

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

Erfaringer og utfordringer med vurdering i KRLE-faget i
ungdomsskolen

Experiences and Challenges with Assessment in Religious Education in
Secondary School

Empirisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Trine Linde Reinertsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Da jeg startet på grunnskolelærerutdanningen, virket masteroppgaven veldig fjern. Fem år etter er den ferdig, og til tross for en svært bratt læringskurve, har arbeidet vært givende og interessant. Jeg er trygg på at mitt arbeid med oppgaven gir meg verdifull kunnskap om min lærerpraksis, som forhåpentligvis gagnar mine fremtidige elever.

Den aller største takken går til lærerne som stilte til intervju. Uten dere hadde det ikke blitt en masteroppgave! Takk for svært interessante og lærerike samtaler, og gode refleksjoner rundt deres vurderingspraksis.

Jeg må også takke min fantastiske veileder, Agnethe, som hele tiden har holdt meg på stø kurs. Tusen takk for alle gode råd, artikler og betryggende ord. Spesielt i innspurten var du til særdeles stor hjelp.

Jeg vil også takke gjengen på ukestart, både medstudenter og forelesere. Her har det blitt luftet både frustrasjon og gleder, men ikke minst gode tips og triks. Venner og medstudenter på mastersalen har også vært til stor hjelp, og solpauser har gitt ny energi i en hektisk innspurt.

Pernille fortjener også en spesiell takk. De siste årene av studietiden hadde ikke blitt det samme uten deg! Kjernetid på mastersalen har vært svært hyggelig og nødvendig for at denne oppgaven skulle ferdigstilles.

Til slutt vil jeg takke alle andre som har hjulpet meg på ulikt vis, enten ved å lese korrektur, komme med konstruktive innspill eller heiet på meg underveis. Jeg gleder meg til å bli mer tilgjengelig.

Den siste takken går rett og slett til meg selv, for masteroppgaven skriver seg (overraskende nok) ikke av seg selv. Jeg var forberedt på at masterarbeidet skulle være tungt, men ikke så slitsomt som det viste seg å være.

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan ungdomsskolelærere praktiserer vurdering, hvilke utfordringer de møter og hvilken konsekvens innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, ofte omtalt som *fagfornyelsen*, har hatt for vurderingspraksisen. Den metodiske fremgangsmåten min har vært semistrukturerte intervjuer med fem KRLE-lærere på ungdomsskoletrinnet. Problemstillingen for studien er: «*Hvilke erfaringer har et utvalg KRLE-lærere i ungdomsskolen med vurdering og hvilke utfordringer møter de?*». Problemstillingen ble delt inn i tre forskningsspørsmål etter gjennomføring av intervjuene: (1) Hvordan praktiserer KRLE-lærere vurdering i faget? (2) Hvilke utfordringer møter de i vurderingsarbeidet? (3) Hvordan har fagfornyelsen endret vurderingspraksisen? I analysen har jeg anvendt en abduktiv metode for å trekke frem de mest sentrale funnene fra det rike datamaterialet. Transkriberingen ble gjort med programmet F4Transcript, før det ble kodet og kategorisert ved hjelp av HyperRESEARCH. Det er mye forskning på vurdering i skolen, men vurdering i KRLE-faget er et mindre utforsket felt. En av styrkene med denne masteroppgaven, er at den etablerer ny kunnskap som kan føre til videre forskning på feltet. Hovedfunnene knyttet til lærernes praksis, handler om at de opplever en endring i hva som kan inngå i vurderingsgrunnlaget, knyttet til innføringen av fagfornyelsen i 2020. Andre sentrale funn i denne studien er i hvilken grad elevenes holdningskompetanse kommer til uttrykk i vurderingsgrunnlaget. Lærerne trekker frem at KRLE er en viktig møteplass hvor elevene får møte religioner og mennesker de kanskje er dypt uenige med, men likevel viser mine funn at måten elever fremviser holdninger ikke viser seg i undervisningsvurdering og karakterer. Elevenes holdningskompetanse skal ikke inngå i standpunktvurdering, men bør i større grad inkluderes i undervisningsvurderingen for å bidra til å la elevene utvikle sin evne til å vise respekt og toleranse, samt ta andres perspektiv.

Nøkkelord: KRLE, Vurdering, Ungdomsskole, LK20, Holdningskompetanse

Abstract

In this study, I have examined how teachers in secondary school practice assessment, the challenges they encounter and the consequence of the implementation of the Norwegian Curriculum for Knowledge Promotion 2020, commonly referred to as subject renewal, has had on assessment practice. The methodology used in this study involved conducting semi-structured interviews with five teachers in religious education at the secondary school level. The research question for this study is: "What experiences do a selection of teachers in religious education in secondary school have with assessment and what challenges do they face?". The research question was divided into three sub-questions after conducting the interviews: (1) How do teachers in religious education practice assessment in the subject? (2) What challenges do they face in assessment work? (3) How has the professional renewal changed the assessment practice? An abductive method was used to highlight the most significant findings from the rich data material. The transcription was done with the program F4Transcript, before being coded and categorized using HyperRESEARCH. There is a lot of research into assessment in schools, but assessment in the religious education is a less explored field. One of the strengths of this master's thesis is that it establishes new knowledge that can lead to further research in the field. The main findings related to the teachers' practices indicate that they experience a change in what can be included in the assessment basis, linked to the introduction of subject renewal in 2020. Other key findings in this study are the extent to which the pupils' attitudinal competence is expressed in the assessment basis. The teachers emphasize that religious education is an important meeting place where students get to encounter religions and people they may deeply disagree with. However my findings show that the way students express their attitudes does not appear in assessments and grades during the course. Pupils' attitudinal competence should not be included in the final assessment, but should be included to a greater extent in the mid-course assessment to contribute to allowing the pupils to develop their ability to show respect and tolerance, as well as take the perspective of others.

Keywords: Religious Education, Assessment, Secondary School, the new curriculum LK20, Attitudinal Competence

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	<i>I</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>II</i>
<i>Abstract</i>	<i>III</i>
1 Innledning og aktualisering	1
1.1 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst	1
1.2 Formulering av forskbar problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	3
1.4 Definisjon av sentrale begreper	3
1.4.1 Sentrale verdier og danning	3
1.4.2 Undervisvurdering og standpunktvurdering	4
2 Tidligere forskning og teoretisk innramming	5
2.1 Tidligere forskning	5
2.1.1 KURLE	5
2.2 Teoretisk innramming	6
2.2.1 Vurdering og kompetanse.....	6
2.2.2 Styringsdokumenter og undervisvurdering.....	7
2.2.3 Ulike forståelser av kompetansebegrepet	8
Kompetansemodell (modell 1).....	10
2.2.4 Vurdering i KRLE – hva skiller det fra andre fag?	11
2.2.5 Læreplanteori - læreplannivåer.....	13
3 Metode	15
3.1 Valg av metode og forarbeid	15
3.1.1 Intervjuguide og NSD-søknad	16
3.1.2 Pilotintervju	17
3.1.3 Rekruttering og utvalg	17
3.1.4 Presentasjon av utvalg	18
3.2 Gjennomføring av intervjuer og etterarbeid	19
3.2.1 Transkribering.....	19
3.2.2 Koding og kategorisering	20
3.3 Forskningskvalitet	21
3.3.1 Reliabilitet og validitet	21

3.4	Forskningsetisk perspektiv	23
3.4.1	Posisjonalitet.....	24
4	<i>Analyse</i>	25
4.1	Hvordan praktiserer KRLE-lærere vurdering i faget?	25
4.1.1	Umiddelbare tanker om vurdering.....	25
4.1.2	Hvor ofte og når vurderes elevene?.....	26
4.1.3	Egenvurdering, karakterbruk og tilbakemeldingspraksis	27
4.2	Hvilke utfordringer møter lærerne i sitt vurderingsarbeid?.....	28
4.2.1	Elevenes holdningskompetanse	28
4.2.2	Elevenes kunnskaper og ferdigheter	30
4.2.3	Tid og timeplan.....	31
4.3	Vurdering etter innføringen av fagfornyelsen	33
4.5.1	Læreplanarbeid	33
4.5.2	Læreplantolkning.....	33
4.5.3	Vurdering etter fagfornyelsen.....	34
4.6	Oppsummering	36
5	<i>Drøfting</i>	37
5.1	Hvordan praktiserer KRLE-lærerne vurdering i faget?	37
5.1.1	Når vurderes elevene?.....	38
5.1.2	Karakterbruk	40
5.2	Holdningskompetanse og vurdering i KRLE-faget.....	41
5.2.1	Underveisvurdering eller standpunkt karakter?.....	42
5.2.2	Underveisvurdering og holdningskompetanse	43
5.2.3	Underveisvurdering og inkludering av elever i egen læring	46
5.3	Andre utfordringer	48
5.3.1	Stille elever	48
5.3.2	Tid.....	48
5.3.3	Læreplantolkning.....	49
6	<i>Konklusjon</i>	52
6.1	Oppsummerende konklusjon.....	52
6.2	Videre forskning	54
	<i>Litteraturliste:</i>.....	56
	<i>Vedlegg</i>.....	59

Vedlegg 1: samtykkeerklæring.....	59
Vedlegg 2: intervjuguide	62

1 Innledning og aktualisering

1.1 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst

I løpet av studiet og arbeid med KRLE som skolefag har jeg fått mye kunnskap om hvordan undervise i faget, og ulike interessante fagperspektiver. I pedagogikk og elevkunnskap har vurdering vært et tema, men ikke noe som har blitt forelest om i større grad. Hvordan vurdere i KRLE-faget har vært et mindre prioritert tema i undervisning, til tross for at det er en sentral del av arbeidshverdagen til en ungdomsskolelærer. I løpet av 2000-tallet har *vurdering for læring* fått et økt fokus i norsk skole. Det er forsket og skrevet mye faglitteratur på vurdering generelt i skolen, mens det i KRLE-faget er begrenset med forskning på feltet. I ulike innføringsbøker til KRLE-didaktikken har vurdering fått tildelt et eget kapittel, men det er sjelden skrevet utdypende. Hovedsakelig trekkes det frem at det er utfordrende å vurdere i faget, men gode løsninger på hvordan det konkret skal gjøres finnes det svært få svar på.

KRLE-podden skisserer ti uløste spørsmål i faget, der vurdering blir fremhevet som ett av ti uløste spørsmål (Aukland et al., 2020). Antall seksere i standpunktkarakterer i videregående skole har også doblet seg på 10 år. Vil det si at elever har blitt veldig mye flinkere på skolen i løpet av de ti årene? Trolig ikke. «En sjuer er ikke løsningen på problemet med karakterinflasjon» skriver Berge (2022) og konkluderer med det at å utvide karakterskalaen ikke vil løse karakterinflasjonen. Han viser samtidig til at da den seksdelte skalaen ble innført med eksamen i 2000 «fikk kun hver femte elev de svært gode eller de gode karakterene «6» eller «5», mens kun i overkant av hver tiende elev fikk de svake eller svært svake karakterene «2» eller «1»» (Berge, 2022). Det er dermed nærliggende å tro, basert på artikkelen, at det gis flere karakterer på den øvre siden av skalaen enn tidligere.

I denne masteroppgaven skal jeg ta et nærmere blick på Kunnskapsløftet 2020, eller fagfornyelsen som den heter på folkemunne. Nytt med læreplanen er spesielt innføringen av kjerneelementer i de enkelte fag, samt en beskrivelse av hvordan undervisvurdering, og standpunktvurdering skal gjennomføres. Ved å intervju fem lærere som underviser i KRLE på ungdomsskolen, ønsker jeg å undersøke hvordan deres erfaringer knyttet til vurdering preges av innføringen av det nevnte, samt hvilke utfordringer de møter i vurderingsarbeidet.

En sentral tanke rundt vurdering i faget for meg som fremtidig lærer, er hvorvidt elevenes holdningskompetanse skal spille inn på vurderingsgrunnlaget. Lied & Lied (2010, s. 131)

anbefaler at holdningskompetanse er en viktig del av elevenes formative vurdering, men at det ikke vurderes summativt. Repstad & Tallaksen (2014, s. 266) argumenterer på sin side for å legge mindre vekt på konklusjonene, og heller se på tankegang og argumentasjon. I læreplanen i KRLE understrekes det også at standpunktkarakter i faget skal settes basert på kompetansen eleven har vist ved å bruke ferdigheter og kunnskaper i kombinasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel er det mange hensyn å ta i KRLE, spesielt med tanke på danning og fagets vekt på respekt og toleranse. Med denne masteroppgaven håper jeg å bringe ny kunnskap knyttet til vurdering inn i KRLE-didaktikken, samt å utforske et lite omtalt felt.

Dagens KRLE-fag har endret seg flere ganger i løpet av 2000-tallet. Spesielt har kristendommens plass i faget vært tema for debatt, både i Norge og internasjonalt. Navnet har blitt endret i flere omganger, og Hansen & Schjetne (2021, s. 84) beskriver KRLE-læreren som «læreren med de mange navnebyttene». En skiller ofte mellom vitenskapsfag, studiefag og skolefag, og det er sistnevnte som er relevant i min forskningskontekst (Afdal, 1998). Når denne oppgaven skrives, heter skolefaget kristendom, religion, livssyn og etikk, og i de tilfeller jeg skriver om skolefaget vil forkortelsen KRLE bli brukt. I de tilfeller faglitteratur skriver om tidligere navn på faget, vil jeg bruke betegnelse den enkelte fagperson bruker i sin litteratur.

1.2 Formulering av forskbar problemstilling

Basert på overnevnte tematikk ønsker jeg i denne studien å undersøke følgende:

«Hvilke erfaringer har et utvalg KRLE-lærere i ungdomsskolen med vurdering og hvilke utfordringer møter de?»

Vurderingsarbeid blir ofte trukket frem som viktig i skolehverdagen, men hvordan opplever lærerne dette arbeidet, og hvilken påvirkning har innføring av ny læreplan hatt for vurdering? Gjennom kvalitative intervjuer med fem lærere som underviser i KRLE på ungdomstrinnet ble det avdekket sentrale funn som vil bli drøftet opp mot forskning på feltet og annen relevant teori. I arbeidet med problemstillingen har jeg utarbeidet sentrale undertemaer som har vært utgangspunkt for forskningsspørsmål, intervjuguide (se vedlegg 2) og struktur på oppgaven. Jeg valgte å gå inn i intervjuene med et åpent sinn og ha dørene åpne for hvilke punkter lærerne trakk frem selv. Jeg fant dette mest hensiktsmessig ettersom det er mange sider ved vurdering i faget, og faglitteraturen er noe begrenset. Dermed ble forskningsspørsmålene endret og spisset

etter intervjuene. I drøftingen er de mest sentrale funnene fra intervjuene inkludert. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. **Hvordan praktiserer KRLE-lærere vurdering i faget?**
2. **Hvilke utfordringer møter de i vurderingsarbeidet?**
3. **Hvordan har fagfornyelsen endret vurderingspraksisen?**

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Hittil i dette kapitlet har jeg presentert oppgavens formål, faglige kontekst og problemstilling. Nedenfor redegjør jeg for de sentrale begrepene danning, undervisvurdering og standpunktvurdering som kommer til å bli brukt gjennomgående i oppgaven. I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning som er gjort på vurdering i KRLE-faget, samt det teoretiske rammeverket for oppgaven. Videre i kapittel 3 vil valg av metode presenteres, og veivalg som er tatt underveis begrunnes. Her vil jeg også reflektere over min posisjonalitet, og hvordan dette kan ha påvirket valgene. Etter dette vil jeg presentere funn fra analysen i kapittel 4. Her har jeg trukket ut de mest sentrale funnene fra intervjuene, som bidrar til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg drøfte funnene i lys av teorien og analysen i kapittel 5. Til slutt vil jeg i kapittel 6 forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmål, samt peke på hva som kan være interessant i videre forskning. Avslutningsvis ligger vedleggene, som i denne oppgaven er samtykkeerklæringen og intervjuguiden.

