tekst som har eit klart formål, der du svarar på oppgåvene med reflekterande skiving.

Under oppgåvene står det litt om reflekterande skiving og essay. Skriv på nynorsk (med mindre du har fritak for vurdering i sidemål).

Vel **ei** av oppgåvene:

1. Skriv ein tekst der du reflekterer over temaet reise. Her kan perspektiva vere mange og ulike, og berre fantasien set grenser.
2. Skriv ein tekst der du reflekterer over kva som har påverka personlegdomen din? Her kan du trekkje inn familie, venner, religion, skole, fritidsaktivitetar og all anna erfaring du har gjort deg i livet ditt.
3. Skriv ein tekst der du reflekterer over det meiningslause og/eller meiningsskapande i vennskaplege frasar vi menneske strør rundt oss med. Eksempel på slike frasar er: god dag, kondolerer, hyggeleg å sjå deg, mine tankar er med deg, ha ei god helg og så vidare.
4. Skriv ein tekst der du reflekterer over ulike typar sorg, og korleis sorg kan forandre seg. Ei mogleg startsetning kan vere: Sorg finn vi i mange ulike former.

**Normprosjektet** beskriv reflekterande skiving på følgjande måte:

- *Den er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv).*
- *Å reflektere innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot seg selv; egen situasjon og utvikling, egne tanker og erfaringer, egne stemninger og følelser, eget arbeid og eget liv. Man filosoferer, funderer, tenker over, grunner over, tenkeskriver, betrakter, vurderer, tenker fram og tilbake.*
- *Reflekterende skiving kan være ekspressiv.*
- *Reflekterende skiving kan gjerne ha islett av beskrivende og argumenterende skiving.*
- *Eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg.*
- *Det overordnede og typiske formålet er gjerne identitetsdanning, men skrivehandlingen kan også ha andre formål, som for eksempel konstruksjon av tekstverdener (fiksjonstekster der egne tanker tematiseres).*

**Norsksidene.no** skriv følgjande om essay:

Det personlige essayet kan både underholde og vekke ettertanke. På denne siden gir vi deg noen skriveråd.

Når du skriver et personlig essay, kan du bruke jeg-synsvinkel.

#### Språklige virkemidler

De gode formuleringene er en nødvendig del av essayet.

[Her](#) finner du oversikt over en rekke språklige virkemidler. Se særlig sidene om [humor](#), [ironi](#) og [allusjoner](#).

Pass på at essayet ditt ikke blir flåsete!

#### Tanker og meninger

I et essay kan du uttrykke dine egne tanker og meninger om et tema.

Slike tekster er ikke preget av for mange konklusjoner, men heller undring og spørsmål. Essayisten bør være åpen for ulike synspunkter.

#### "Krydder" og "den røde tråden"

I et essay kan du "krydre" teksten med historier og tanker som belyser temaet. Husk alltid å komme tilbake til hovedtemaet/hovedvegen når du gjør dette. Temaet er den "røde tråden" i essayet.

#### Underholde og reflektere

Essayet bør underholde og få mottakeren til å reflektere. Samtidig vil forfatteren få fram noe han eller hun er opptatt av.

### 3 Marias tekst – «Ei reise verda rundt»

1

#### *Ei reise verda rundt*

2 Det var ein gong eg skulle på ei reise til New York. Det blei ei reise eg aldri  
3 hadde sett for meg skulle bli så spesiell som han blei. Det var så mange inntrykk  
4 som kom til meg da eg landa i New York, så mykje å ta hand om og ta til seg. Eg  
5 hadde eigentleg aldri reist utanfor Europa så eg visste ikkje kva slags inntrykk eg  
6 skulle få. Det er bortkasta pengar vil mange eg kjenner kanskje meine. Å bruke  
7 mange tusen kroner for ei reise kor eg berre skal sjå på nokre bygningar i nokre  
8 dagar.

9 Eg vil heller vere heime enn å reise til eit anna kontinent, men eg kjenner at eg  
10 må vite korleis verda ser ut og korleis menneske frå andre verdshjørne ser ut.  
11 Eg er ganske lat, men har samtidig lyst til å lære meir om kulturen til andre.  
12 Derfor droppa eg ut av studiane mine og fann ut at eg ville ut på eit eventyr.  
13 For ti år sida begynte eg å utforske landa i Europa. Eg fant ut at eg blei lei av å  
14 reise rundt i Europa så eg ville begynne å utforske andre kontinent. Eg kom til at  
15 eg ville starte med Nord-Amerika og New York.

16 Det første eg vil sjå er Fridomsgudinna, et av Nord-Amerikas og verdas mest  
17 kjente monument. Fridomsgudinna skal vere eit symbol på fridom og demokrati  
18 men eg er ikkje heilt einig i at statuen er eit symbol på fridom og demokrati. Eg  
19 meiner at statuen burde bli gitt til eit anna land enn USA. Eg meiner det fordi det  
20 finst land som har kome lengre i utviklinga av sin fridom og demokrati enn  
21 nemnte land. Men viss ein ser bort ifrå kva statuen representerer så vil eg si at  
22 statuen er eit stort og mektig monument som må bevarast for framtida.

23 Seinare vil eg gjerne sjå en av verdas mest kjente skyskraparar Empire State  
24 Building med sine 102 etasjar. På sin tid var han ein av verdas høgaste  
25 bygningar. Nå i 2020 er den berre nummer 23 i verda over verdas høgaste  
26 bygningar. Men kvifor bygger vi så høge bygningar i verda? Kva er poenget med  
27 det? Vi klarere jo oss med middels høge bygningar.

28 Etter at eg er ferdig med å se Nord-Amerika har eg lyst til å reise rundt i det meir  
29 eksotiske kontinentet Sør-Amerika. Men kvifor må vi mennesker reise rundt i  
30 verda å se på bygningar og attraksjoner heilt utan mål og meining. Det er  
31 ganske forurensende at alle skal fly rundt i verden. Men det finnes ikkje så  
32 mange andre alternativ til å reise fra eit kontinent til eit anna. Så fåreløpig må vi  
33 holde på sånn som vi gjer.



## 4 Habens tekst – «Ein reise ut i verda»

### 1 Ein reise ut i verda

2 Verda er eit veldig stort sted. I verda i dag er det 7,8 milliardar menneske. 195  
3 land. Med berre 5,3 millionar er Noreg på 118. plass for befolkning. Vi har ei låg  
4 befolkning for kor stort landet vårt er. Men sjølv om vi har ein så låg befolkning  
5 så er vi nummer ein når det kjem til menneskeleg utvikling. Korleis kan eit land  
6 så lite som Noreg gjere så bra? Vi i Noreg lever bra, men det er viktig at vi  
7 opplever ulike land og kulturar. Men, Kva får vi ut av å reise? Kva får vi ut av å  
8 oppleve ulike land og kulturar?

9 Noreg blir ofte kalla eit av dei beste landa å leve i, men det er mange ting du  
10 ikkje får opplevd viss du blir i Noreg. Som ein som har levd i Norge heile mitt liv,  
11 kan eg klart og tydeleg seie at Noreg er eit ganske kjedeleg land. Vi har eit  
12 utvikla samfunn og mykje pengar, men ein blir lei av poteter og laks. Kanskje det  
13 er grunnen til at så mange nordmenn reiser, kanskje dei også endeleg har gått  
14 lei.

15 Ein kan ikkje bli heime for alltid. Og reise har alltid vore noko eg og familien  
16 gjorde for glede og moro. Vi reiste til ulike land for å sjå kor ulik deira kultur kvar i  
17 forhold til vår eigen. Kulturen i Noreg er ganske så forskjellig frå den i Tyrkia.  
18 Dette kan skape nokon pinlege situasjonar. Ein av venene mine Peter kom på  
19 Besøk hos meg i Noreg, når ein av mammas veninner frå Tyrkia blei hos oss.  
20 Så, når han kom igjennom døra og møtte på veninna blei han veldig overraska  
21 av å bli kysset på kinna. Det er ikkje så rart at han reagerte på den måten, du  
22 pleiar ikkje å bli kyssa av framande som ein helsing, i Noreg.

23 I Tyrkia er det veldig mange turistar, så det er veldig mange lokale som vill selje  
24 sine varer til desse turistane. Eg og mamma er ikkje turistar i Tyrkia, men eg ser  
25 ut som ein. Blondt hår er ikkje akkurat vanleg i Tyrkia. Du kan finne buer fulle av  
26 mat og krydder. Store marknad fylt til topp med menneske. Folk står i gatene og  
27 seljar varene sine. Vi går ned gata i eit eller anna stad i Tyrkia når vi blir stoppa  
28 av ein seljar. Han treng berre å sjå på meg i nokon sekund for å forstå at eg ikkje  
29 er ein loka, eller det er det han trur eg ikkje er. Så han begynnar å snakke til  
30 meg på tysk, og ikkje bra tysk. Eg så klart forstod ikkje eit ord han sa, det var  
31 uforståeleg, men han prøvde i alle høve. Mamma forklåra til han at vi snakket  
32 norsk, og han vyrket forvirra. Han trudde norsk og tysk var det same.

33 Å reise er viktig for å forstå verd og folka på den. Ein lever ikkje viss ein blir  
34 heime heile liva. Det er så mykje der ute som ein må oppleve, og ein kan ikkje. Vi  
35 nordmenn elsker å reise. Sjølv om vi veit at å reise er dårleg for miljøet så  
36 reiser vi framleis. Vi har framleis det instinkt i oss som forteljar oss å reise. Det  
37 er i vår natur er å vere nysgjerrig. Korfor er det i vår natur? Korfor har vi lyst til å  
38 reise? Kanskje det er fordi vi vil møte nye personar. Eller kanskje fordi vi vil sjå  
39 nye stadar. Det landet du mest har lyst til å reise til forteljar mykje om deg som  
40 person. Og det kan påverke korleis folk ser deg. Nokon land er sett på som  
41 kjedelege, og nokon som spennande.

42 Ein annan grunn til at menneske elsker å reise, du blir meir tolerant. Du innser at  
43 det ikkje er berre ein måte å leve livet sitt på. Å møte menneske frå andre stader  
44 vil vise deg at verdsbilete ditt ikkje er same som alle andre.

45 Ein reise kan endre liva ditt. Det er derfor vi menneske reiser. Det er dine  
46 opplevingar som former din reise. Det er du som skapar din eigne reise. Når du  
47 reiser er det, det beste av eit land du vil oppleve. Du har lyst til å møte dei beste  
48 menneske. Du har lyst til å oppleve dei vakraste stadene. Du har lyst til å  
49 oppleve noko du ikkje har opplevd før. Og du kan oppleve alle desse  
50 opplevingane ved å reise.



## 5 Sonyas tekst – «Ola Nordmann»

### 1 **Ola Nordmann**

2 Alle reiser kvar einaste dag, om det er til jobb, skole, utlands eller liknande.  
3 Reise er viktig for oss nordmenn, vertfall når det gjeld å reise til utlandet. Kvifor  
4 veit eg ikkje, kvifor er det sånn at så mange nordmenn vil komme seg bort frå  
5 Noreg? Noreg er tross alt eit av dei beste landa å bo i. Kanskje det er fordi dei  
6 berre vil komme seg bort frå alt, eller at dei ikkje likar kulden. Nordmenn flyr  
7 bokstavelig vekk frå problemane sine. Men løysingane for dei problemane har  
8 en stor pris.