1.4 Definisjon av sentrale begreper

1.4.1 Sentrale verdier og danning

I overordnet del står det at: «skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sentrale verdier som trekkes frem i formålsparagrafen er «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane». Det trekkes også frem at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). At diskriminering skal motarbeides, vil si at skolen har et ansvar for å aktivt forebygge

diskriminering. Dette arbeidet kan gjøres på mange måter, men det som skjer på daglig basis i klasserommet vil spille en viktig rolle.

Skolen har et utdanningsoppdrag, sammen med et danningsoppdrag (Foros & Vetlesen, 2019). Ofte skilles det på utdanning, som er noe du har, mens danning handler om hvordan du bruker det du lærer i utdanningen og livet. Danning handler med andre ord om en selvstendigjøring av kunnskaper og ferdigheter (Hatlebrekke, 2021, s. 235). Danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i skolehverdagen og undervisningen, blant annet ved at elevene forstår at det ikke alltid finnes fasitsvar, eller ved at de får kunnskap om og innsikt i språk, historie, religion og livssyn. Opplæringen i grunnskolen er en viktig del av danningsprosessen som har selvstendighet, ansvarlighet, frihet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er essensielt å ha skolens formål og danningsoppdrag i tankene i skolehverdagen. Hvis disse formålet og oppdraget skal realiseres, må læreren være klar over hvilke verdier og holdninger som skal fremmes og eventuelt forebygges. Hvis det er grunner for å inkludere holdninger i vurderingsgrunnlaget, må det være tydelig hvilke som er ønsket og hvilke som skal forebygges.

1.4.2 Underveisvurdering og standpunktvurdering

Før vi går videre inn på formålet med vurdering, er det nyttig å klargjøre skillet mellom underveisvurdering og standpunktvurdering. I norsk skole er det de nevnte begrepene som brukes i hverdagen, men i faglitteraturen brukes ofte begrepene formativ og summativ vurdering. Begrepene blir ofte satt som motsetninger. Formativ vurdering har tradisjonelt gått under betegnelsen vurdering *for* læring, mens summativ vurdering forstås som vurdering *av* læring (Fjørtoft, 2009). I læreplanen brukes underveisvurdering som formativ vurdering, mens standpunktvurdering er en summativ vurdering. En vanlig praksis i skolen i alle år har vært å gi prøver for å kartlegge elevenes kompetanse på tidspunktet ved avslutning av temaer, men i dag er føringene at prøver med summative formål ikke lenger skal forekomme (Engh & Gran, 2021, s. 36). Summativ vurdering har kun som formål å åpne for videre skolegang i form av vitnemål eller å skaffe et bevis på fullført utdanning. Det vil med andre ord si at det kun er ved avslutning av grunnskolen eller videregående opplæring summativ vurdering skal forekomme (Fjørtoft, 2009, s. 42). Videre i denne oppgaven kommer begrepene som brukes i læreplanen i KRLE, til å bli brukt. Underveisvurdering er all vurdering som skjer før avslutning av opplæringen, mens standpunktvurdering er karakteren elevene får ved avslutningen av opplæringen.

2 Tidligere forskning og teoretisk innramming

I teorikapittelet vil jeg først presentere tidligere forskning, der jeg viser til en studie gjort på RLE-faget. I andre del av teorien, vil jeg presentere den teoretiske innrammingen, som vil brukes videre for analyse og drøfting av intervjumaterialet.

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 KURLE

Jeg ønsker å trekke frem et større forskningsprosjekt gjennomført i tidsperioden 2011-2013, på daværende RLE-fag (Fuglseth, 2014). Formålet var å studere den erfarte læreplanen i RLE-faget, altså slik faget ser ut i praksis. Selv om KURLE (kartleggings- og utviklingsprosjekt i RLE) omhandler det «gamle» faget har det mange interessante funn som er relevant for min studie. Både kvalitative og kvantitative metoder ble brukt, og lærere på mellomtrinnet svarte på spørreskjemaet, mens flertallet av intervjuene ble gjennomført med lærere på ungdomstrinnet (Jørgensen, 2014, s. 212). Fuglseth (2014) peker på at det finnes ingen eller lite forskningsbasert kunnskap om hvordan faget blir oppfattet av lærere, hjemmet og elever. Han hevder samtidig at denne typen kunnskap og innsikt er nødvendig for å drive skoleutvikling på en demokratisk styrt, realistisk og forskningsbasert lærerutdanning, samt uttrykker han ønsket om å skape grunnlag for en mer forskningsbasert profesjonsutøving i grunnskole og lærerutdanning (Fuglseth, 2014).

Det er forskjell på vurdering i barneskolen og ungdomsskolen, der bruken av karakterer er det største skillet. På alle trinn skal vurdering gis uten karakterer, mens det er krav til vurdering med tallkarakter på ungdomstrinnet ved halvårsvurdering og sluttvurderinger. Forskriften fastslår at vurdering skal skje ut i fra gjeldende kompetansemål (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Funn fra KURLE-studien viser derimot at 7,3% av deltakende lærere sjelden eller aldri vurderer elevenes læring ut ifra kompetansemålene. Funnene viser også at over halvparten av deltakende lærere sjelden eller aldri benytter hverken underveisvurdering eller sluttvurdering. Ettersom underveisvurdering skal arbeides med kontinuerlig, er det grunn til å stille kritiske spørsmål knyttet til vurderingsarbeidet, og Jørgensen (2014) spør selv om det er «en rimelig tolkning av dette kvantitative materialet av majoriteten av lærerne som har deltatt i liten grad vurderer elevene?» (Jørgensen, 2014, s. 210). Det er også betenkelig at heller ikke alle lærere vurderer ut ifra kompetansemålene, da opplæringslova er tydelig på at dette er

grunnlaget for vurdering. Oppsummert kan funnene tyde på at vurdering ikke blir arbeidet med slik det burde.

Under intervjuene sa en av lærerne at hvis hun var i tvil om en karakter, så hun på hvor aktive eleven hadde vært muntlig for å bestemme hvilken karakter eleven skulle få. Det blir problematisert at det kun er grad av aktivitet og ikke innholdet av det elevene sier som står i fokus når lærerne vurderer, altså at muntlig deltakelse «er jo verd en sekser, egentlig da, selv om det faglige innholdet ikke var så stort» (Jørgensen, 2014, s. 213). Det kvalitative materialet, som hovedsakelig er ungdomsskolelærere, indikerer at lærere vektlegger muntlig aktivitet som grunnlag for vurdering. Funnene viser at lærerne i praksis vektlegger muntlig aktivitet i mindre grad enn de mener de burde selv. Tendensen er likevel tydelig på at innholdet og nivået elevene viser gjennom ytringer vektet mer enn kun deltakelse alene (Jørgensen, 2014, s. 214-215).

2.2 Teoretisk innramming

«De fleste som har gått gjennom skolesystemet, vil huske gleden ved en god karakter eller kommentar, og skuffelsen ved tilbakemeldinger som ble dårligere enn håpt og forventet» (Hatlebrekke, 2021, s. 229). Det å vurdere elevarbeid innebærer mer enn bare rett og galt svar. Resultat av vurderinger i ungdomsskolen kan få store ringvirkninger, siden det er en del av grunnlaget for videre utdanning, slik som hvilken videregående skole elever kommer inn på og deretter høyere utdanning. Lærere har med dette et stort ansvar for å gjennomføre vurderinger og vurdere elevene og deres arbeid på en mest mulig rettferdig måte. Hvorvidt det skal gis karakterer eller ikke, om testing er hensiktsmessig og hvor mye det skal vurderes, var store diskusjoner på 2000-tallet (Hatlebrekke, 2021, s. 229). Det er derimot enighet om at vurdering er viktig, men at det samtidig kan være svært utfordrende. Vurdering er en viktig del av ungdomsskolelæreres praksis, men det er også et kraftfullt verktøy i møte med elever.

2.2.1 Vurdering og kompetanse

Black & William har forsket og skrevet mye faglitteratur på vurdering i skolen, spesielt på temaet vurdering for læring, og de bruker følgende forklaring på begrepet vurdering: «We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers - and by their students in assessing themselves - that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities» (Black & William, 1998, s. 140). Ifølge denne definisjonen er altså målet med vurdering å skaffe informasjon om elevarbeid, slik at en kan tilpasse metoder

og læringsaktiviteter i klasserommet. Dette samsvarer i stor grad med prinsippet om tilpasset opplæring i norsk skole, der det forventes at både vurderingsformer, læringsarenaer, læringsressurser og læringsaktiviteter skal varieres slik at hver enkelt elev får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Engh og Gran (2021, s. 14) peker på at det har vært en svak, urettferdig og ulik vurderingskultur i Norge. Det er store forskjeller mellom skoler og mellom ulike klasserom når det handler om hva som skal til for å få ulike karakterer. Internasjonale studier kombinert med PISA-undersøkelsene på starten av 2000-tallet førte til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 og senere Fagfornyelsen i 2020 (Engh & Gran, 2021, s. 14). OECD konkluderte på sin side med at vurdering kunne være den viktigste enkeltstående endringen for å forbedre elevenes kompetanse, i skolene (Gjengitt av Engh & Gran, 2021, s. 186). En studie av Black og William (2005) viser at når elevene er aktivt involvert i sin egen læring, oppstår effektiv læring. Samme studie understreker også at for at formativ vurdering skal fungere, må resultatene brukes til å justere undervisningen og læringen, i tillegg til at bruk av egenvurderinger bidrar til å øke elevenes selvtillit og motivasjon (Gjengitt av Engh & Gran, 2021, s. 15). Vurdering er ut ifra denne forståelsen større enn kun vurderingsarbeidet som foregår mellom lærer og elev, for det skal også bidra til å endre og justere lærerens undervisning, slik at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte. Tester med hensikt å kun avdekke elevers kunnskap ved avslutning av temaer vil ikke bidra til utvikling for noen av partene.

2.2.2 Styringsdokumenter og underveisvurdering

«All vurdering som skjer før avslutninga av opplæring, er undervegsvurdering» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). I et rundskriv omhandlende regelverkstolkninger fra Utdanningsdirektoratet presiseres det hva denne underveisvurderingen skal brukes til. Det har skjedd en endring i 2020, fra formuleringen «løpende og systematisk» til «en integrert del av opplæringen», der det siktes til at underveisvurderingen ikke kun skal skje gjennom testing eller situasjoner isolert fra daglig undervisning, men som en kontinuerlig del av opplæringen. Tidligere kunne formuleringen «løpende og systematisk» tolkes dithen at lærerne måtte planlegge underveisvurderingen, mens den nye formuleringen gjør det tydelig at all form for vurdering, også egenvurdering, er en naturlig del av opplæringen som ikke trenger å være planlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne nye forståelsen av vurdering viser seg å være oppfattet som en tydelig endring basert på mine funn i datainnsamlingen. «En vesentlig del av forskningen som lå til grunn for den nye vurderingsforskriften, dokumenterer at elever øker sitt

læringsutbytte når lærerne får opplæring i og gjennomfører vurdering for læring» (Engh & Gran, 2021, s. 21). Undervisvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse, samt bidra til å fremme læring og lærelyst. «Det står ingenting om at elevene skal rangeres og gis informasjon om hvilket nivå de presterer på underveis (bortsett ved halvårsvurdering med karakter på ungdomstrinnet)» (Evensen, 2022, s. 61).

Mange studier viser til at lærerens vurderingspraksis både kan fremme og hemme læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er fastsatt fire forskningsbaserte prinsipper for undervisvurdering i forskrift til opplæringslova, som understreker at skolene er pliktig til å arbeide med disse (Evensen, 2022, s. 9). Prinsippene gir den enkelte lærer et stort handlingsrom i vurderingsarbeidet, men også et handlingsrom til å tolke læreplanene i det enkelte faget for å vurdere hva de mener elevene mestrer og hva som forventes av dem. Ut ifra prinsippene, er det en forutsetning at elevene skal:

- a) Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
- b) Forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- c) Få vite kva dei meistrar
- d) Få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin

(Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10)

Den overnevnte forskningen er klar: elever får økt kunnskap, samt motivasjon når læreren jobber med å bevisstgjøre og inkludere elevene i sin egen læringsprosess. Sadler (2010, s. 536) fremhever at tilbakemeldinger skal hjelpe elever til å forstå egen prestasjon i forhold til målet, slik at elevene forstår hvordan de skal komme seg dit. Undervisvurdering og tilbakemeldinger burde derfor styrke elevene til å bli mer selvregulerte (Gjengitt av Sadler, 2010, s. 536). At elevene skal få delta i vurdering av eget arbeid, kan gjøres gjennom egenvurdering. Fancourt (2010, s. 548) argumenterer for å inkludere refleksiv egenvurdering i religionsfaget, altså at elever selv får vurdere hvordan de forholder seg til holdninger og verdier som respekt og toleranse. I tillegg til å la elevene vurdere egen prestasjon på vurderinger, kan det være hensiktsmessig å la de vurdere seg selv i undervisning. På denne måten vil elevene ha klare vurderingskriterier, slik at de vet hvordan det er greit å ytre seg i klasserommet og ikke.

2.2.3 Ulike forståelser av kompetansebegrepet

Et sentralt begrep i nyere læreplaner, er kompetansebegrepet. Det er kompetansemålene som er styrende for undervisning og vurdering i skolen, men begrepet kompetanse kan defineres på

ulike måter. Det er dermed viktig å være klar over hva det innebærer å ha kompetanse. Å kun vektlegge en definisjon vil ikke dekke kompleksiteten av begrepet, og det er viktig å se på de ulike sidene ved kompetansebegrepet.

I overordnet del av læreplanen brukes følgende definisjon på kompetanse: «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, s. 11). Vi kan ut ifra forståelsen av begrepets innhold, se at det er fokus på kunnskaper og ferdigheter når det gjelder å kunne mestre utfordringer. Kunnskap innebærer blant annet å forstå fakta, teorier og begreper. Ferdigheter innebærer å beherske handlinger eller prosedyrer. Kritisk tenkning og refleksjon blir også fremhevet som sentralt i det å ha kompetanse, og «henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kunnskaper, ferdigheter og holdninger er dermed viktige for å utvikle kompetanse, og de står i et avhengighetsforhold til hverandre.

En annen forståelse av kompetanse finner vi i NOU 2015: 8, *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Denne utredningen var et av grunnlagene for fagfornyelsen, og bygger på mye av den samme forståelsen som i overordnet del av læreplanen. Kompetansebegrepet blir her definert på følgende måte:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng.

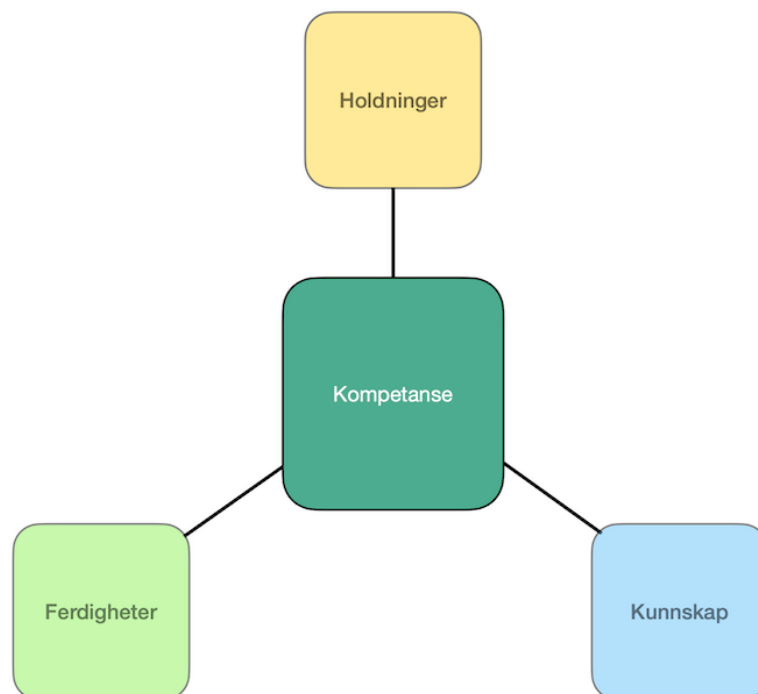
(NOU 2015: 8, s. 19)

I sitatet trekkes holdninger og etiske vurderinger frem som en forutsetning for å utvikle kompetanse, i noe større grad enn i overordnet del. I tillegg vektlegges det sosiale aspekter som sosial og emosjonell læring. Definisjonen vektlegger at for å vise kompetanse må ofte kunnskaper, ferdigheter og holdninger brukes i sammenheng. Ut ifra denne forståelsen og i

likhet med definisjonen i overordnet del, kan en si at de står i et slags avhengighetsforhold til hverandre, der den ene ferdigheten forutsetter den andre.

Definisjonen i NOU 2015: 8 samsvarer i stor grad med utvalgets definisjon i NOU 2018: 2, *Fremtidige kompetansebehov I – Kunnskapsgrunnlaget* som trekker frem at kompetansebegrepet er omfattende og at det har vært definert på mange ulike måter. Kompetansen fremstilles i en modell, som gjenspeiler på forståelsen av kompetansebegrepet i min studie:

Kompetansmodell (modell 1)



Revidert kompetansmodell. Hentet fra: NOU 2018:2

Modellen er et visuelt syn på en bred forståelse av kompetansebegrepet. «Utvalget vil bruke kompetanse som et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier» (NOU 2018: 2, s. 15). Selv om utvalget legger en liknende forståelse for kompetansebegrepet til grunn som i NOU 2015: 8, er formålet med å trekke frem modellen at den understreker at kunnskaper, ferdigheter og holdninger er viktige forutsetninger for å fremvise kompetanse. I skolesammenheng vil det si at når vi vurderer elevenes kompetanse, bør vi tenke over alle tre momentene i modellen. Å kun se på isolerte deler av modellen, vil ikke omfavne alle sidene ved det å inneha kompetanse.

De ulike definisjonene av kompetansebegrepet vektlegger ulike elementer. Spesielt interessant i min studie er plassen holdninger har i definisjonen, da dette er en del av KRLE-faget som både er svært sentral, men også utfordrende å vurdere. De ulike definisjonene har til felles at de er vide og understreker at begrepet rommer mye. Holdninger virker på sin side å ha en sentral plass ved siden av de andre ferdighetene i alle definisjoner av kompetanse. Synet på holdningers plass i vurdering vil bli nærmere drøftet i kapittel 5.

2.2.4 Vurdering i KRLE – hva skiller det fra andre fag?

Vurderingsarbeid innebærer et stort ansvar, der gode tilbakemeldinger og resultater kan styrke elevenes selvbilde, mens dårlige resultater kan rive det ned (Sødal, 2016, s. 177). Som alle andre skolefag, skal elevene i KRLE-faget vurderes etter gjeldende kompetansemål, noe som kan være utfordrende fordi det er et kunnskapsfag, ferdighetsfag og holdningsfag. I tillegg er KRLE også et holdningsdannende fag, men hvordan og om holdninger skal vurderes er til stadighet et spørsmål som dukker opp (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 266) Her kan sentrale verdier som respekt og toleranse komme i konflikt med tanken om å danne elevene til å ta selvstendige valg, ettersom vi ikke uten videre kan fortelle elevene hva de skal mene.

I fagfornyelsen blir underveis- og standpunktvurdering beskrevet i alle fag (Aukland et al., 2020). I læreplanen etter 10. trinn, under punktet om underveisvurdering, står det at elevene utvikler kompetanse på alle trinn på ungdomsskolen når de undersøker og forstår religioner og livssyn, samt når de reflekterer over etiske og eksistensielle spørsmål. Standpunktvurderingen skal på sin side uttrykke elevenes samlede kompetanse ved avslutning av opplæringen. «Læreren skal sette karakter i KRLE basert på kompetansen eleven har vist når eleven har brukt kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Som redegjort over, har kompetansebegrepet flere sider. OECD legger mer enn kunnskap og ferdigheter til grunn for begrepet, og trekker blant annet frem evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter og holdninger, kombinert med en reflektiv læringsprosess for å engasjere og samhandle (Gjengitt av NOU 2018: 2). Nedenfor vil jeg gjøre rede for tredelingen av kompetansebegrepet, sett i lys av KRLE-fagets formål.

Kunnskapsmål

Kompetansemålene i KRLE inneholder faktakunnskaper elevene skal tilegne seg, og er derfor å anse som en viktig del av faget (Hatlebrekke, 2021, s. 234). Rene kunnskapsmål er ofte de som blir regnet som minst kontroversielle i faget. Kompetansemål som handler om å «gjøre rede for» kan anses som kunnskapsmål, og disse målene kan i mange tilfeller være enklere å måle enn andre kompetansemål, ved at man sjekker om eleven har oppnådd den forventede kunnskapen (Sødal, 2016, s. 179-180). I KURLE-studien anser kun 10,8% av deltakende lærere faktakunnskap som det viktigste vurderingsgrunnlaget, som for noen år tilbake var overraskende med tanke på det økte fokuset på kunnskap i lys av PISA-tester og politisk fokus (Jørgensen, 2014, s. 210).

Ferdighetsmål

Faget kan også omtales som ferdighetsfag, eventuelt redskapsfag. KRLE har ulike ferdigheter elevene skal tilegne seg, slik som å utforske, drøfte og sammenligne, i tillegg til de fem grunnleggende ferdighetene som har en sentral plass i skolen. Verbene som brukes i læreplanen har økt progresjon for de ulike trinnene, slik som at elevene først skal «kunne samtale om» etter 4.trinn, til å «kunne drøfte» etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det som i størst grad skiller kunnskapsmålene fra ferdighetsmålene, er at sistnevnte kan være mer utfordrende å vurdere. Ferdighetsmålene dreier seg oftere om å vurdere muntlig aktivitet eller kriterier som er mer uklare enn kunnskapsmålene. Her oppstår spørsmålet om hva som skal vurderes på nytt. Mange nøler med å trekke ned elever, basert på muntlig aktivitet (Sødal, 2016). Her har læreren en viktig oppgave i å finne arbeidsmåter som lar elevene vise sine ferdigheter gjennom annet enn kun plenumsdiskusjon. En forutsetning for å jobbe med ferdigheter, er å ha et godt kunnskapsgrunnlag. Det vil være vanskelig å drøfte hva de fem søylene i islam har å si for muslimer, hvis eleven ikke har kunnskap om hva de er.

Holdningsmål

«Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Gjengitt av Hovdenak & Heldal, 2022, s. 148). Sitatet understreker at utdanningssystemet, og dermed læreren som det viktigste bidraget til barn og unges utvikling. Her nevnes holdninger som en av tre viktige punkter elevene bør mestre for å leve i et mangfoldig samfunn. Dette gjelder generelt i skolen, men er enda mer sentralt i KRLE-faget

sett i lys av fagets fokus på danning. I KURLE-studien presentert tidligere, legger 29,2% av lærerne størst vekt på elevenes evne til å vise respekt og toleranse, ved seks gitte svaralternativer knyttet til hva de legger størst vekt på i sin vurdering av elevene (Jørgensen, 2014, s. 210).

Både formålsparagrafen, læreplanens overordnede del, samt innledningen til KRLE-planen viser til en rekke verdier som skal fremmes i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019; Opplæringslova, 1998 § 1-1). Motstridende verdier vil være problematisk å vurdere, og vil i noen tilfeller føre til tvang eller ensretting. Det er også langt enklere å vurdere en prøve basert på faktakunnskap, enn å trekke en elev opp eller ned i karakter basert på holdninger. «Elever som har andre verdier og holdninger enn dem læreplanen angir, vil måtte få en kritisk vurdering eller en lav karakter dersom lærerne vekt holder holdningsmålene» (Sødal, 2016, s. 181).

Hva med de elevene som fremviser god holdningskompetanse, men som har kunnskapshull knyttet til faktakunnskap? Dette har ikke Sødal (2016) et svar på. Hun problematiserer derimot å kun trekke inn positive holdninger i vurderingsgrunnlaget, og spør om lærere tar på alvor de holdningene som strider imot faget, formålsparagrafen og skolens verdier. Det virker som noen lærere konsekvent kun trekker positive holdninger inn i vurderingsgrunnlaget. Det oppsummeres med at vurderingen bør være nyansert, i likhet med andre skolefag. «Hvis lærere vurderer ut fra holdningsmålene, må det i alle fall ligge grundig gjennomtenkning, samarbeid og varsomhet bak» (Sødal, 2016, s. 181). Lik praksis blir trukket frem, og at lærere i faget må samarbeide om tilbakemeldinger og karaktersetting. Vurderingskriterier bør formidles til både elever og foresatte tidlig. Det kan også være hensiktsmessig å inkludere foresatte i vurdering av undervisning, i tillegg til eleven selv.

2.2.5 Læreplanteori - læreplannivåer

I Norge har læreplanen til ulike tider hatt ulikt fokus på hvilken kunnskap elevene skal tilegne seg. Det er derimot opp til den enkelte lærer å fortolke kompetansemålene og legge til rette slik at elevene når disse (Fjørtoft, 2009, s. 25). Det er en rekke forhold som spiller inn på hvordan læreplanen blir tolket, der både lærerens undervisningsbetingelser, den lokale kulturelle konteksten, men også lærerens kompetanse og fagforståelse i det enkelte fag har påvirkningskraft (Afdal, 1998, s. 9-10). Å anta at læreplanen blir gjennomført til punkt og prikke i alle klasserom i Norge er en feiltakelse, da både læreren, elevene og samspillet mellom partene vil påvirke undervisningen. Dette samsvarer med Goodlads læreplanteori, som forklarer at læreplanen er avhengig av brukeren, fordi den gir plass til et betydelig tolkningsrom, der

lærerens tolkning vil være preget av erfaringene de har som lærere og hvilke holdninger de har til det å undervise (Imsen, 2016, s. 293-295). For å forstå dette er det nyttig å ta i bruk et begrepsapparat som skiller mellom de ulike nivåene i læreplanen.

Det første nivået er *idéenes* eller *den ideologiske læreplan*, som omhandler hvordan faget utvikles på et politisk og fagdidaktisk plan (Imsen, 2016, s. 294-295). For KRLE-faget vil dette eksempelvis innebære hvilke føringer politikerne legger for faginnhold og navn på skolefaget (Afdal, 1998, s. 9). Den *formelle læreplanen* er selve læreplanteksten den enkelte lærer forholder seg til i planlegging og gjennomføring av undervisning, som i Norge er den nasjonale læreplanen (Imsen, 2016, s. 295). På det neste nivået, den *persiperte* eller *den oppfattede læreplanen*, handler det om hvordan ulike aktører oppfatter læreplanen. Her er det også relevant hvordan læreren tolker læreplanteksten. Skolene har på sin side fått et betydelig handlingsrom til å skreddersy opplæringen til sine elever i de aktuelle lokalsamfunnene (Gjengitt av Hatlebrekke, 2021, s. 241). Foreldres tolkning er på dette nivået også gjeldende, da de kan stille med ulike forventninger ut ifra deres kunnskap til læreplanen om hva de mener bør foregå i skolen. Den *operasjonaliserte* eller *gjennomførte læreplanen* handler om det som faktisk skjer i klasserommet, for undervisning går sjelden helt etter planen. Det innebærer det som foregår i klasserommet fra time til time gjennom hele skoleåret (Imsen, 2016, s. 295). Den *erfarte læreplanen* er erfaringene elevene sitter igjen med, hvordan de oppfatter undervisningen og hva de lærer. Her finnes det like mange oppfatninger og opplevelser som det finnes elever i norske klasserom (Afdal, 1998).

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for fremgangsmåten, samt reflekterer over valgene som er tatt underveis i prosessen. For å undersøke hvordan KRLE-lærere i ungdomsskolen praktiserer vurdering og hvilke utfordringer de møter, har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med et utvalg lærere. Først i dette kapittelet vil jeg redegjøre for, og diskutere valg av metode. Deretter kommer jeg til å si noe om forarbeidet og gjennomføring av intervjuene. I tillegg vil jeg gjøre rede for utfordringer som har oppstått underveis, og faktorer som kan ha vært med å påvirke funnene. Etterarbeidet vil også bli presentert. Jeg kommer avslutningsvis til å diskutere validiteten og reliabiliteten og se på forskningsetikken knyttet til studien. Min posisjonaltet kommer også her til å bli fremhevet.

3.1 Valg av metode og forarbeid

For å undersøke hvordan ungdomsskolelærere erfarer vurdering i KRLE-faget, vurderte jeg hvorvidt en kvalitativ eller kvantitativ metode var best. Med en kvantitativ spørreundersøkelse ville jeg fått mange svar på hvordan lærere erfarer vurdering i faget og et variert utvalg av hvilke vurderingsformer de bruker, men jeg ville mistet dybden i lærernes opplevelser med dette arbeidet. Hvis en har tilgang på et stort antall informanter og ønsker å undersøke utbredelsen av erfaringer kan en kvantitativ spørreundersøkelse egne seg (Tjora, 2021, s. 128). Formålet med et intervju er å innhente fyldig og beskrivende informasjon om hvordan ulike mennesker opplever forskjellige sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet egner seg derfor godt til å få innsikt i informantenes erfaringer, følelser og tanker (Dalen, 2013, s. 13). En kvalitativ metode fanger også opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017, s. 52).

I mitt tilfelle ble det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode. Ved bruk av denne metoden kunne jeg gå nærmere inn på temaer som ble interessante i intervjuene. Det semistrukturerte forskningsintervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, og egner seg dermed for å avdekke intervjupersonenes perspektiver på et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Anker (2020, s. 37) peker på at det ikke er viktig å avgrense til en spesifikk intervjuform, så lenge du er opptatt av å få frem informantens erfaringer gjennom egne ord, noe som var hensikten ved mine intervjuer. Fordelen med denne intervjuformen er at den tillater oppfølgingsspørsmål fra intervjuer og endring i rekkefølgen, slik at historiene intervjupersonen forteller kan følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 138-

139). Hvis informanten introduserer temaer forskeren ikke har tenkt ut på forhånd, kan det åpnes for å utdype dette nærmere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121) Ettersom jeg skulle intervjuere lærere som kjenner feltet bedre enn meg, var det mye mulig jeg ikke kjente til de samme sidene ved vurdering som informantene gjorde. Det er deres erfaringer fra praksisfeltet jeg ønsket å avdekke, og å åpne for nye temaer ville derfor være hensiktsmessig.

3.1.1 Intervjuguide og NSD-søknad

Intervjuguiden ble utarbeidet i flere omganger, ettersom jeg ønsket å sette meg inn i tidligere forskning før jeg landet på gjeldende intervjuguide (se vedlegg 2). Det var nødvendig å sende inn meldeskjema til NSD, Norsk senter for forskingsdata, siden jeg skulle innhente personopplysninger. I søknaden måtte intervjuguiden vedlegges, og jeg utformet et førsteutkast til denne slik at søknaden ble satt i behandlingsskø. Jeg ønsket å være tidlig ute med denne prosessen, ettersom jeg kun har hatt et semester på å skrive denne masteroppgaven. Ved å være tidlig ute med godkjenning fra NSD, kunne jeg starte datainnsamling så fort jeg var klar for det. NSD søknaden til dette prosjektet ble godkjent 23.12.22. Finpussen av intervjuguiden ble gjort noen uker før datainnsamling, da den i samråd med veileder ble delt opp i overordnede temaer. Intervjuguiden ble utformet med tanke på at samtalen skal fokusere på bestemte temaer som intervjueren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2013, s. 26). De første spørsmålene i intervjuet var faktaspørsmål, der jeg ønsket å avdekke lærernes utdanning i KRLE, samt hvor lenge de har undervist og hva de vektlegger i egen undervisning. Her ville jeg etablere en relasjon til informanten, før jeg gikk i gang med introduksjonsspørsmålene. Det ble avsatt tid mot slutten av intervjuet til å oppklare eventuelle uklarheter og til å la informanten stille spørsmål eller komme med tilleggs kommentarer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80-81).

Etter det første intervjuet skrev jeg ned noen av oppfølgingsspørsmålene jeg stilte som var spesielt interessante, slik at jeg kunne bruke disse i de påfølgende intervjuene. Jeg er klar over at mitt tema er svært bredt, og at det er mange temaer jeg kunne ha drøftet nærmere. Likevel valgte jeg ut de temaene som var mest relevante innenfor hvert forskningsspørsmål. Intervjuene avdekket også temaområder som hadde vært interessant å studere nærmere, men som i dette tilfellet ikke får plass grunnet rammefaktorene for oppgaven. Noen av disse temaområdene vil trekkes frem i kapittel 6 som forslag til videre forskning.