9 Å fly kostar nemleg ein hel del, og da er det ikkje pengar eg tenkjer på.  
10 Flyutslepp utgjør 12,5 % av Noregs klimautslepp. Ikkje berre er fly eit stort  
11 problem, men all transport utgjør 32 % av Noregs klimautslepp. Med ein liten  
12 helgetur til London bidrar du til 482 kg CO<sub>2</sub> i atmosfæren. Eg seiar ikkje at eg er  
13 perfekt og at eg ikkje flyr, men det er noko å tenkje på når du vil en liten tur til  
14 London eller kanskje Gran Canaria. Eg meiner ikkje at alle byrde stoppe med å  
15 fly heilt fullstendig, men kanskje å fly litt mindre.

16 Mange synes at det er stressande å reise. Men for meg er det ikkje vanlegvis  
17 sånn. Eg har ikkje reist så mykja, så det kan vere ein grunn. Det er ein gong eg  
18 kan hugsa at eg var veldig stressa. Eg fekk en til London med onkelen min til 13  
19 årsdagen min. Broren min fekk det amé når han var 13, så eg hadde venta i 3  
20 år. Mamma og Pappa skulle køyra meg til flyplassen for å møte han, men det  
21 hadde vore ein ulykka eller noko. Eg var nære på å ikkje rekka det. Eg var veldig  
22 bekymra. Eg blei fortalt at eg skulle til London uansett, men da hadde eg vore  
23 der kortare. Kortare enn ei helg, eg klarte og komme meg på eit flytog i tide. Alt  
24 gjekk fint. Noko andre gangar enn det husker eg ikkje å være stressa. Når man  
25 reiser er det kanskje den einaste gangen folk er glad når dem står opp 4 om  
26 morgon/natta. I alle fall meg.

27 Det er mange som har det vanskeleg med å fly. Dei kan vere veldig red, men  
28 visst du at det er større sjanse for å bli drypt av eit esel enn å døy i eit flystyrt. Eg  
29 er ikkje så veldig redd når eg flyr, men det er en tanke som er i hådet mitt. Eg  
30 tenkjar alltid «ingenting kommer til skje, det er veldig usannsynleg at det gjer  
31 galt, men det er mogleg at noko skjer». Eg lar det som oftast berre ligge. Eg  
32 tenkjar berre på det når eg settar i flyget før vi lettar. Det verste med å flyga er  
33 dei irriterande skrikande småbarn som det alltid må vera minst ein av. Dei klarer  
34 å få fram din aller verste side. Berre fantasien setter grenser når du tenkjar på  
35 kva du vil gjera med det barnet. Kanskje kaste barne ut av flyget, eller kanskje  
36 legge barnet i bagasjeluka. Det er kanskje litt i overkant mørkt, men ja ja. Å fly er  
37 gøy, med mindre du sit mellom to fremmande. Elles er det gøy, du kan spele  
38 med vennar og familie.

39 Nordmenn på reise er alltid gøy fordi vi har ein god del morosame stereotypar.  
40 Eit av dei største stereotypane er dei med sokkar, sandalar, og rumpetaske,  
41 gjerne med ein solhatt, rar blomsterskjorte og ein som er solbrent. Det er ikkje  
42 veldig mykje av dem, men det er ein det mest typiske når du tenkjer på

43 nordmenn på reise. Det er nok dei fleste tenkjar på når dei tenkjer på  
44 stereotypiske nordmenn.

45 Når nordmenn er i Syden skal dei verkeleg sola seg og få den brune kroppen  
46 alle tydelegvis misunner. Det er også mange som synest at kelnerar og liknande  
47 som kan ei setning på Norsk er så kult at sjølv om det som regel er fordi dei vil  
48 ha meir tips. Ein annan er at du reiner med at ingen forstår kva du seier, Dei  
49 snakkar veldig høgt, dei norske turistar er kanskje den verste turisten. Vi i Noreg  
50 er vant til at det er veldig dyrt, så dei fleste pleier også å samanlikne prisen i det  
51 billege landa dei er i og Noreg. «hei stein, sjå her. Disse solbrillene kostar berre  
52 2 euro, i Noreg hadde dei kosta minst 150 kr!» eg innrømmer at eg er sånn sjølv,  
53 eg blir ofte sånn når eg ser noko veldig billig i eit annet land.

## 6 Kims tekst – «Kva er ei reise?»

- 1 **Kva er ei reise?**  
2 Reising har eksistert sidan byrjinga til mennesket. Dei første menneske reiste frå  
3 Afrika til resten av verda. England sende fangar på ei reise til Australia.  
4 Menneske har reist på ekspedisjonar til Nord- og Sørpolen. Men Kvifor?
- 5 Reising kjem frå den indre eventyrlysta i alle menneske. Vi har reist rundt på  
6 heile jorda. Du finn menneske over alt. Du som les har kanskje reist stader. Eg  
7 har vore veldig heldig med foreldre som liker å reise, så personleg har eg reist til  
8 land heile livet. Dette har vore med båt, fly, bil eller tog.
- 9 Men kan vi berre reisa fysisk? Kva blir klassifisert som ei reise? Er bussturen tar  
10 til skulen kvar dag ei reise? Eller må eg dra til eit heilt annan stad på kloden for å  
11 reisa? Ei reise for meg er når du kjem til andre stader, ikkje berre fysisk, men  
12 også i tankane dine.
- 13 Det første ein tenkjar på når ein tenker mentale reiser, er nok drøymar. I  
14 draumane dine har du ingen avgrensingar, ingen mangel på pengar, ingen  
15 mangel på motivasjon, og sist men ikkje minst ingen konsekvensar. Er dette  
16 farleg? Kan ein drauma for mykje? Kva om ein mistar grepet om verkelegheita?
- 17 Det finst også ei anna mental reise, som ikkje er like barnevennleg. Denne  
18 mentale reisa inneheld narkotiske stoff. Shrooms, hasj, alt av sånne stoff gir deg  
19 ein effekt som på engelsk kallas ein «trip», og dette betyr bokstavelet talt reise.  
20 Men eg har aldri vore når sånne ting for eg er uskuldig gut som aldri har gjort  
21 noko feil.
- 22 Så er det turisme. Ein av mange måtar verda i dag øydelegg verda i morgon.  
23 Folk ser på reisedestinasjonar som milepålar i livet deira. Men kvifor er det slik?  
24 Kvifor tenker vi alltid på neste reise, neste destinasjon? Kjem det frå  
25 koloniseringa til farfedrane våre? Eller er det status å ha reist mange stader?
- 26 Kva skjer med reisinga i framtida? Vil det blir forbode for å forminske utsleppa,  
27 eller vil vi kanskje finna ut ein måte å reisa bort frå jorda på? Berre tida vil fortelja  
28 kva som skjer med reisinga i framtida. Eg trur vi vil finna måtar å busetje oss på  
29 andar planetar. Eg trur menneskja vil bli tatt inn i eit heilt nytt kapittel i løpet av  
30 dei neste åra.
- 31 Jorda vil rett og slett ikkje kunne halda så mykje lengre, på grunn av all reisinga  
32 vår. COV-19 vart spreidd heilt til Noreg frå Kina ved hjelp av reising. SARS i  
34 2013 vart spreidd ved hjelp av reising. Eventyrlysta vår kan bety slutten på dei  
35 tradisjonelle levemåtane våre. For kven veit korleis menneskja ser ut om 100 år?
- 36 Meining mi er rett og slett at reising peikar til ein periode der menneskja prøvde  
37 å finna ut så mykje om jorda så mogleg. Vi har brukt opp tida vår på å utforska,  
38 vi har brukt opp tida vår på å reisa. Som eg sa, menneskja er på veg inn til eit  
39 nytt kapittel i historia. Verdensrommet ligg for tur, og eg kunne ikkje ha sett  
40 framtida for meg på nokon annan måte.

# 7 Referentkjedeanalyse

	Reise-kjeda	Geografi-kjeda	FP-kjeda	USA-kjeda	Attraksjonskjeda	Oppdager-kjeda	Vi-kjeda
1	Ei reise	verda					
2	ei reise - ei reise		eg - eg	New York			
3	han		meg				inntrykk
4	landa		meg - eg - Eg	New York			
5	reist	Europa	eg - Eg				inntrykk
6	ei reise		eg		bygningar		bortkasta pengar
7	ei reise		eg				mange tusen kroner
8							
9	å reise	kontinent	Eg - eg - eg				
10		verda - verdenshjørne					
11			Eg			sjå	
12	eit eventyr		eg - mine - eg				
13	å reise	landa	eg - Eg - eg			må vite - ser - ser	
14		Europa - kontinent	eg - Eg			å lære	
15			eg	Nord-Amerika - New York			
16			eg	Nord Amerikas			
17					Fridomsgudinna	sjå	
18			eg - Eg		monument - Fridomsgudinna - eit symbol		fridom - demokrati
19		eit anna land	Eg	USA	statuen - eit symbol		fridom - demokrati
20		land			statuen		
21			eg	nemnte land	statuen		fridom - demokrati
22					statuen - monument		
23			eg		skyskraparar - Empire State Building	sjå	start - mektig
24							
25		verda			bygningar		høgaste
26		verda			bygningar - bygningar		høgaste
27					bygningar		høge
28	å reise		eg - eg	Nord-Amerika - New York		å se	høge
29	reise	kontinentet - Sør-Amerika					
30	fly	verda			bygningar - attraksjoner		
31	å reise	verden					
32	holde på	eit kontinent				å se	alle
33		eit anna					vi
							vi

	Reise-kjeda	Geografi- kjeda	Menneske-kjeda	Noreg-kjeda	Nordmann-kjeda	Oppleve-kjeda	Andraperson	Fyrstepresonpronomnen	Tyrkia-kjeda	Marknads-kjeda	Sprak-kjeda
1	Ein reise	Verda - sted	menneske	Noreg	Vi	opplever					
2		Verda - land	ellipe - befolkning	Noreg - landetvart	vart-vi	oppleve					
3		land	befolkning - befolkning	Noreg - Noreg		oppleve					
4						opplevd	du				
5							du				
6	å reise	land		Noreg							
7		land		Noreg - Noreg							
8		land		Noreg - Noreg							
9		lands		Noreg - kjedelig land	vi						
10				Noreg - kjedelig land	nordmann						
11				utvikla samfunn - mykje pengar - poteter - laks							
12	reiser								familien		
13									Vi		
14									ulike land		
15	reise			Noreg					Tyrkia		
16	reise			Noreg	vår				Tyrkia		
17				Noreg							
18				Noreg							
19				Noreg							
20				Noreg							
21				Noreg							
22				Noreg							
23				Noreg							
24				Noreg							
25			menneske						Tyrkia - lokale	selje	
26			Folk						Tyrkia	varer	
27									Tyrkia	buer	
28										mat - krydder - marknad - gatene	
29										seljar - varene - gata	
30										ein seljar - han	
31										han - han	
32	å reise	verda	folka							han - han	å snakke
33										han - han	tsyk - tsyk - forstod - eit ord
34										han - Han	ufrostaaleg - snakket
35	å reise - å reise			Vi - nordmenn - vi						han - Han	norsk - norsk - tsyk
36	reiser - å reise			vi - Vi - oss - oss							
37	å reise			vår - vår - vi							
38			personar	vi - Vi							
39	å reise	stader - landet									
40		land									
41		ellipe									
42	å reise			menneške							
43	ein måste å leve livet sitt på	stader	menneške								
44			alle andre								
45	Ein reise - reiser			vi - menneske							
46	reise - reise										
47	reiser	eit land									
48		stadene	menneške								
49											
50	å reise										