3.1.2 Pilotintervju

I intervjustudier må det alltid foretas prøveintervjuer for å teste ut både intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Dalen, 2013, s. 30-31). Det er også viktig å ha forberedt seg godt for å gjennomføre et vellykket intervju (Dalland, 2017, s. 77). Det er hensiktsmessig å gjennomføre pilotintervju på informanter som tilfredsstillende utvalgsriteriene, slik at situasjonen blir mest mulig lik selve intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Da det var utfordrende å rekruttere informanter, valgte jeg å gjennomføre intervjuet på en medstudent som også skriver master i KRLE. Pilotinformanten ble dermed så tilnærmet lik informantene som mulig. Jeg fikk både muligheten til å teste meg selv som intervjuer, samtidig som jeg fikk innspill på hvordan intervjuguiden fungerte i praksis og om den reflekterte forskningsspørsmålene. Etter gjennomført pilotintervju ble noen av spørsmålene i intervjuguiden omformulert, og noen ble tatt vekk (Dalen, 2013, s. 30-31).

Et viktig steg i forberedelsene til intervjuene, var å teste ut det tekniske utstyret. Ved å sikre seg kjennskap til opptaksutstyret kan en minimere sjansen for at datamaterialet går tapt (Dalen, 2013). Jeg fikk etterprøvd hvordan nettskjema-diktafon appen fra UiO fungerte, og fikk sjekket at lyd kvaliteten var tilstrekkelig med tanke på transkribering. Appen krypterer lydfilen automatisk, og lagrer den sikkert. Etter pilotintervjuet skrev jeg ned en sjekklister til meg selv, som jeg passet på å gjennomføre før hvert intervju. Jeg måtte huske å sette telefonen i flymodus, passe på at skjermen ikke gikk i dvale, og at jeg trykket på rett knapp ved innsending av skjemaet. Flymodus måtte skrues av, og telefonen kobles til internett før skjemaet ble sendt inn. Når skjemaet var sendt inn, kunne jeg se på appen at intervjuet var lagret sikkert, men det kunne kun spilles av på nettskjema.no. Dermed var ikke lydfilen innom privat enhet.

3.1.3 Rekruttering og utvalg

Det finnes ingen “gylden standard” på hvor mange informanter som er hensiktsmessig, men det pekes på at “mindre kan være mer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Jeg ønsket på forhånd å ikke rekruttere flere lærere enn nødvendig, ettersom det er tenkelig at det er et stort press på lærere grunnet innføringen av masteroppgaver på grunnskolelærerutdanningene, og i lys av den lange lærerstreiken som foregikk i 2022. Fokuset ble på å få mest mulig ut av hvert intervju, heller enn å intervju mange lærere. Tidlig i prosessen møtte jeg på min første utfordring, og mistet kontakt med en informant. Det var usikkert om det var mulig å rekruttere flere informanter, men jeg endte til slutt opp med totalt fem informanter.

Hvordan informantene har blitt utvalgt, kan ha innvirkning på påliteligheten. For kvalitative metoder henvender en seg ofte til enkeltpersoner eller grupper som en mener har noe spesielt å bidra med, dette blir omtalt som et strategisk utvalg (Dalland, 2017, s. 56). Vurdering var det overordnede temaet, og det var mest hensiktsmessig å intervju KRLE-lærere som underviser i ungdomsskolen, grunnet den sentrale plassen vurdering har i arbeidshverdagen for lærere som underviser denne aldersgruppen. Ettersom jeg ikke stilte noen andre krav, ble utvalgskriteriene som følger: 1) læreren underviser på ungdomstrinnet og 2) læreren underviser i KRLE. Det var et bevisst valg at jeg på forhånd ikke hadde kjennskap til lærernes erfaring og utdanning. Bakgrunnen for valget er at det med stor sannsynlighet er forskjell på læreres kompetanse på bakgrunn av disse to faktorene, og ved å åpne opp for at alle som underviser i faget kan delta, kunne dette avdekket interessante funn vedrørende hvordan lærerne praktiserer vurdering i KRLE-faget.

Dalland (2017) understreker at i en studentundersøkelse kan det være utfordrende og tidkrevende å få tilgang til de informantene en ønsker seg, dermed må studenter i noen tilfeller benytte seg av personer de allerede kjenner. Jeg kom i kontakt med mine informanter gjennom e-post, direkte kontakt, via anbefalinger, og en ble rekruttert via Facebook. Før intervjuene mottok lærerne samtykkeerklæringen med informasjon om prosjektet, samt spørsmål om de ville delta (se vedlegg 1). Mitt utvalg endte opp med å bestå av en kombinasjon av kjente og ukjente informanter. Det er dermed viktig å reflektere over om mitt forhold til informantene jeg kjente til, kan ha påvirket resultatet. Relasjonen til de to dette gjaldt kan beskrives som en bekjent-relasjon, heller enn nære. Fordelen med å ha en relasjon mellom forsker og informant, er at forskeren kan få tilgang til informantens *backstage* og dermed et rikt datamateriale, slik Gleiss & Sæther (2021, s. 93-94) beskriver det. Det er derimot også en fare for at relasjonen fører til at informanten deler for mye personlig som hen kan angre på. I ettertid av intervjuene ser jeg at dette ikke ble en utfordring, og jeg fant en fin balanse mellom den profesjonelle relasjonen og den vennskapelige tonen.

3.1.4 Presentasjon av utvalg

De fem lærere ble intervjuet, jobbet på fire ulike skoler. Det var ønskelig å gjennomføre intervjuene fysisk, men grunnet utfordringer med rekruttering åpnet jeg opp for å gjennomføre det ene intervjuet digitalt, da læreren det gjaldt var bosatt på Vestlandet. Fire av lærerne arbeidet på skoler på Østlandet. Jeg kommer ikke til å presentere lærerne spesifikt, av personvern hensyn, samt at det ikke er av relevans i denne studien. I starten av alle intervjuene, ønsket jeg å danne

en profil av hvem lærerne var, og hva slags utdanning de hadde innenfor feltet. Alle lærerne hadde utdanning innenfor faget, alt fra 30 studiepoeng på lærerstudiet til mastergrad innenfor religion. Lærerne hadde undervist i faget lang tid, der læreren med kortest erfaring hadde undervist i 9 år, mens den mest erfarne hadde undervist i 23 år. Det kan dermed konkluderes med at informantene i min studie er erfarne lærere med solid utdanning innenfor feltet, og det kan det være nærliggende å tro at utfordringene lærerne møter ikke kun kan knyttes til mangel på fagkunnskap. Det innebærer at samtlige lærere har erfaring med tidligere læreplaner, og ikke kun nåværende læreplan.

3.2 Gjennomføring av intervjuer og etterarbeid

Det er mange steg som bør være gjennomgått før en går i gang med intervjuet, slik som å forsikre seg at informanten kjenner rettighetene sine og formålet med studien (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). Alle fysiske intervjuer ble gjennomført uforstyrret på lærernes arbeidsplass, mens det digitale intervjuet ble gjennomført over Zoom. Intervjuet på Zoom hadde noen tekniske utfordringer med internettforbindelse, men ikke noe som påvirket materialet i stor grad. Alle lærerne hadde på forhånd mottatt samtykkeerklæringen, men det var også avsatt tid til å gå gjennom denne før intervjuene startet for å oppklare eventuelle uklarheter eller spørsmål. De ble informert om at de ville bli anonymisert og de fikk en frist til å trekke seg dersom de ønsket det. Det ble også understreket at jeg kun var ute etter deres tanker og erfaringer rundt temaet, og at det ikke fantes rette og gale svar.

Jeg ønsket å ha en avslappet stemning under intervjuene, slik at det ble mer som en naturlig samtale, heller enn en formell intervjusituasjon. Dette er også en av grunnene til at jeg brukte lydopptak, slik at jeg kunne fokusere fullt på selve intervjuet. Til dette brukte jeg diktafonappen til Universitetet i Oslo, som jeg hadde testet grundig på forhånd. Intervjuene varte mellom 30 og 55 minutter, der det var flere lengre enn korte intervju. Til sammen ga lærerne meg utfyllende synspunkter og økt innsikt i både temaer jeg hadde tenkt ut på forhånd, i tillegg til nye blikk på temaet.

3.2.1 Transkribering

Transkriberingen kan ses som en del av analysen, da det innebærer en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Før jeg kunne gå i gang med analysen, transkriberte jeg intervjuene ved hjelp av programmet *F4 transkript*. Dette programmet har hurtigtaster og koder

som brukes til å angi tonefall eller korte pauser. Jeg valgte å beholde noen språklige uttrykk som «Hm» og «Ehm» der det var passende, i tillegg til at jeg brukte koden «(.)» der det var naturlige og korte tenkepauser, og «(h)» der det var latter. Ettersom regelverket som omhandler oppbevaring av personvernopplysninger er strengt, brukte jeg stasjonære PC-er på campus tilhørende OsloMet. Ved å gjøre det på denne måten sikret jeg at lydopptakene ikke var innom privat utstyr. Når jeg avsluttet transkriberingen for dagen, forsikret jeg meg om at alt av sikkerhetskopier, lydopptak og søppelkurv var slettet. Jeg transkriberte intervjuene raskest mulig etter gjennomføring, ettersom det gjorde det enklere å skille informantene, i tillegg til at jeg gjorde meg ferdig med et intervju av gangen. Alle lydopptak var relativt klare og tydelige, med unntak av det på Zoom som hadde noen mindre stopp grunnet internettforbindingen.

3.2.2 Koding og kategorisering

Det er mange steg i en analyseprosess, og etter transkribering må det velges hvilke deler som skal inkluderes i analysen, og hvilke som skal forkastes (Anker, 2020, s. 17). Å kode kan sies å være en teknikk for å systematisere et stort datamateriale (Anker, 2020, s. 75). Gleiss & Sæther (2021, s. 177) skiller på ustrukturert og strukturert koding, eventuelt en kombinasjon av disse. Et stort antall åpne koder kan være utfordrende å jobbe med, da sorteringsarbeidet vil bli krevende og et hinder for å komme seg videre i analysearbeidet. Jeg valgte dermed å la kategoriene ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I arbeidet med analysen brukte jeg derimot en kombinasjon av induktiv og deduktiv, som kan kalles abduktiv analyse. Det som kjennetegner en abduktiv analyse, er at den beveger seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori, og at kodene blir konstruert gjennom å jobbe med materialet, det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene (Anker, 2020, s. 79-80). Siden det er begrenset med forskning på vurdering i KRLE-faget, fikk det empiriske materiale en større vektning enn det teoretiske. Likevel kan det sies at jeg i denne studien har gjennomført en form for abduktiv analyse.

Kodene ble identifisert og konstruert gjennom å jobbe med materialet, det teoretiske rammeverket og gjennom mine forskningsspørsmål (Anker, 2020, s. 80). «Gjennom kodingen kan det også bli tydelig at ikke alle deler av datamaterialet er like relevante for å svare på problemstillingen» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). I mitt tilfelle ble det i analyseprosessen tydelig hvilke funn som skulle brukes videre, og hvilke som skulle forkastes. Ved å gjennomføre analysen på denne måten, bidro det til å spisse kodene. Etter kodingen hadde funnet sted, ble kategoriene som hadde mest interessante funn, utvalgt og inkludert i analysen.

For å kategorisere og kode dataene mine, har jeg brukt programmet HyperRESEARCH. Å bruke ulike programmer kan være både dyrt og tidkrevende å sette seg inn i, men programmet jeg valgte å gjennomføre kodingen i, var relativt enkelt å bruke. Programmet gjør materialet mer oversiktlig, samt at det kan gi deg rapporter på hvor ofte en kode er brukt. Programmet er også nyttig for å enkelt endre navn på koder, og skaffe en oversikt over alle utdrag som har samme kode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 178). Dermed besluttet jeg å bruke HyperRESEARCH til å kode alle mine intervjuer, noe jeg fant mer nyttig enn å kode med penn og papir. De overordnede kategoriene ble i min analyse «erfaringer», «utfordringer» og «fagfornyelsen», men i arbeidet med kodingen viste dette seg å være for overordnede kategorier. «Utfordringer» ble for eksempel delt opp i mindre kategorier, der spesielt holdningskompetanse fikk en større plass enn først antatt.

3.3 Forskningskvalitet

Det er viktig å reflektere over kvaliteten på forskningen, og denne kvaliteten blir ofte vurdert med utgangspunkt i to begreper: validitet og reliabilitet. Det er viktig å være åpen om både styrker og begrensninger i egen forskning, samt måten forskningen har blitt gjennomført på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). I dette delkapittelet vil jeg reflektere over kvaliteten på egen forskning ved bruk av de to nevnte begrepene.

3.3.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, omhandler kvalitet på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsene er til å stole på. Det er to sentrale spørsmål som kan brukes for å vurdere reliabiliteten i et prosjekt: hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det har blitt innsamlet på, og om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Her er det viktig å reflektere rundt bruken av semistrukturerte intervjuer og bruken av oppfølgingsspørsmål. Selv om intervjuguiden ble brukt i stor grad, var det også temaer og avveininger lærerne tok opp underveis i intervjuene som var interessante å gå dypere inn på. Det kan på bakgrunn av dette være utfordrende å reprodusere studiens empiri. Gleiss & Sæther (2021) påpeker at det er viktig å redegjøre for forskningsprosessen, for å styrke reliabiliteten. Hensikten med dette er ikke at andre forskere skal kunne gjennomføre prosjektet identisk, men slik at andre kan vurdere valgene som ble tatt i studien. På bakgrunn av dette har jeg blant annet reflektert rundt min relasjon til to av informantene, og hvordan et annet utvalg

kunne ha påvirket resultatene i en annen retning. Hvis samme studie hadde blitt gjennomført med KRLE-lærere uten formell utdanning, kunne resultatene blitt svært annerledes. Når det kommer til transkripsjonens reliabilitet, kan det være forskjell på hvordan to ulike personer transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 192). I min studie har ikke tonefall eller andre språklige uttrykk særlig mye å si, og transkripsjonene ble gjennomført så ordrett som mulig.

Validitet, eller gyldighet, handler om kvaliteten på datamaterialet, forskerens tolkninger og konklusjonene man trekker fra forskningen. Det er ikke kun et begrep som knyttes til data eller metoden man bruker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204; Høgheim, 2020, s. 80). Begrepet brukes også når en skal vurdere hvorvidt svarene vi finner i forskningen, er svar på spørsmålene en forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). Når vi snakker om validitet, er det snakk om grad av validitet, det vil si at forskningen kan ha lav eller høy validitet, mens en perfekt validitet ikke vil være mulig (Gjengitt av Høgheim, 2020, s. 80). En måte å styrke validiteten på er ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut ifra de spørsmålene vi stiller og hvordan disse formes ut fra temaer vi ønsker å utforske og etablere kunnskap om (Tjora, 2021, s. 262).

For å styrke forskningens validitet og reliabilitet, har jeg redegjort for valg som er tatt underveis i prosessen. Hvis resultatene av en undersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, må det vurderes om resultatene kun er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre informanter og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 264-265). I kvalitativ forskning er ikke dette like gjennomførbart som i kvantitativ, fordi kvalitative undersøkelser er basert på et mindre utvalg som ikke nødvendigvis er representativt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Et svar på denne innvendingen kan være hvorfor vi trenger å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 265).

Utvalget på fem informanter med ulik arbeidserfaring sikret tilstrekkelig varierte data, med hensyn til rammefaktorene for denne masteroppgaven. Andre informanter med annen erfaring, ville med stor sannsynlighet gitt et annet datamateriale. Tidlig i metodekapittelet reflekterte jeg også rundt hvorfor en kvalitativ metode var bedre egnet til å svare på problemstillingen enn en kvantitativ metode. En annen måte å styrke overførbarheten, er å skrive slik at leseren opplever at vedkommende blir invitert inn i forskningsprosessen og å gjøre arbeidet så transparent som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ved å være åpen om valg og gjennomføring i metodekapittelet, har leseren fått mulighet til å vurdere valgene jeg har tatt, og hvorvidt de er overførbare. Hvis en annen forsker hadde gjennomført min studie, kan det hende vedkommende

hadde fått andre resultater. Siden min intervjuguide er relativt åpen, måtte det gjennomføres en utvelgelse av funn som senere ble fortolket. Denne fortolkningen baserer seg på forskerens interesser og allerede eksisterende litteratur. I slutten av metodekapittelet redegjør jeg for min posisjonalitet.