	Nordmann - Norge - kjeda	Reise - kjeda	Utlands - kjeda	Fyrstepreponomen	Fly - kjeda	Klima - kjeda	Tenkje - kjeda	Stress - kjeda	Pris - kjeda	Andre kjeder
1										
2	Ola Nordmann	reiser								
3	oss nordmenn	Reise - å reise	utlandet							
4	nordmenn	komme seg bort		eg						
5	Noreg - Noreg - dei				flyr					
6	alt - dei - kulden - Nordmenn	komme seg bort								problemane - løysingane - pr
7	sine									
8										
9				eg	Å fly					
10	Noregs				fly - Flyutslepp	Flyutslepp - klimaotslepp				
11	Noregs		London	Eg - eg	fly	problem - klimaotslepp				
12				eg	å fly	CO2 - atmosfæren	å tenkje			
13			London - Gran Canaria	Eg	å fly					
14					å fly			stressande		
15		å reise		meg				sånn		
16		reist	London	Eg - Eg - min				stressande		onkelen
17				min - min - eg	flylassen					
18				meg						han
19				Eg - Eg				rekka det		
20				eg - eg - min				bekymra		
21			London	min - min - eg	eit flybøg			i tide		
22				eg - eg - eg				stressande		vennar - familie
23				eg - meg						
24				eg						
25		reiser		eg						
26				meg	å fly					
27					eit flystyrt				redd	
28				Eg	flyr				drypt - døyd	
29				eg - mitt - Eg			en tanke - hådet		redd	
30							tenkjar			
31				Eg - Eg	flyget - lettar - å flyga		tenkjar		galt - det	
32				eg					irriterande skrikande småbarn - dei	
33										
34					flyget		tenkjar			
35					bagasje-luka - Å fly				barne - barne	
36									barne - barne	
37										
38										
39	Nordmenn	reise								stereotypar
40	dei - sokkar - sandalar - rumpetaske									stereotypane
41	ein solhatt - rar blomsterskjorte									
42	dem									
43	nordmenn	reise								
44	nordmenn									
45	nordmenn - dei		Syden							
46	elipse									
47	Norsk									
48	du - du - Dei									
49	dei norske turistar - Vi - Noreg									
50	dei		det billige landet							
51	dei - Noreg									dyrt - prisen
52	Noreg		eit annet land	eg - eg					billige - kostar	
53				eg - eg					2 euro - 150 kr	billig

	Reise-kjeda	Draume-kjeda	Stoff-kjeda	Jord-kjeda	Klima-kjeda	Framtid-kjeda	Virus-kjeda
1	ei reise						
2	Reising - reiste						
3	sende - ei reise						
4	reist - ekspedisjonar						
5	Reising - reist						
6	reist						
7	å reise - reist						
8	Dette						
9	reisa - ei reise						
10	ei reise						
11	reisa - Ei reise						
12		tankane					
13	reiser	mentale reiser - drøymar					
14		ingen mangel på pengar - ingen mangel på motivasjon					
15		ingen konsekvensar					
16		drauma - verkelegheta					
17	reise	mental reise - mentale reisa	Denne mentale reisa				
18	reisa		narkotiske stoff - Shrooms - hasj - sánne stoff				
19	reise		effekt - ein "trip" - dette				
20			sánne ting				
21							
22				verda - verda	øydelegg		
23							
24	reise						
25	reist						
26	reisinga				utsleppa	framtida	
27	å reisa			jorda			
28	reisinga					framtida	
29				planetar		nytt kapittel	
30						dei neste ára	
31	reisinga			Jorda			
32	reising						COVID-19 - spreidd - SARS
33	reising						spreidd
34						om 100 ár	
35	reising						
36				jorda			
37	å reisa					nytt kapittel i historia	
38						framtida	
39							

## 8 Modalitetsanalyse

### Tekst 1 – Ei reise verda rundt

1 *Ei reise verda rundt*

2 Det var ein gong eg skulle på ei reise til New York. Det blei ei reise eg **aldr**

3 hadde sett for meg skulle bli så spesiell som han blei. Det var så mange inntrykk

4 som kom til meg da eg landa i New York, så mykje å ta hand om og ta til seg. Eg

5 hadde **eigentleg<sup>1</sup> aldri<sup>2</sup>** reist utanfor Europa så eg visste ikkje kva slags inntrykk

6 eg skulle få. Det er bortkasta pengar **vil<sup>2</sup>** mange eg kjenner **kanskje<sup>2</sup>** meine. Å

7 bruke mange tusen kroner for ei reise kor eg berre **skal** sjå på nokre bygningar i

8 **nokre dagar**.

9 Eg **vil heller** vere heime enn å reise til eit anna kontinent, men eg kjenner at eg

10 **må** vite korleis verda ser ut og korleis menneske frå andre verdenshjørne ser ut.

11 Eg er ganske lat, men har samtidig lyst til å lære meir om kulturen til andre.

12 Derfor droppa eg ut av studiane mine og fann ut at eg **ville** ut på eit eventyr.

13 For ti år sida begynte eg å utforske landa i Europa. Eg fant ut at eg blei lei av å

14 reise rundt i Europa så eg **ville** begynne å utforske andre kontinent. Eg kom til at

15 eg **ville** starte med Nord-Amerika og New York.