3.4 Forskningsetisk perspektiv

I arbeidet med masteroppgaven inntar jeg som student en forskerrolle, som innebærer at jeg må følge retningslinjer for god forskning. Nedenfor skal jeg redegjøre for dette opp mot min studie.

En viktig del av forskning, er at den skal være frivillig. Informert samtykke innebærer at deltakerne informeres om studiens overordnede formål, samt mulige risikoer ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Informantene har også krav til privatliv, som er minst like viktig som frivillighet. For å sikre deltakernes rett til privatliv, må en vurdere hvor følsom informasjonen som samles inn er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). I min studie er ikke temaet i seg selv sensitivt i henhold til loven om behandling av personopplysninger, men det dukket opp temaer i intervjuene som kunne medføre ulemper for deltakerne dersom personvernet ikke ble ivarettatt. Dermed besluttet jeg å sikre deltakernes personvern, ved å ikke presentere utdypende fakta om hver enkelt lærer. Dette var heller ikke av nødvendighet for leseren eller studiens formål.

Siden det ble gjort lydopptak av informantene, måtte jeg innhente samtykke til å samle denne personopplysningen. Dette er for å forsikre seg om at informantene er opplyst om at det er frivillig å delta, og at de kan trekke seg når som helst før den fastsatte fristen, uten at det får negative konsekvenser. Denne informasjonen ble både sendt ut til deltakerne i forkant av intervjuet, i form av samtykkeerklæringen, men det ble også gjennomgått før selve intervjuet startet. For de informantene jeg intervjuet fysisk ble dette samtykket gitt skriftlig, mens det ble gitt muntlig ved Zoom-intervjuet. Selv om det informantene sier er anonymt, er det måten opplysningene behandles på som avgjør om prosjektet må meldes inn til NSD eller ikke. I min studie er stemmen på lydopptakene en personopplysning.

Et annet prinsipp som er viktig å tenke over, er deltakernes krav til rett representasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Dette tok jeg hensyn til i transkriberingen ved å

transkribere på en måte som fremstilte informanten på en hensiktsmessig måte. Sitater ble brukt på en kritisk måte, da det i noen tilfeller kan gis en annen mening når det settes i større kontekst.

3.4.1 Posisjonalitet

Avslutningsvis vil jeg reflektere over min posisjonalitet i prosjektet. Forskerrollen påvirkes også av forskerens identitet og erfaringer, ikke kun av de konkrete valgene som gjøres i forskningsprosessen. I begrepet ligger det en påstand om at forskerens utgangspunkt påvirker forskningsprosessen, fra utforming av problemstilling til analyse og skriving. På mange måter bryter tenkningen omkring posisjonalitet, med forestillingen om at forskning skal være objektiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49-50).

Jeg har valgt å belyse temaet vurdering, fordi jeg selv har følt jeg har fått begrenset undervisning knyttet til temaet under min utdanning. Det er også en av grunnene til at jeg valgte å ha en vid intervjuguide, slik at jeg kunne velge ut de mest interessante funnene, som jeg selv har undret meg over på feltet. Vurdering er en sentral del av en ungdomsskolelærers hverdag, men jeg har selv ønsket å undersøke hvordan en kan arbeide med vurdering slik at det øker elevenes læring. Jeg har personlig troen på at god dialog og tydelige retningslinjer for vurdering, er til elevenes beste. Samtidig er jeg spesielt interessert i KRLE-fagets plass i skolen, og rollen det spiller som holdningsdannende fag. Jeg har troen på at kunnskap om religion, livssyn og etikk kan bidra til å avkrefte stereotyper og fremmedfrykt. Derfor ønsket jeg å undersøke hvordan læreren håndterer elever som fremviser negative holdninger, og hvilken plass det får i elevens vurderingsgrunnlag. Jeg hadde en antakelse i forkant av datainnsamlingen, om at holdninger ville spille inn på vurderingsgrunnlaget. Mye litteratur om vurdering i faget peker også på holdninger som en utfordring. I praksisperioder gjennom studiet har jeg opplevd at lærere føler de mangler kunnskap knyttet til fagfornyelsen. Min motivasjon for å undersøke hvordan den nye læreplanen forstås, grunner også i tidligere erfaringer.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante funn fra de transkriberte intervjuene, som sammen med teorikapittelet vil danne det empiriske grunnlaget for drøftingen. Styringsdokumenter er sentralt når en skal undersøke vurdering i ungdomsskolen, og vil sammen med vurdering slik det er presentert i innledende del være grunnlaget for mine tolkninger. Det var svært mange spennende og viktige temaer som dukket opp i intervjuene, men alle får dessverre ikke plass i denne oppgaven og noen av funnene har derfor utgått. Analysen er strukturert etter forskningsspørsmålene. I noen sitat har jeg utelatt ord, for å sette det inn i gitt kontekst. I de tilfeller dette gjelder vil koden «(...)» stå. Når jeg i det følgende snakker om *fagfornyelsen*, er det på bakgrunn av at det er måten lærerne selv refererer til læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Det finnes ikke noe fasitsvar på hvilken fremgangsmåte som er best egnet for å analysere tekstmaterialet. Når datamaterialet skal analyseres, må en bryte ned helheten til ulike deler og undersøke budskap eller meninger, der formålet er å komme nærmere et svar på problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 199). I min analyse vil ikke individuelle utsagn fra alle lærere trekkes frem under hvert tema, men det er de samlede meningene som er i fokus. Anker (2020, s. 17) hevder at allerede i det en velger tema, har en begynt en analytisk aktivitet, der meningsskapingen skjer helt fra innsamling til siste del av skrivefasen.

4.1 Hvordan praktiserer KRLE-lærere vurdering i faget?

I første del av analysen vil jeg presentere lærernes erfaringer med vurdering i KRLE. Jeg vil starte med å se på lærernes umiddelbare tanker rundt begrepet vurdering, før jeg går inn på når elevene vurderes ifølge lærerne. Her vil jeg også trekke frem når læreren vurderer elevene, samt hvordan elevene blir inkludert i egen læringsprosess.

4.1.1 Umiddelbare tanker om vurdering

I forkant av intervjuene hadde lærerne fått begrenset med informasjon om prosjektet utover det som stod i samtykkeerklæringen. Introspsørsmålene ble dermed brukt til å avdekke lærernes umiddelbare tanker rundt begrepet *vurdering*. Lærer 1 og 4 hadde samme tanke, nemlig at faget har for få timer i skolen. Lærer 1 trakk på sin side frem «at det er frustrerende at KRLE er et så lite fag», og at det skal vurderes på lik linje med andre fag som har flere timer. Dette tolker jeg som at fag med større timeantall har bedre tid til å gjennomføre vurderinger enn KRLE-faget.

Tiden som sentral utfordring ble tema i samtlige intervjuer. Dette skyldes nok de 153 timene som er tildelt KRLE, i motsetning til eksempelvis 313 timer i matematikk i løpet av ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Lærer 3 vektla at elevene skal vite hva de vurderes i, og at vurdering skal være forutsigbart, mens lærer 5 vektla i størst grad at han «skulle ønske det ikke var (.) en karakter». Slik jeg tolker dette sammen med andre utsagn i intervjuet, mener lærer 5 at grunnet fagets vekt på blant annet refleksjon, utforskning og danning, kan jaget etter gode karakterer være en begrensende faktor for hvorvidt elevene tør å fremsi egne meninger og utvikle sin evne til refleksjon. Læreren trakk frem at disse sidene ved faget kan være utfordrende å vurdere. Lærer 2 skilte seg fra de andre informantene, og sa følgende: «Ja det første jeg tenker på vurdering er jo liksom prøver (h) eeh, men også oppgaver som vi har gjort litt nå i det siste». Han trakk også frem at en vurderer elevene hele tiden i klasserommet, noe ingen av de andre lærerne la særlig vekt på innledningsvis.

4.1.2 Hvor ofte og når vurderes elevene?

De fleste lærerne har et dokument der de førte opp aktiviteten til elever i klassen, da de ble spurt om de vurderte elevene i andre situasjoner enn planlagte vurderinger. Slik lærerne forklarte det, virket de å la muntlig aktivitet være et «plusspoeng» i tilfeller de var usikre på hvilken karakter eleven skulle få. Samlet sett ga lærerne uttrykk for at de aldri trakk elevene ned i karakter basert på muntlig aktivitet i timene, heller ikke hvis de ytrer holdninger som strider imot sentrale verdier eller ikke fremviser toleranse og respekt slik læreplanen i KRLE vektlegger.

«Det er det som er bra med fagfornyelsen, for da kan jeg i større grad ta inn det med hva som skjer i timen», sa lærer 5, i likhet med lærer 1 som reflekterte over tematikken selv: «jeg tror at vi i takt med fagfornyelsen må bli flinkere til å vurdere i timen i undervisning». Lærer 3 snakket om fokuset på helhetsvurderingen av elevene: «Og det er jo nå heldigvis blitt den helhetsvurderingen, av hele året. Ikke bare (.) nå er vi ikke like avhengig av hver eneste prøve. Nå har vi i større grad mulighet til å vurdere helhetsinntrykket da, enn det vi hadde i forrige læreplan for eksempel. Så det er positivt». Disse utsagnene viser at lærerne er klar over at det har skjedd en endring i læreplanen med tanke på i hvilke situasjoner elevene skal vurderes, men det er litt ulikt i hvilken grad de har tatt det i bruk selv.

Flere av lærerne fortalte de hadde bevisstgjort elevene om at de blir vurdert hver time, men at de ønsker denne vurderingen skal komme elevene til gode. Lærer 3 nevnte at de hadde utformet generelle muntlige vurderingskriterier som elevene fikk presentert på starten av året, og utdypet at elevene hadde blitt fortalt «at du blir ikke vurdert hvorvidt du er aktiv i timen eller ei, men du har (.) vi vurderer kompetansen din, slik at jo flere anledninger du har mulighet til å vise kompetanse, så gir det også et riktigere vurderingsgrunnlag». Med dette mener læreren at elevene selv har et visst ansvar for å vise sin egen kompetanse. Det er derimot ikke hvor mange ganger eleven rekker opp hånda som teller, men kvaliteten på det som blir sagt. Desto flere anledninger eleven viser læreren kompetansen sin ved å bidra positivt i undervisning, desto bedre grunnlag har læreren til å gjøre en god helhetsvurdering av eleven. Med denne tankegangen og praksisen bevisstgjøres elevene til å ta ansvar for egen læring.

4.1.3 Egenvurdering, karakterbruk og tilbakemeldingspraksis

Mange av lærerne nevnte at de brukte egenvurdering, men det var variasjon i hvor aktivt dette ble brukt. Både lærer 1 og 2 sa at elevene på større vurderinger måtte levere en egenvurdering før de fikk karakter. Ved å gjøre dette, sier lærer 1, at elevene får mulighet til å «si noe om sin egen prosess og hva de har vært fornøyd med og ikke, og eventuelle utviklingsområder». Lærer 2 ønsker også at denne egenvurderingen gjennomføres før elevene får tilbakemeldinger. Lærer 3 sier også at de alltid har egenvurdering, men peker på en utfordring knyttet til begrensninger i de teknologiske læringsverktøyene de bruker: «Savner noen ganger i de verktøyene vi bruker digitalt at vi kan gi tilbakemeldingen først, og så vente, låse karakteren, og så kunne vi gitt karakteren etterpå, slik at de faktisk har lest igjennom tilbakemeldingen sin da». Hun peker også på, i likhet med de fleste lærerne, at «jeg savner nok mer at de er flinkere til å ta imot, bruke og lese og ta til seg tilbakemeldingene, som man faktisk bruker ganske mye tid på». Ut ifra utsagnene til læreren virker det å være en bevissthet rundt bruken av egenvurdering og tilbakemeldinger, men at læringsverktøyene hindrer læreren i å gjennomføre dette på en hensiktsmessig måte. Hun sier at hun ofte presenterer noen eksempler på vurderinger på høyt nivå, slik at elevene kan få et inntrykk av hva som forventes på dette nivået. Denne gjennomgangen gjør hun før de får tilbakemelding og karakter.

Flere av de andre lærerne snakket om bruken av karakterer på skolen de jobber på. «På skolen her har vi blitt enige om at vi ikke skal ha vurdering med karakter mer enn til jul og sommeren» sier informant 4. Det var mye fokus på karakterer på skolen blant elever, og derfor bestemte skolen seg for å begrense bruken slik at fokuset heller ble på hva den enkelte elev kunne utvikle

seg videre på, fremfor å kun fokusere på tallet. Hun understreker derimot at dette har medført en større arbeidsmengde for lærerne «for det å gi tilbakemelding og fremovermelding tar jo nesten lengre tid enn å gi en karakter» som vil si at det er mer tidseffektivt for læreren å gi kun karakter, enn å bruke tid på å skrive en detaljert tilbakemelding.

Lærer 2 trakk frem sin klasse som et eksempel, der de fra starten av 8. klasse hadde lagt stor vekt på tilbakemeldinger, og droppet karakterer første halvår. Som han beskrev selv så «tror jeg det tvang dem litt til å lese tilbakemeldingene», og at de fikk bedre innsikt i hvorfor de fikk tilbakemeldinger. På skolen til lærer 4 får elevene kun karakter til jul og sommer, samt ved standpunkt. Denne måten å jobbe på gir elevene mulighet til å øve seg på å forstå hvilken grad av måloppnåelse de har vist, og kan bidra til at elevene bruker mer tid på å lese tilbakemeldingen de har fått. Svært mye forskning peker på at elever som er involvert i eget læringsarbeid opplever høyere grad av motivasjon og lærer mer. Det er dog en negativ tendens i intervjuene til at elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av tilbakemeldingene. Lærerne forteller selv at de bruker mye tid på å skrive tilbakemeldinger, men sliter med å få elevene til å jobbe aktivt med disse. Lærer 3 oppsummerer utfordringene som ligger i arbeidet med å inkludere elevene i egen læring: «så jeg savner nok mer at de er flinkere til å ta imot, bruke og lese og ta til seg tilbakemeldingene, som man faktisk bruker ganske mye tid på».

4.2 Hvilke utfordringer møter lærerne i sitt vurderingsarbeid?

Lærerne møter på mange av de samme utfordringene, men det er også individuelle forskjeller. De funnene jeg velger å trekke frem er ulike utfordringer knyttet til uformell vurdering, altså all vurdering som ikke er planlagte vurderingssituasjoner i løpet av skoleåret. Holdningskompetanse er en sentral utfordring.

4.2.1 Elevenes holdningskompetanse

I hvilken grad elevenes holdningskompetanse spiller inn på vurderingsgrunnlaget eller ikke, har vært av spesiell interesse i denne studien. Når jeg i det følgende analyserer elevenes holdningskompetanse, slik lærerne fremstiller det, tenker jeg på i de situasjonene hvor elevene har uttalt holdninger eller meninger som i noen tilfeller utfordrer de verdiane ansatte i skolen skal fremme. Kun to lærere trakk frem dette som en utfordring, mens alle lærerne ble spurt om de hadde opplevd liknende situasjoner.

Det er i denne studien en generell tendens til at elevenes holdningskompetanse ikke inngår i vurderingsgrunnlaget. Lærer 1 trakk frem en hendelse, der en elev mente jøder ikke var semitter og begynte å blande seg i undervisningen til læreren, der eleven omtalte læreren som både rasist og sionist. Læreren beskriver hvordan han forsøkte å møte eleven og forklare at «jeg har ingen preferanse i den konflikten, men i vestlig, på en måte, kontekst så snakker vi om antisemittisme som jødehat da». Slik jeg forstår læreren ble dette en svært stor og vanskelig sak å løse. Et interessant funn rundt denne hendelsen, var at eleven det var snakk om fikk karakteren 6 i halvårsvurderingen til jul, som vil si at elevens antisemittiske kommentarer ikke hadde noe å si på fastsettingen av halvårsvurdering i faget. Siden hendelsen dukket opp i det første intervjuet, omformulerte jeg casen i intervjuguiden og spurte lærerne om de hadde vært borte i situasjoner liknende den lærer 1 trakk frem, og hvordan de eventuelt håndterte dette.