16 Det første eg **vil** sjå er Fridomsgudinna, et av Nord-Amerikas og verdas mest

17 kjente monument. Fridomsgudinna **skal** vere eit symbol på fridom og demokrati

18 men eg er ikkje heilt einig i at statuen er eit symbol på fridom og demokrati. Eg

19 meiner at statuen **burde** bli gitt til eit anna land enn USA. Eg meiner det fordi det

20 finst land som har kome lengre i utviklinga av sin fridom og demokrati enn

21 nemnte land. Men viss ein ser bort ifrå kva statuen representerer så **vil** eg si at

22 statuen er eit stort og mektig monument som **må** bevarast for framtida.

23 Seinare **vil** eg **gjærne** sjå en av verdas mest kjente skyskraparar Empire State

24 Building med sine 102 etasjar. På sin tid var han ein av verdas høgaste

25 bygningar. Nå i 2020 er den berre nummer 23 i verda over verdas høgaste

26 bygningar. Men kvifor bygger vi så høge bygningar i verda? Kva er poenget med

27 det? Vi klarere **jo** oss med middels høge bygningar.

28 Etter at eg er ferdig med å se Nord-Amerika har eg lyst til å reise rundt i det meir

29 eksotiske kontinentet Sør-Amerika. Men kvifor **må** vi mennesker reise rundt i

30 verda å se på bygningar og attraksjoner heilt utan mål og mening. Det er

31 ganske forurensende at alle **skal** fly rundt i verden. Men det finnes ikkje så

32 mange andre alternativ til å reise fra eit kontinent til eit anna. Så fåreløpig **må** vi

33 holde på sånn som vi gjer.

Epistemisk	Deontisk
-	-
VAN ▼ MA	-
SAN ▲ FME	-
-	-
<sup>1</sup> Uttrykkjer usikkerheit	-
<sup>2</sup> VAN ▼ MA	-
<sup>2</sup> SAN ▼ FME+MA	-
VAN ▲ FME	-
VAN ▼ MA	-
-	TIL ► FME+MA
-	TIL ► ▲ FME
-	-
-	TIL ► FME
-	-
-	TIL ► FME
-	TIL ► FME
-	TIL ► FME
SAN ▲ FME	-
-	-
-	NØD ► FME
-	-
-	TIL ► FME
-	NØD ► ▲ FME
-	TIL ► ▲ FME+MA
-	-
-	-
-	-
-	TIL ▼ MP
-	-
-	TIL ► FME
-	-
VAN ▲ FME	-
-	TIL ► ▲ FME
-	-





- 42 Ein annan grunn til at menneske elsker å reise, du blir meir tolerant. Du innser at  
 43 det ikkje er berre ein måte å leve livet sitt på. Å møte menneske frå andre stader  
 44 vil vise deg at verdsbilete ditt ikkje er same som alle andre.
- 45 Ein reise kan endre liva ditt. Det er derfor vi menneske reiser. Det er dine  
 46 opplevingar som former din reise. Det er du som skapar din eigne reise. Når du  
 47 reiser er det, det beste av eit land du vil oppleve. Du har lyst til å møte dei beste  
 48 menneske. Du har lyst til å oppleve dei vakraste stadene. Du har lyst til å  
 49 oppleve noko du ikkje har opplevd før. Og du kan oppleve alle desse  
 50 opplevingane ved å reise.

-	-
-	-
SAN ▲ FME	-
SAN ▼ FME	-
-	-
-	TIL ► FME
-	-
SAN ▼ FME	-
-	-

Tekst 3 – Ola Nordmann

1 **Ola Nordmann**  
 2 Alle reiser **kvar einaste dag**, om det er til jobb, skole, utlands eller liknande.  
 3 Reise er viktig for oss nordmenn, vertfall når det gjeld å reise til utlandet. Kvifor  
 4 veit eg ikkje, kvifor er det sånn at så mange nordmenn **vil** komme seg bort frå  
 5 Noreg? Noreg er tross alt eit av dei beste landa å bo i. **Kanskje** det er fordi dei  
 6 berre **vil** komme seg bort frå alt, eller at dei ikkje likar kulden. Nordmenn flyr  
 7 bokstavelig vekk frå **probleimane** sine. Men løysingane for dei **probleimane** har  
 8 en stor pris.  
 9 Å fly kostar nemleg ein hel del, og da er det ikkje pengar eg tenkjer på.  
 10 Flyutslepp utgjer 12,5 % av Noregs klimautslepp. Ikkje berre er fly eit stort  
 11 problem, men all transport utgjer 32 % av Noregs klimautslepp. Med ein liten  
 12 helgetur til London bidrar du til 482 kg CO<sub>2</sub> i atmosfæren. Eg seiar ikkje at eg er  
 13 perfekt og at eg ikkje flyr, men det er noko å tenkje på når du **vil** en liten tur til  
 14 London eller **kanskje** Gran Canaria. Eg meiner ikkje at alle byrde stoppe med å  
 15 fly heilt fullstendig, men **kanskje** å fly litt mindre.  
 16 Mange synes at det er stressande å reise. Men for meg er det ikkje **vanlegvis**  
 17 sånn. Eg har ikkje reist så mykja, så det kan vere ein grunn. Det er ein gong eg  
 18 kan hugsa at eg var veldig stressa. Eg fekk en til London med onkelen min til 13  
 19 årsdagen min. Broren min fekk det same når han var 13, så eg hadde venta i 3  
 20 år. Mamma og Pappa skulle køyra meg til flyplassen for å møte han, men det  
 21 hadde vore ein ulykka eller noko. Eg var nære på å ikkje rekka det. Eg var veldig  
 22 bekymra. Eg blei fortalt at eg skulle til London uansett, men da hadde eg vore  
 23 der kortare. Kortare enn ei helg, eg klarte og komme meg på eit flytog i tide. Alt  
 24 gjekk fint. Noko andre gangar enn det husker eg ikkje å være stressa. Når man  
 25 reiser er det **kanskje** den einaste gangen folk er glad når **dem** står opp 4 om  
 26 morgon/natta. I alle fall meg.  
 27 Det er mange som har det vanskeleg med å fly. Dei **kan** vere veldig redd, men  
 28 visst du at det er større sjanse for å bli drypt av eit esel enn å døy i eit flystyrt. Eg  
 29 er ikkje så veldig redd når eg flyr, men det er en tanke som er i hådet mitt. Eg  
 30 tenkjar **alltid** «ingenting kommer til skje, det er veldig **usannsynleg** at det gjer  
 31 galt, men det er **mogleg**<sup>1</sup> at noko skjer». Eg lar det som **oftast**<sup>2</sup> berre ligge. Eg  
 32 tenkjar berre på det når eg settar i flyget før vi lettar. Det verste med å flyga er  
 33 dei irriterande skrikande småbarn som det **alltid** må vera minst ein av. Dei klarer  
 34 å få fram din aller verste side. Berre fantasien setter grenser når du tenkjar på  
 35 kva du **vil** gjera med det barnet. **Kanskje**<sup>2</sup> kaste barne ut av flyget, eller **kanskje**<sup>2</sup>  
 36 legge barnet i bagasjeluka. Det er **kanskje** litt i overkant mørkt, men ja **ja**. Å fly er  
 37 gøy, med mindre du sit mellom to fremmande. Elles er det gøy, du kan spele  
 38 med vennar og familie.  
 39 Nordmenn på reise er **alltid** gøy fordi vi har ein god del morosame stereotyper.  
 40 Eit av dei største stereotypane er dei med sokkar, sandalar, og rumpetaske,  
 41  **gjerne** med ein solhatt, rar blomsterskjorte og ein som er solbrent. Det er ikkje  
 42 veldig mykje av **dem**, men det er ein det mest typiske når du tenkjer på