Lærer 5 satte casen over i en tenkt klasseromssituasjon, og reflekterte over om en skal premiere elever som er «dødsflinke» teoretisk, men som samtidig er «skikkelig dust mot en medelev»? Her hadde ikke læreren et klart svar selv, men innrømte at det var fristende å la det gå ut over eleven. Han begrunnet dette i at KRLE var et fag der det hadde vært «fint» å kunne premiere god oppførsel. Her er det nærliggende å tro at læreren refererer til fokuset KRLE-faget har på respekt og toleranse, og at det kunne gå ut over eleven ved å gi en karakter som gjenspeiler holdningene. Dette funnet er interessant, fordi lærer 5 er den eneste av informantene som rørte ved tanken om å trekke ned elevens karakterer hvis de utviser oppførsel som er i strid med fagets formål eller skolens verdier.

De andre lærerne hadde møtt utsagn fra elever i ulik grad. Lærer 2 forklarte at han opplevde «at mye av det kommer jo fra foreldrene», som kan tolkes slik at elevene med stor sannsynlighet har overtatt foresattes holdninger eller syn, og tatt de med seg inn i skolen. Det interessante er at det ikke nødvendigvis virker som elevene er klar over hva meningene deres betyr, ettersom læreren sier at han prøver å «nøste» opp i det og vektlegge at alle har ytringsfrihet, samtidig som «man må ta hensyn til hverandre». Lærer 3 deler mye av den samme tankegangen, men peker på modenhet som en faktor til disse utsagnene: «De kommentarene som ofte kommer er jo av disse litt umodne gutta, som vokser seg til. Så det er jo mer ofte naive utsagn, mer enn at det er bevisste holdninger på det de sier. Som regel». Læreren kommer også med et annet interessant poeng at selv om eleven har «holdninger som ikke er akseptert av samfunnet, så er det fortsatt en kompetanse du har på (.) i forhold til kompetansemål. Vi vurderer jo bare opp imot kompetansemålene, og det står jo ikke der at du ikke har lov til å ha sånne holdninger».

Lærer 4 deler, i likhet med lærer 3, tanken om at det handler om modenhet, men hun trekker frem at hun opplever at elever formidler dårlige holdninger for å tøffe seg.

4.2.2 Elevenes kunnskaper og ferdigheter

Et interessant poeng flere av lærerne kommer med, er at de i større grad enn tidligere opplever at elevene har ulikt kunnskapsgrunnlag. Med dette mener lærerne at elevene har ulike utgangspunkt fra barneskolen, men også at pandemien har satt sine spor og lagd kunnskapshull hos flere elever. Lærerne vektlegger ulike kunnskaper elevene skal tilegne seg i faget, men understreker også at elevene må vite hvordan de skal bruke denne kunnskapen i ulike sammenhenger. «En utfordring i et fag som KRLE hvor du skal (...) ha en viss kunnskap om hvordan snakke med andre for å få frem en uenighet på en måte, som er både sosialt akseptert, men og som kan invitere til videre dialog».

Flere av lærerne bruker ulike kunnskapstester for å sjekke hva elevene har fått med seg i undervisning eller perioder, og er generelt sett positive til bruken av «faktasjekker». Lærer 3 bruker oppgaver med kunnskapsspørsmål elevene jobber med, der de umiddelbart får respons på om de har svart rett eller galt. Læreren sier på den andre siden at «det som vurderes med karakter, er det som vi også kan vurdere kompetansen på». Dette kan tolkes slik at læreren anser kunnskapstestene som viktige for å kontrollere om elevene har fått med seg grunnleggende faktakunnskap i timene, men at det skiller seg fra å vise kompetanse, som innebærer bruk av ulike ferdigheter, som å kunne drøfte og sammenligne. Lærer 4 bruker multiple choice-tester for å teste elevene i fagbegreper, der elevene får konkrete spørsmål med gitte svaralternativer. Faktakunnskaper og fagbegreper er dermed forutsetninger for å kunne jobbe med de ulike ferdighetene i læreplanen, og faktasjekkene hjelper elevene med å utvikle et religionsfaglig språk som gir grunnlag for videre læring i faget.

Lærer 3 trakk frem foresattes forventning til hvor bra elevene presterer, og pekte på at vurdering på barneskolen og på ungdomsskolen er to ulike ting. Når elevene på barneskolen har fått alt rett på prøver og blir fortalt at de kommer til å gjøre det bra på ungdomsskolen, får de en brå overgang når de ikke får toppkarakterer på ungdomsskolen. Læreren poengterer at dette ofte er fordi de har vist kunnskap og ikke kompetanse, og sier at dette «krever også litt opplæring av foreldre på 8. trinn, at de også skjønner hva som forventes». Det er ikke slik at det forventes at elevene er eksperter når de begynner på 8. trinn, og alt som skjer de to første årene er kun trening.

4.2.3 Tid og timeplan

Lærerne peker på mange av de samme utfordringene knyttet til tid, men det er også individuelle forskjeller. Når det kommer til vurdering, uttrykker lærerne et ønske om at de hadde mer tid til å gjennomføre muntlige vurderinger, der spesielt fagsamtaler trekkes frem som den vurderingsformen de skulle hatt mer tid til. Til tross for utfordringene bruker lærerne samlet en rekke ulike vurderingsformer. Utfordringer med tid er ikke kun mangel på tid, men ulike tidsutfordringer knyttet til enkelte vurderingsformer. Lærer 1 bruker en gitt situasjon som eksempel:

Hvis en elev har ligget på 6 hele året og så går det skikkelig dårlig på en vurdering som gjør at (.) og det er ikke mulig å få gjort noe, på grunn av tiden for eksempel (.) det er vanskelig, og der tror jeg forskjellige lærere vil gjøre forskjellige ting. Men jeg tar på en måte ikke, kommer helt an på, men jeg vil på en måte ikke trekke eleven ned på 4.

Slik jeg tolker lærerens utsagn refererer han til situasjoner der for eksempel fastsetting av halvårsvurdering er såpass nærme, at det ikke er mulig å gjennomføre en ekstra vurdering for eleven. I dette intervjuet snakket vi om at standpunkt i år skulle fastsettes tidlig på skolen, og at det dermed var utfordrende å sikre nok vurderingsgrunnlag. Læreren legger derimot vekt på at han selv strekker seg langt for å gi elevene en ny sjanse hvis en vurdering går dårlig.

Lærer 2 ønsker seg tid til fagsamtaler, men peker samtidig på at tiden er grunnen til at han ikke hadde gjennomført fagsamtaler i andre fag enn naturfag, og dette lot seg kun gjøres fordi klassen var delt i to. Han pekte på styrkene fagsamtalen har, og at «mange blir litt frustrert fordi de ikke får vist hva de kan på prøven heller». Læreren erfarte at samtaler både ga mulighet til å se hvor reflekterte elevene er knyttet til ulike temaer og hvor mye kunnskap de har, og utdypet videre at «jeg synes det er en bedre indikator på hva de kan og ikke kan, når man har en fagsamtale». Slik læreren uttrykker det, virker han å være reflektert rundt styrkene og svakhetene fagsamtalen har, men at begrensningene er for store til at de lar seg gjennomføre. Lærer 3 trakk også frem at det er svært tidkrevende med muntlige vurderinger. Hun hadde før vårt intervju nylig gjennomført en debattøvelse gruppevis, og gikk rundt mellom de ulike gruppene og lyttet til samtalen og gjorde seg notater. Utfordringen læreren pekte på var at det ble svært krevende å skulle observere 30 elever organisert i grupper samtidig. Hun klarte heller ikke å få med seg om alle hadde sagt noe, eller om noen elever overkjørte eller ble overkjørt av andres utsagn.

Lærer 4 reflekterte rundt hvor lang tid det tar å vurdere en skriftlig prøve: «Hvis du har to klasser i KRLE, og det er 60 elever, hvor du bruker kanskje et kvarter per tekst eller prøve, så tar det lang tid». Hvis en regner ut dette, ser en at det tar om lag 15 arbeidstimer, altså to hele arbeidsdager å lese elevtekster, og gi en god tilbakemelding hvis en bruker et kvarter på hvert elevarbeid. Her møter vi på et annet dilemma enn tidligere, nemlig hvor mye tid læreren skal bruke på ulike vurderingsformer. En skriftlig prøve vil ta kort tid å gjennomføre, mens læreren vil på sin side få mye etterarbeid. I en svært travel lærerhverdag med undervisning og ulike møter, er det aldri nok tid. Senere trekker hun frem at styrken med gruppepresentasjoner, samtaler eller podkaster på et kvarter, er at elevene må fatte seg i korthet og alle må få ordet. Ved gjennomføring av podkast lar læreren elevene bruke lydopptaker, slik at det går færre undervisningstimer til gjennomføring av vurdering, samtidig som hun får vurdert flere elever av gangen. Hun sier selv at «da er det mulig å overleve som lærer (h) med vurderingene uten at det tar alt for lang tid». Hun sier også at hun opplever at læreren kan være en stressfaktor for noen elever ved individuelle samtaler. Slik jeg tolker dette foretrekker læreren gruppevurderinger over individuelle, basert på tidsbruk.

Lærer 5 ga ikke like tydelig uttrykk for at tiden var en stor utfordring når det gjaldt vurdering. Han hadde noen ganger gitt elevene mulighet til å velge mellom tre ulike vurderingsformer, stort sett fagsamtale i gruppe, skriftlig prøve eller at elevene skulle lage et produkt, slik som film eller liknende, som de skulle ferdigstille samme dag som resten av elevene gjennomførte vurdering. Slik læreren forklarte selv, ble det stort sett jevnt fordelt mellom de ulike vurderingsformene slik at alle elevene fikk valgt det de ønsket. Han trakk frem at spesialpedagogen kunne sitte «vakt» i klasserommet mens han gjennomførte fagsamtaler på et grupperom. Slik jeg forstår læreren, er spesialpedagogen en viktig faktor for gjennomføring av denne typen vurdering. Han sier ikke selv at han har gjennomført denne typen vurdering uten vedkommende til stede, og det virker dermed ikke å være mulig å få gjennomført delt vurdering slik lærer 5 gjør, uten en ekstra person til stede. En ekstra voksenperson virker å være alt læreren trenger for å ha større mulighet til å tilby fagsamtaler til en mindre del av elevgruppen. Å sitte «prøvevakt» for klasser er ikke spesialpedagogens jobb, som vil si at selv om det er praktisk for læreren, er det ikke nødvendigvis en enkel løsning på problemet. En annen voksenperson på skolen ville i dette tilfellet utgjort samme nytten, og spesialpedagogen ville vært fri til å bistå eleven eller elevene som trenger vedkommende mest. Det er likevel interessant at én ekstra ansatt i én time er alt læreren trenger for å gjennomføre vurdering tilpasset elevpruppens ønske.

4.3 Vurdering etter innføringen av fagfornyelsen

I samtale om fagfornyelsen, er det tydelig at lærerne ikke opplever at de har like stor kunnskap som de selv skulle ønske.-Det har vært fokus på å avdekke lærernes generelle erfaring knyttet til vurdering med læreplanen slik den er i dag, og hvordan KRLE-faget ser ut og praktiseres med nye kompetansemål. Hvordan og om vurdering i faget har endret seg, har også vært i fokus.

4.5.1 Læreplanarbeid

Flere av lærerne gir uttrykk for at de før innføringen av fagfornyelsen i 2020 jobbet mye med tolkning av læreplanene og kompetansemålene i de enkelte fagene på skolene de jobbet på, men at dette arbeidet ble glemt både under pandemien og i ettertiden. Hvor mye hver skole jobbet med fagfornyelsen på skolene var ikke et tema jeg som intervjuer brakte frem, men det ble et naturlig tema i noen av intervjuene. Lærer 5 sa følgende om hvordan de hadde jobbet på hans arbeidsplass:

Vi hadde masse om dette før korona. Vi var en av disse skolene i dette området som var veldig på at "vi skal gjøre oss kjent med LK20 før den kommer". Og så kom den, og så havnet alt det som vi hadde snakka om (.) jeg husker at jeg egentlig syntes det var ganske spennende da, og syntes det var fint å være godt forberedt. Også kom korona da, og så har det etter korona aldri blitt løfta på samme måte, så det som vi har snakket om er litt glemt, og er litt bak i bevisstheten.

I dette tilfellet hadde skolen brukt tid på arbeid med læreplanen i forkant, men når dette arbeidet ikke ble vedlikeholdt og prioritert, ble det glemt. Samme lærer fortalte også at han ønsket tid fra ledelsen til å jobbe med, og snakke om vurderingspraksis, kjerneelementer, tverrfaglighet og andre temaer. På hans skole hadde de fagseksjoner som samarbeidet, men han etterlyste mer tid til dette arbeidet. Dermed viser tid seg igjen som en faktor som begrenser lærernes arbeid med vurdering og praksis.

4.5.2 Læreplantolkning

Lærerne ser både negative og positive sider ved de åpne kompetansemålene i fagfornyelsen og lærer 2 uttrykker at «det jeg synes er litt problematisk med de nye målene, er at de kan tolkes på litt forskjellige måter». Lærer 3 ser også negativt på dette, og sier at «man kan jo faktisk begynne å velge bort religioner». Slik kompetansemålene er nå, er det kun kristendommen som

spesifikt er nevnt i kompetansemålene som en religion elevene skal lære om, ellers står det bare «andre religioner» eller liknende formulering. Det som derimot ikke kun kompetansemålene som er førende, og målene må ses i lys av «fagets relevans og sentrale verdier». Her presiseres det at «Læreplanen i KRLE legger til rette for at kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hinduisme, sikhisme, nyreligiøsitet og livssynshumanisme kan behandles både enkeltvis og i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En mulig tolkning av lærerens utsagn, på bakgrunn av at kun kristendommen er nevnt spesifikt i kompetansemålene og bruken av frasen «legger til rette for», er at lærere opplever at de ikke lenger plikter til å undervise om alle religioner. I verste fall kan dette føre til at religioner blir valgt bort slik lærer 3 problematiserer. Hun tar spesielt opp følgende:

At det blir litt sånn: "ja ja, du kan jo egentlig bare gjøre hva du vil i KRLE" også er det liksom greit, så lenge du kan presentere noe eller reflektere noe eller drøfte noe så, ja. Så vi har jo foreløpig hatt masse av de samme temaene som vi tidligere har hatt, og drøftet å sammenligne der da.

Lærer 1 trekker frem kompetansemålet som handler om å presentere sentrale trekk, og spør hva sentrale trekk er. Hun deler i likhet med lærer 3 bekymringen rundt at det ikke spesifiseres hvilke religioner elevene skal jobbe med, og uttrykker at elever som går ut av 10. trinn kan ha svært ulikt utgangspunkt grunnet de åpne målene.

Det virker som lærerne ser flere positive sider ved dagens læreplan, og at de setter pris på handlingsrommet de har fått. De peker også på at det gir mer rom for tverrfaglighet, men at de enkelte skolene her har et ansvar for å sikre nok tid til å jobbe med tolkning. En tidligere nevnt utfordring dukker her igjen opp; tid. Flere av lærerne ønsker mer tid til å jobbe med læreplanen og tverrfaglighet, men opplever at ikke ledelsen på de enkelte skolene ikke legger til rette for arbeidet i så stor grad som lærerne kanskje ønsker. Funn i intervjuer tyder på at lærerne har mange konkrete tanker om hvordan de ønsker å jobbe med læreplanen, men opplever rammefaktorene begrensende.

4.5.3 Vurdering etter fagfornyelsen

Generelt sett opplever ikke lærerne at de gjennomfører vurderinger noe annerledes etter innføringen av fagfornyelsen, men at de i større grad inkluderer kompetansen elevene fremviser i undervisning i vurderingsgrunnlaget. Lærer 4 trekker på sin side frem at «elevstemmen er vel

kanskje sterkere», og sikter med stor sannsynlighet til egenvurdering. Med dette kan det hende læreren mener at læreplanen i sammenheng med styringsdokumenter, har et økt fokus på elevmedvirkning og bevisstgjøring av egen læring. Den største forskjellen på vurdering etter fagfornyelsen kontra LK06 er i hvilken grad lærerne kan ta med elevenes aktivitet og utsagn i vurderingsgrunnlaget, slik lærerne forteller det selv.

Lærer 1 trakk på sin side frem at hun var «veldig glad for at jeg har noen år på baken», der hun blant annet nevner at de åpne kompetansemålene kan være utfordrende for nyutdannede. Hun virker å legge vekt på erfaring som en forutsetning for å kunne vite hva som skal med i hvert kompetansemål og trekker frem «sentrale trekk» og stiller spørsmål rundt hva det innebærer. Slik læreplanen er i dag, står den enkelte lærer relativt fritt til å bestemme hvilket fokus undervisningen skal ha. Hun sier videre at «det er kjempemasse gammelt som enda kan brukes», og utdyper følgende når vi snakker om ny læreplanen i KRLE generelt:

Og selv om det står sentrale trekk i religioner, okei det står ikke konkret der, men, det er sånn, du må selvfølgelig ha en del om islam, og du må ha en del om kristendom og du må ha de her store verdensreligionene, men du må også åpne opp for at (.) det er andre ting som har oppstått da.

Her snakker læreren om endringen i kompetansemålene. Tidligere var målene i større grad skjematiske og formelle, slik lærer 5 beskriver de:

For faren er jo at vi som har vært i LK06 og nå gått over til LK20 (h) det er at vi fortsetter egentlig.. Vi har jo liggende masse vurderingsgreier fra før som har funka dødsbra, også leter man heller etter... vil kanskje tverke litt på det, sånn at det passer også nå. I stedetfor å begynne helt på nytt.

I stedetfor å lage nye kreative vurderinger hver eneste gang, kan læreren heller tilpasse vurderinger de brukte i den forrige læreplanen, slik at de «passer inn» med de nye kompetansemålene». Det er det heller ikke tid til i en allerede hektisk skolehverdag. Sett i lys av at fagfornyelsen ikke nødvendigvis har blitt jobbet så mye med som den burde, grunnet pandemi og unntakstilstand, kan det hende at vurderingsarbeidet ikke i like stor grad realiserer målet i læreplanteksten.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert svarene fra intervjuene. Analysen har vært strukturert etter rekkefølgen på forskningsspørsmålene. Når det kommer til hvordan lærerne praktiserer vurdering, er det tydelig at utsagnene og kompetansen elevene fremviser i undervisning, spiller inn på vurderingsgrunnlaget. Lærerne forsøker å inkludere elevene i egen læring, ved å bruke egenvurdering, gi gode tilbakemeldinger og ved å ha bevissthet rundt bruken av karakterer, men opplever at eleven er mest fokuserte på karakteren enn tilbakemeldingen. Selv om tid trekkes frem som en sentral utfordring knyttet til vurdering i faget, er det tydelig at lærerne jeg har intervjuet strekker seg lang for å sikre et variert vurderingsgrunnlag, og for å sikre at hver enkelt elev skal få en vurderingsform som bringer frem det beste i dem. Når det kommer til elevenes holdningskompetanse, virker lærerne generelt å være skeptiske til å trekke elevene ned i karakter, hvis de ikke ytrer seg på en respektfull måte, eller fremviser negative holdninger. Med tanke på fagfornyelsen, er den største forskjellen på hvor mye de kan trekke inn elevenes utsagn i vurderingsgrunnlaget. Stort sett praktiserer ikke lærerne vurdering på en særlig annerledes måte enn tidligere.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg løfte frem funnene fra analysen og se dem i sammenheng med de teoretiske perspektivene, for å belyse problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har et utvalg KRLE-lærere i ungdomsskolen med vurdering og hvilke utfordringer møter de?*», der lærernes opplevelse av dette arbeidet står i fokus. Først går jeg inn på hvordan lærerne praktiserer vurdering, før jeg drøfter sentrale utfordringer og holdningskompetanse. Siden fagfornyelsen faller inn under alle forskningsspørsmålene, grunnet den sentrale plassen læreplanen har i skolen, vil den være gjennomgående gjennom hele drøftingen.

Alle lærerne gir uttrykk for at KRLE er et viktig fag for å forstå både seg selv og verden rundt seg, i likhet med fagets formål. Sentrale temaområder, som muligheten til å møte andre kulturer og religioner, se likheten mellom religionene fra Midtøsten, hindre fremmedfrykt, etisk refleksjon og dannelse er hovedområder lærerne trekker frem når de blir spurt om de har temaområder i faget de brenner for. Lærernes umiddelbare tanker knyttet til vurdering handlet i all hovedsak om timeantallet og frustrasjon knyttet til karaktersetting. Lærer 3 fokuserte på at elevene skulle vite hva de ble vurdert på, mens lærer 2 skilte seg ut ved å nevne prøver og ulike oppgaver de hadde gjennomført den siste tiden. Umiddelbare tanker lærerne hadde rundt vurdering kommer derimot ikke til å bli drøftet nærmere.

5.1 Hvordan praktiserer KRLE-lærerne vurdering i faget?

Vurdering er i norsk skole satt i et system der eleven ikke skal gå rundt og grue seg til karakteroppgjøret, men ha mulighet til å følge med på hvordan de ligger an faglig og vite hvordan den enkelte kan forbedre seg (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 261). I norsk skole er ungdomsskolen det første møtet med karakterer, og overgangen fra vurdering på barneskolen til vurdering på ungdomsskolen kan for mange være utfordrende. Med karakterer blir elevens kunnskap oppsummert i ett enkelt tall, men hvordan kan læreren best mulig jobbe med vurderinger for å sikre et godt læringsutbytte for sine elever? Det finnes ikke et entydig svar på dette, men skolens styringsdokumenter sier noe om hva formålet med vurdering er.

«LK20 gir retningslinjer for underveisvurdering og for hvordan elevene viser kompetansen i faget. Dette er nytt, og peker på hvilken vekt denne læreplanen legger på vurdering» (Hatlebrekke, 2021, s. 237). Forskrift til opplæringslova (2006, § 3) krever at elever i ungdomsskolen skal ha karakter ved halvårsvurdering og ved standpunkt, men utenom dette er

det ikke spesifisert hvor mange vurderinger elevene skal ha i løpet av et halvår. Verbene i læreplanen legger føringer for hvilke vurderingsmåter som er best egnet, da det å *undersøke* og *drøfte* krever ulike ferdigheter. Det er progresjon i verbene, der elevene etter 4. trinn blant annet skal «sette seg inn i» og «bruke enkle fagbegreper», mens de etter 10. trinn skal «utforske og drøfte fagbegreper», slik at elevene har mulighet til å bygge på eksisterende kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Måten kompetansemålene er utformet på innebærer at det må være samsvar mellom daglig klasseromsarbeid, det som blir vurdert, og hvordan det blir vurdert. Et av formålene med underveisvurdering er å fremme læring og lærelyst, som skrevet om i innledende del. Det er også et verktøy for læreren, slik at vedkommende kan justere undervisningen for å sikre et tilstrekkelig læringsutbytte for elevene. Lærerne i min studie var relativt samstemte, og gjennomførte i snitt to eller tre formelle vurderinger i KRLE-faget per halvår. Fokuset i denne oppgaven ligger derimot på den uformelle vurderingen, og jeg vil i det følgende drøfte hvordan lærerne forstår og praktiserer denne siden ved vurdering.

5.1.1 Når vurderes elevene?

Alle de intervjuede lærerne ga uttrykk for at elevene ble vurdert kontinuerlig. Intervjuene avdekket at lærerne gjorde seg notater på elevenes aktivitet, men at de i hovedsak brukte denne vurderingen som «plusspoeng». I KURLE-studien registrerte minst en av lærerne elevenes deltakelse, mens en annen lærer sa at hvis karakteren vippet, brukte hun elevens muntlige aktivitet for å bestemme hvilken karakter eleven skulle få (Jørgensen, 2014, s. 213-214). Funnene fra mitt datamateriale er i samsvar med funnene i KURLE, men lærerne virker generelt å være usikre til å vektlegge muntlig aktivitet i vurderingsgrunnlaget ved halvårsvurderinger og standpunkt. Lied & Lied hevder derimot at å registrere elevenes innsats i timen ikke gir et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag (2010, s. 130).

«Aktivitet i timene eller muntlig innsats i seg selv er heller ikke vurderingskriterium i KRLE eller noe annet fag» hevder Hatlebrekke (2021, s. 239), men argumenterer samtidig for at «hva eleven ytrer i timen» kan inngå i vurderingsgrunnlaget. Den lille forskjellen ligger i skillet mellom kvantitet og kvalitet. Ytringer som grunnlag for vurdering skal belage seg på det faktiske innholdet, og ikke hvor ofte eleven rekker opp hånda eller tar ordet. Ofte er det en magefølelse på hvem som bidrar positivt, som lærer 5 forklarer det: «Men man sitter jo med et inntrykk av "hvem bidrar?", "hvem er positiv her?" "hvem kommer med noe konstruktivt liksom?"».

Lærer 3 er opptatt av å ansvarliggjøre elevene for sin egen læring ved å oppfordre til å bidra muntlig. Hun praktiserer generelle muntlige vurderingskriterier, der det presiseres at du vurderes på kompetansen du viser når du ytrer deg, ikke hvorvidt du er aktiv i timen eller ikke. Elevene er dermed klar over at de vurderes, men at de samtidig kan prøve og feile. Hun sier også til elevene at «jo flere anledninger du har mulighet til å vise kompetanse, så gir det også et riktigere vurderingsgrunnlag». Ved å bevisstgjøre elevene på kriteriene for vurdering, inkluderer lærer 3 elevene i egen læring i henhold til prinsippene for god undervisvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Lærer 5 er derimot bekymret for vurderingspresset som blir lagt på elevene, når de vet at de blir vurdert hele tiden: «Jeg synes det er så slitsom, den tanken der, for dem, stakkar. Så da har jeg litt lyst til å ikke (.) de spør jo hele tiden: "blir jeg vurdert av den lille presentasjonen vi skal ha nå?"»

Selvfølkelig har fastsatte vurderingssituasjoner en viktig plass i elevenes vurderingsgrunnlag, men muntlig aktivitet virker samtidig for læreren å spille en viktig plass. Lærer 3 sa at «det er jo nå heldigvis blitt den helhetsvurderingen av hele året. Ikke bare (.) nå er vi ikke like avhengig av hver eneste prøve». Hun trakk frem at hun tidligere opplevde at hver enkelt vurderingssituasjon eller prøve var essensiell for å danne et vurderingsgrunnlag. Hvis en elev ikke var til stede ved vurdering tidligere, førte dette til at læreren ikke hadde tilstrekkelig grunnlag. Etter innføringen av fagfornyelsen, som i større grad åpner opp for å ta i bruk ytringer som en del av vurderingsgrunnlaget, opplevde hun at det ikke var like tidskritisk å samle vurderingsgrunnlag i form av skriftlig eller muntlig vurdering. Som redegjort i teorikapittelet, kan formuleringen knyttet til undervisvurdering, fra «løpende og systematisk» til «en integrert del av opplæringen», ha åpnet opp for å inkludere elevene i egen læring i større grad, samt at elevenes vurderingsgrunnlag kan inkludere mer enn kun fastsatte prøver (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved fastsetting av standpunkt skal læreren ha tilrettelagt for at elevene har fått vist sin kompetanse på varierte måter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I intervjuet med lærer 5 blir foresatte som en begrensende faktor trukket frem, spesielt med tanke på klageretten. Læreren er veldig splittet i hva som er rett, han sier selv at han ønsker å la muntlig aktivitet inngå, men er i tvil når det kommer til gjennomføringen. Forskriften fastslår at det kan klages på standpunktvurdering og eksamenskarakterer, som vil si at undervisvurdering ikke gir grunnlag for klage (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 5-1). Forskriften skiller også mellom elever over og under 15 år. Etersom elever normalt er mellom 15 og 16 år mens de går ut av 10. trinn, vil eleven selv kunne sende inn egen klage. Grunnen til

å se på dette prinsipielt, er for å understreke det fundamentale skillet mellom underveisvurdering og standpunktvurdering. Det er viktig at de ikke behandles på samme måte, da ulikt innhold skal vektlegges i de to vurderingene. Som nevnt i teoridelen, skal standpunktvurderingen settes på bakgrunn av ferdigheter og kunnskaper i kombinasjon. Underveisvurdering skal på sin side gi elevene rom til å prøve og feile, samtidig som elevene skal utvikle kompetanse i faget. Lærer 3 forklarer skillet mellom underveisvurdering og standpunkt, og hvordan hun selv inntar «trenerrollen» som lærer:

Jeg sier veldig ofte til elevene at vi trener på 8. og 9. trinn. Det er trening, vi trener til å bli gode på 10. trinn. Slik at hvis du får en karakter eller vurdering du ikke er fornøyd med, så er det jo bare en underveisvurdering (.) det er ikke sluttvurderinga. Og at de da på 10. trinn har hatt så mye trening i hva de, at de nå skjønner hva de vurderes i, slik at de har muligheten til å vise den kompetansen de faktisk innehar da.

5.1.2 Karakterbruk

Lærerne som jobbet på skoler der karakterbruken forholder seg mer til kravet i Opplæringslova, ga generelt uttrykk for at elevene ble mer fokusert på tilbakemeldingene og læringsprosessen. Det er ikke uvanlig at elever har mer fokus på karakteren enn tilbakemeldingen, noe lærerne også uttrykker frustrasjon rundt. Karakterer er kun summative uttrykk, bidrar ikke til videre læring, «og kan vanskelig forsvares som en del av det forskriften til opplæringsloven definerer som underveisvurdering» (Engh & Gran, 2021, s. 72). Det er derimot ikke kun lærerens ansvar å legge til rette for læring, for elevene må også selv arbeide med tilbakemeldingene de får. Empirisk forskning peker derimot på at til tross for at elever setter pris på tilbakemeldingene, fører det ofte til liten, eventuelt ingen, forbedring i senere arbeid (Sadler, 2010, s. 548).

Nordberg (2021, s. 87) viser til en ungdomsskole i Drammen som var tidlig ute med ønsket om å bli karakterfri. Dette lot seg ikke gjennomføre, da alle foresatte ved den aktuelle skolen hadde måttet være enige i tiltaket, men det ble derimot en mellomløsning ved å kun gi de karakterene opplæringslova krever, nemlig ved halvårsvurdering og sluttvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-7). Rektoren på nevnte skole sa følgende:

Når du ikke skal sette karakter, så tør du som lærer å legge opp til helt andre læringsprosesser. Du blir rett og slett mer kreativ. Dessuten får du færre rettekunker å dra

med deg hjem. Jeg skjønner ikke hvorfor ikke alle lærere bare setter i gang (Nordberg, 2021, s. 87).

Slik karakterbruken blir fremstilt i sitatet, virker vurdering uten karakterer å bidra positivt både for lærerens yrkespraksis, men også ved at elevene får en mer kreativ lærer. Lærer 5 trakk karakterer frem som en umiddelbar tanke knyttet til vurdering i KRLE-faget. Selv la han vekt på at han skulle ønske at karakteren ikke var der, og mente det passet faget å ikke ha det, «og jeg synes det er et vanskelig fag å vurdere (.) godt.» Lærer 5 trekker frem at han synes det er svært gøy å høre elevenes tanker, og innrømmer selv at han må bli flinkere til å bruke det i vurdering. «For det kan jeg jo» sier han, men trekker frem at det er vanskelig å lage et system på det, slik at elevene ikke begynner å lure på «hvor har du det fra?». «Systemet» han viser til, kan være hvordan lærerne konkret skal jobbe med kvalitet på muntlig aktivitet som vurderingsgrunnlag. Det er ingen tvil om at dette er vanskelig, og det er forståelig at lærer kvier seg for å la dette inngå i vurderingsgrunnlaget.