Epistemisk	Deontisk
VAN ▲ MA	-
-	-
-	TIL ► FME
SAN ▼ MA	-
-	TIL ► FME
-	-
-	-
-	-
-	TIL ► FME
SAN ▼ MA	-
-	NØD ▼ MA
VAN ► MA	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
SAN ▼ MA	-
-	-
SAN ▼ FME	-
-	-
-	-
<sup>1</sup> VAN ▲ MA	-
<sup>2</sup> SAN ▲ MA	-
<sup>1</sup> SAN ▼ MA	-
<sup>2</sup> VAN ► MA	-
-	-
VAN ▲ MA	-
-	-
-	-
-	<sup>1</sup> TIL ► FME
-	<sup>2</sup> TIL ▼ MA
SAN ▼ MA	-
-	-
-	-
VAN ▲ MA	-
-	-
?	-
-	-

43 nordmenn på reise. Det er **nok** dei fleste tenkjar på når dei tenkjer på  
 44 stereotypiske nordmenn.

45 Når nordmenn er i Syden **skal** dei verkeleg sola seg og få den brune kroppen  
 46 alle **tydelegvis** misunner. Det er òg mange som synest at kelnerar og liknande  
 47 som kan ei setning på Norsk er så kult at sjølv om det som regel er fordi dei **vi**  
 48 ha meir tips. Ein annan er at du reiner med at ingen forstår kva du seier, Dei  
 49 snakkar veldig høgt, dei norske turistar er **kanskje** den verste turisten. Vi i Noreg  
 50 er vant til at det er veldig dyrt, så dei fleste pleier òg å samanlikne prisen i det  
 51 billege landa dei er i og Noreg. «hei stein, sjå her. Disse solbrillene kostar berre  
 52 2 euro, i Noreg hadde dei kosta minst 150 kr!» eg innrømmer at eg er sånn sjølv,  
 53 eg blir **ofte** sånn når eg ser noko veldig billig i eit annet land.

SAN ▶ MP	-
-	-
VAN ▲▶ FME	-
SAN ▶ MA	-
-	NØD ▶ FME
-	-
SAN ▶ MA	-
-	-
-	-
-	-
VAN ▶ MA	-

Tekst 4 – Kva er ei reise?

	Epistemisk	Deontisk
1 <b>Kva er ei reise?</b>		
2 Reising har eksistert sidan byrjinga til mennesket. Dei første menneska reiste frå	-	-
3 Afrika til resten av verda. England sende fangar på ei reise til Australia.	-	-
4 Menneske har reist på ekspedisjonar til Nord- og Sørpolen. Men Kvifor?	-	-
5 Reising kjem frå den indre eventyrlysta i alle menneske. Vi har reist rundt på	-	-
6 heile jorda. Du finn menneske over alt. Du som les har kanskje reist stader. Eg	SAN ▼ MA	-
7 har vore veldig heldig med foreldre som liker å reise, så personleg har eg reist til	-	-
8 land heile livet. Dette har vore med båt, fly, bil eller tog.	-	-
9 Men kan vi berre reisa fysisk? Kva blir klassifisert som ei reise? Er bussturen tar	-	TIL ▼ FME
10 til skulen kvar dag ei reise? Eller må eg dra til eit heilt annan stad på kloden for å	-	TIL ▲ FME
11 reisa? Ei reise for meg er når du kjem til andre stader, ikkje berre fysisk, men	-	-
12 også i tankane dine.	-	-
13 Det første ein tenkjar på når ein tenker mentale reiser, er nok drøymar. I	SAN ► MP	-
14 draumane dine har du ingen avgrensingar, ingen mangel på pengar, ingen	-	-
15 mangel på motivasjon, og sist men ikkje minst ingen konsekvensar. Er dette	-	-
16 farleg? Kan ein drauma for mykje? Kva om ein mistar grepet om verkelegheita?	-	-
17 Det finst òg ei anna mental reise, som ikkje er like barnevennleg. Denne mentale	-	-
18 reisa inneheld narkotiske stoff. Shrooms, hasj, alt av sånne stoff gir deg ein	-	-
19 effekt som på engelsk kallas ein «trip», og dette betyr bokstaveleg talt reise. Men	-	-
20 eg har aldri vore når sånne ting for eg er uskuldig gut som aldri har gjort noko	<sup>1</sup> VAN ▼ MA	-
21 feil.	-	-
22 Så er det turisme. Ein av mange måtar verda i dag øydelegg verda i morgon.	-	-
23 Folk ser på reisedestinasjonar som milepålar i livet deira. Men kvifor er det slik?	-	-
24 Kvifor tenker vi alltid på neste reise, neste destinasjon? Kjem det frå	VAN ▲ MA	-
25 koloniseringa til farfedrane våre? Eller er det status å ha reist mange stader?	-	-
26 Kva skjer med reisinga i framtida? Vil det blir forbode for å forminske utsleppa,	SAN ► FME	-
27 eller vil vi kanskje finna ut ein måte å reisa bort frå jorda på? Berre tida vil	<sup>1</sup> SAN ► FME	-
28 fortelja kva som skjer med reisinga i framtida. Eg trur vi vil finna måtar å	<sup>1</sup> SAN ► VV+FME	-
29 busetje oss på andar planetar. Eg trur menneskja vil bli tatt inn i eit heilt nytt	<sup>1</sup> SAN ► VV+FME	-
30 kapittel i løpet av dei neste åra.	-	-
31 Jorda vil rett og slett ikkje kunne halda så mykje lengre, på grunn av all reisinga	SAN ► FME	-
32 vår. COV-19 vart spreidd heilt til Noreg frå Kina ved hjelp av reising. SARS i	-	-
33 2013 vart spreidd ved hjelp av reising. Eventyrlysta vår kan bety slutten på dei	SAN ▼ FME	-
34 tradisjonelle levemåtane våre. For kven veit korleis menneskja ser ut om 100 år?	-	-
35 Meining mi er rett og slett at reising peikar til ein periode der menneskja prøvde	-	-
36 å finna ut så mykje om jorda så mogleg. Vi har brukt opp tida vår på å utforska,	-	-
37 vi har brukt opp tida vår på å reisa. Som eg sa, menneskja er på veg inn til eit	-	-
38 nytt kapittel i historia. Verdensrommet ligg for tur, og eg kunne ikkje ha sett	-	TIL ► FME
39 framtida for meg på nokon annan måte.	-	-

## 9 Spørsmålsanalyse

Spørsmål i Marias tekst – «Ei reise verda rundt»	Direkte	Refleksivt	Retorisk	Kommentar
A. Men kvifor bygger vi så høge bygningar i verda? (26)		Ope		
B. Kva er poenget med det? (26)		Ope		Isolert sett meir retorisk, men refleksivt basert på samanhengen med A
C. Men kvifor må vi mennesker reise rundt i verda å se på bygningar og attraksjoner heilt utan mål og meining. (29)		Ope		

Spørsmål i Habens tekst – «Ein reise ut i verda»	Direkte	Refleksivt	Retorisk	
A. Korleis kan eit land så lite som Noreg gjere så bra? (5)		Ope		
B. Men, Kva får vi ut av å reise? (7)		Ope		
C. Kva får vi ut av å oppleve ulike land og kulturar? (7)		Ope		
D. Korfor er det i vår natur? (37)		Ope		
E. Korfor har vi lyst til å reise? (37)		Ope		

Spørsmål i Sonyas tekst – «Ola Nordmann»	Direkte	Refleksivt	Retorisk	
A. Kvifor veit eg ikkje, kvifor er det sånn at så mange nordmenn vil komme seg bort frå Noreg? (3)		Ope		

Spørsmål i Kims –«Kva er ei reise?»	Direkte	Refleksivt	Retorisk	
A. Men Kvifor? (4)		Ope		
B. Men kan vi berre reisa fysisk? (9)			Lukka	Kunne vore påstanden: «Vi treng ikkje berre å reise fysisk». Resten av teksten handlar om at det er mange ulike måtar å reise på
C. Kva blir klassifisert som ei reise? (9)		Ope		
D. Er bussturen tar til skulen kvar dag ei reise? (9)			Lukka	Desse blir etter mi meining stilt for å byggje opp under spørsmål C. Kunne vore erstatta av påstanden: «All form for flytting er ei reise».
E. Eller må eg dra til eit heilt annan stad på kloden for å reisa? (10)			Lukka	
F. Er dette farleg? (15)F, G		Lukka		
G. Kan ein drauma for mykje? (16)		Lukka		
H. Kva om ein mistar grepet om verkelegheita? (16)		Ope		
I. Men kvifor er det slik? (23)		Ope		
J. Kvifor tenker vi alltid på neste reise, neste destinasjon? (24)		Ope		
K. Kjem det frå koloniseringa til farfedrane våre? (24)		Lukka		
L. Eller er det status å ha reist mange stader? (25)			Lukka	
M. Kva skjer med reisinga i framtida? (26)		Ope		
N. Vil det blir forbode for å forminske utsleppa, eller vil vi kanskje finna ut ein måte å reisa bort frå jorda på? (26)		Lukka		
O. For kven veit korleis menneskja ser ut om 100 år? (35)			Delvis lukka	Kunne blitt sette fram som påstanden «Ingen veit korleis menneskja ser ut om 100 år»