Det kan være gode grunner til å trekke inn ytringer i vurderingsgrunnlaget, men hvordan skal dette gjøres i et fag som legger stor vekt på respekt, toleranse og evnen til å ta andres perspektiv? Ved å inkludere elevene i egen læring og vurdering i større grad, vil det være enklere å ha en felles forståelse for hvordan det er greit å ytre seg og ikke. Dette vil igjen være i tråd med prinsippene for god undervisningsvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10).

5.2 Holdningskompetanse og vurdering i KRLE-faget

Et tema som dukket opp i samtalen med lærerne, var i hvilken grad en kunne trekke elevene opp eller ned i karakter basert på muntlig aktivitet. Lærerne ble utfordret med en case, der en elev kom med utfordrende holdninger, og påfølgende spørsmål om hvordan de ville håndtere det og i hvilken grad det ville spille inn på vurderingsgrunnlaget til eleven. KRLEpodden (Aukland et al., 2020) aktualiserer holdningers plass i et fag som har fokus på eksistensielle spørsmål og det å ta andres perspektiv:

Bør holdningsmål vurderes i KRLE-faget, i så fall: hvordan? Vurdering er et tema i det fagdidaktiske arbeidet med KRLE-faget som det er gjort lite forskning på (både empirisk og normativt). Dette gjelder særlig når det gjelder kompetansemål som impliserer holdninger/verdier eller personlig utvikling (Aukland et al., 2020, s. 23).

Vurdering i faget er utfordrende på flere måter, fordi det både er et kunnskapsfag, ferdighetsfag og et holdningsfag (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 266). «Det har vært bred faglig støtte for at holdninger ikke skal være gjenstand for vurdering i disse fagene» (Aukland et al., 2020, s. 12). Skal holdninger vurderes, og hvordan skal det i så fall gjøres? Selv om skolens verdigrunnlag er retningsgivende på hvilke verdier vi skal føre videre til elevene, skal vi også utdanne selvstendige mennesker som evner å ta egne valg.

5.2.1 Undervisvurdering eller standpunktkarakter?

Før vi diskuterer hvorvidt holdninger skal inngå i vurderingsgrunnlaget, er det viktig å ha formålet med vurdering i baktankene. Om en snakker om vurdering *for* eller *av* læring, vil i dette tilfellet være av interesse, da de har svært ulike formål. Når jeg i det følgende drøfter hvorvidt elevenes holdninger skal inngå i vurderingsgrunnlaget, er det viktig å skille på undervisvurdering og fastsetting av standpunktkarakter. Som tidligere fastslått, er all vurdering som skjer før avslutning av opplæringen, undervisvurdering. Når lærere vurderer, skal kompetansemålene i det enkelte fag være styrende. I tillegg finner vi kjerneelementer i KRLE-planen, der spesielt «Kunne ta andres perspektiv» er knyttet til elevenes evne til å vise respekt og toleranse i tilfeller de kan være dypt uenige med motparten. Når eleven eksempelvis skal vurderes opp mot kompetansemålet «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting», vil det være relevant for læreren å bemerke seg hvordan eleven nettopp utforsker andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Undervisvurdering i KRLE skal bidra til å utvikle kompetanse i faget, og det er vektlagt i læreplanen at «elevene skal få mulighet til å prøve seg fram» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette vil si at undervisvurdering skal bidra til at elevene får jobbet med sin kompetanse i faget, og at de skal få lov til å prøve og feile. «Det er elevenes ferdighet i å ytre meninger (verbalt og i væremåte) med respekt og forståelse i sosiale sammenhenger som er i fokus» (Lied & Lied, 2010, s. 125). Når det kommer til holdningskompetanse, er også måten den enkelte elev inntar «publikumsrollen» relevant, der det kan være nyttig å la elevene vurdere hvordan de selv inntar denne rollen. Måten ytringer blir møtt på av en gruppe gir en indikasjon på holdningskompetanse i faget, samtidig som denne kulturen vil påvirke fremtidige ytringer fra elever. Klassekulturen vil dermed spille en viktig rolle i måten ytringer bli møtt og snakket videre om. Måten ulike ytringer mottas av publikumet påvirker læring, og klasserommet er en sosial arena der elevene kan øve på denne kompetansen (Lied & Lied, 2010, s. 134). «Det bidrar

til læring når læringsmiljøet er preget av toleranse, nysgjerrighet og positive holdninger til samarbeid og deltakelse» (NOU 2015: 8, s. 76). Det er gode grunner til å jobbe med evnen til å uttrykke seg respektfullt, både for enkeltelever og klassen som fellesskap. Å oppfordre elever til å jobbe med måten de ytrer seg på, eller måten de responderer på andres ytringer, er en av mange tilbakemeldinger som kan inngå i undervisvurderingen. Det er derimot viktig at det jobbes med hvordan elevene ytrer seg, samt tydeliggjøre at det er rom for å prøve og feile.

Ved spørsmål om utfordrende holdninger ville bli tatt i betraktning ved bestemmelse av standpunkt karakter, sa lærer 1 klart og tydelig nei, og utdypet videre at «Jeg tenker at en standpunkt karakter skal være en veldig veldig bred vurdering av eleven sin kunnskap og du må på en måte, hvert fall KRLE, du må se hvor eleven kommer ifra». Utsagnet er i samsvar med læreplankteksten knyttet til standpunkt karakter, som understreker at karakteren skal settes basert på kompetanse eleven har vist når kunnskaper og ferdigheter har blitt brukt i kombinasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som vi ser nevnes ikke holdninger som en del av vurderingsgrunnlaget, og å la elevenes holdningskompetanse inngå i standpunkt vurderingen kan dermed være problematisk. Det åpnes derimot opp for at elevenes holdninger, på ulike måter, kan inngå i undervisvurderingen. Det er viktig å ikke misbruke dette, da formålet med å la det inngå er å bidra til elevenes læring, og i dette tilfellet hvordan en ytrer seg respektfullt og forholder seg til mennesker en er uenige med. Et prinsipp i NOU 2015: 8 er at elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse ikke skal inngå i sluttvurderingen, men at det skal ses i sammenheng med andre kompetanser eleven viser (NOU 2015: 8, s. 81). Lied & Lied (2010, s. 135) anbefaler på sin side at holdningskompetanse kun vurderes formativt, slik at det ikke inngår i standpunkt vurdering.

5.2.2 Undervisvurdering og holdningskompetanse

Undervisvurdering blir trukket frem som ideelt i tilfeller der vurderingen dyrker en tilbakemeldingspraksis som anerkjenner det eleven har mestret, hvor eleven ligger på tidspunktet, hvorfor eleven skal lære det og hvordan eleven kan jobbe med kompetansen videre (Lied & Lied, 2010, s. 132). Ikke minst er det viktig at tilbakemeldingen er faglig, og at eleven forstår tilbakemeldingen. Black og William (1998) har vist at tilbakemeldinger er et virkningsfullt verktøy, og at kjennskap til læringsmål og samtale hvorvidt disse er nådd, fremmer elevers læring. Videre tas det utgangspunkt i at det åpnes opp for at holdningskompetanse kan inngå i undervisvurdering. Spørsmålet er nå hvordan det skal gjennomføres i praksis?

Lied & Lied (2010) mener elevenes holdningskompetanse kommer til uttrykk gjennom måten de formidler kunnskaper og ferdigheter på. De bruker et kompetansemål fra LK06 for å konkretisere dette, der elevene etter 7. trinn skal ha kunnskap om islam gjennom religionens dimensjoner. Dette kompetansemålet kan for eksempel vises i en samtale om ulike dimensjoner i islam, eller i en presentasjon av ulike synspunktet i religionen. Hvis denne presentasjonen eller samtalen preges av latterliggjøring eller nedlatende utsagn rundt muslimer eller islam, bør elevene oppfordres til å arbeide med sin holdningskompetanse (Lied & Lied, 2010, s. 126).

Noen av lærerne trakk frem umodenhet som en faktor i samtale rundt utfordrende holdninger. Lærer 3 vektla at meningene også var en kompetanse du har, selv om du har holdninger som ikke er akseptert av samfunnet. Dette er i samsvar med tanken om at elevene ikke skal indoktrineres, men heller oppfordres til å jobbe med hvordan en fremsier tankene eller meningene sine. Hun vektla også at kommentarene ofte kom fra «disse litt umodne gutta», og at det oftere var naive utsagn heller enn bevisste holdninger. Hun sa at det ikke gikk utover karakteren, men at hun ble mer oppmerksom på eleven og fremtidige utsagn. Lærer 4 hadde liknende erfaring som lærer 3, men at elevene bare gjorde det for å provosere eller tøffe seg. Lærer 1 var også innom temaet modenhet. Lærer 1 trakk frem at vi har elevene i puberteten på ungdomsskolen, og det er mye som skjer både i hode og kropp. I denne perioden kan det argumenteres for at elevene er på sitt mest sårbare, og vi skal være forsiktige med å presse på dem holdninger uten videre. Samtidig er det i denne alderen mye viktig danning og læring som skjer, og å bruke umodenhet som en «unnskyldning» til å ikke oppfordre elevene til å jobbe med sin holdningskompetanse, vil være å gjøre elevene en bjørnetjeneste. Et annet perspektiv er at vi bør være forsiktige med å kritisere holdningene de har, og bør derfor ikke være for strenge. Her er det en hårfin grense å ta hensyn til.

Hvis det for eksempel er en elev i klassen som kommer med respektløse utsagn i undervisning, bør de få tilbakemelding på dette. Hvis de får gjentatte tilbakemeldinger i løpet av et semester, og fortsatt kommer med utsagn som tydelig viser at de ikke klarer å ta andres perspektiv, bør de få tilbakemelding på dette ved halvårsvurderingen. Hvorvidt dette skal komme til uttrykk i form av karakter, er vanskelig å konkludere med. Det er verdt å være bevisst rundt bruken, men å belønne dårlige holdninger i form av gode karakterer kan virke mot hensikten med vurdering. Uansett bør en alltid ha formålet med vurdering i tankene: den skal gi informasjon om elevenes kompetanse, fremme læring og bidra til lærelyst. Evensen (2022, s. 61) understreker at

halvårsvurderingen er definert som underveisvurdering, og de skal derfor ha de samme formålene.

Ved spørsmål om lærerne hadde møtt svært utfordrende holdninger i undervisning tidligere, og hvordan dette ble håndtert, hadde kun lærer 1 opplevd dette. For å eksemplifisere viser jeg til situasjonen lærer 1 trakk frem. Klassen skulle jobbe med begreper på forhånd i tilknytning til en artikkel om antisemittisme. En av elevene begynte å blande seg opp i lærerens undervisning og mente at den var feil, og læreren forteller at «en elev mente at jøder ikke var semitter, ehm... og hele den historien som har vært». Her sier læreren selv at det ikke nyttet å snakke med eleven om det eller komme til enighet. Det ble en stor sak på skolen, og læreren ble på sin side kalt både sionist og rasist. Læreren fortalte selv at løsningen ble å møtes på halvveien og gjøre det beste ut av det.

Hvis en baserer seg på Lied & Lied sin forståelse av holdningskompetanse, er det interessant hvilken karakter denne eleven fikk til halvårsvurderingen. Her er det viktig å påpeke at jeg ikke vet utdypende detaljer om situasjonen rundt denne hendelsen eller hvilket annet vurderingsgrunnlag læreren hadde på eleven. Ettersom læreren sier at eleven fikk karakteren seks til jul, har dette mest sannsynlig vært som en halvårsvurdering, altså underveisvurdering, i og med at standpunkt hovedsakelig fastsettes til sommeren. Slik jeg forstår læreren har ikke nevnte hendelse hatt innvirkning på elevens underveisvurdering, ettersom vedkommende fikk toppkarakter. En annen forståelse av holdningskompetanse finner vi hos Repstad & Tallaksen (2014, s. 266), som argumenterer for å legge mindre vekt på konklusjonene og større vekt på tankegangen og argumentasjonen. Hva læreren i dette tilfellet vektla, er ikke sikkert, og det er heller ikke sikkert dette skjedde samme semester som utsagnene. Det er likevel interessant hvordan eleven, som i dette tilfellet virker å ha utfordrende holdninger, men ikke får tilbakemeldinger i underveisvurderingen om å jobbe med sin holdningskompetanse, og at det heller ikke kommer til uttrykk gjennom karakteren.

Spesielt interessant var intervjuet med lærer 5, som var den eneste av lærerne som reflektere rundt muligheten til å trekke en elev ned i karakter, basert på dårlige holdninger. Han trakk frem at «noen ting i KRLE er det helt tydelig. Kunnskap og forståelse og sånt», og ga uttrykk for at dette var enklere å vurdere enn elevenes holdningskompetanse. Han trakk også frem elever som var «dødsflinke teoretisk», men «sikkert dust mot en medelev», og stilte seg spørsmålet om hvorvidt en skulle premiere dårlig oppførsel. Her har konteksten noe å si,

spesielt hvis det for eksempel skjer i klasserommet i KRLE. Selv sa han at eleven kunne få en anmerkning, men han fremsto mer tilbakeholden med å la det gå ut over karakteren. «Er det et fag man kunne premiert god oppførsel, så hadde det vært litt fint der (h)». Lærer 5 var reflektert, men hadde ikke et godt svar. Det virket som han ikke hadde opplevd liknende siden han videre sa: «Så det må jeg ta med tilbake til KRLE-seksjonen og snakke litt mer om ja».

5.2.3 Undervisvurdering og inkludering av elever i egen læring

Det første prinsippet for undervisvurdering i fag handler om at elevene skal få «Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Engh & Gran (2021, s. 137) understreker at det er et krav til skolen om at elevene skal ha en aktiv rolle i egen læringsprosess. En måte å inkludere elevene i dette er ved bruk av egenvurdering. De intervjuede lærerne brukte egenvurdering i varierende grad, men hovedsakelig på større vurderinger. På skolen lærer 4 jobber på gir lærerne kun elevene karakter til jul og sommer. Det vil si at elevene kun får tilbakemeldinger fra læreren gjennom skoleåret, og må jobbe med dette for å utvikle og øke sin kompetanse. Å ha et økt fokus på tilbakemeldinger, kan bidra til å realisere formålet med undervisvurdering: at det skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag.

Når det kommer til holdningskompetanse, og spesielt i situasjoner det er snakk om utfordrende holdninger, er det mange fallgruver. Holdninger kan for mange være sensitivt, da det sier mye om hvem du er som person. Elevene kan ikke uten videre bli fortalt hva de skal mene, samtidig som de skal ha tilbakemelding dersom de fremviser holdninger som bryter med de skolen skal fremme (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 266). Opplæringslova fastslår at undervisningen i KRLE skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, noe som kan komme i konflikt med at holdninger og verdier ofte er subjektive (Opplæringslova, 1998, § 2-4). Her beveger vi oss i et ullent terreng mellom indoktrinering og et ønske om å fremme gode verdier som elevene internaliserer. Vi må passe på å ikke begrense elevenes ytringsfrihet eller gi de et sett med verdier de ikke innehar selv, samtidig som vi skal ta hånd om sårbare elever og kunne leve i fellesskap til tross for dyp uenighet. Når det kommer til vurdering er det et maktforhold en må ta hensyn til, og vi må vite at den som blir vurdert med stor sannsynlighet er opptatt av å tilpasse seg til det den andre ønsker å høre.

«Vi har i grunnskolen en kjempeviktig jobb, vi har de i puberteten, og vi er så utrolig viktig for de i forhold til holdninger og hvordan de ser verden og hvordan de møter verden når de er ferdig

hos oss» sier lærer 1. Utsagnet oppsummerer viktigheten av vårt mandat som lærere i skolen, men også den viktige rollen vi har som lærere i et holdningsdannende fag som KRLE. Fancourt (2010) skriver om egenvurdering knyttet til «Religious education», med vekt på holdninger og verdier som respekt og toleranse. Han hevder karakterer og summative vurderingsformer har en viktig plass i utdanningen, men at presset etter å levere målbare resultater kan overskygges av de bredere målene med faget. Studien avdekket at elevene var i stand til å gjenkjenne rollen skolefaget hadde i utviklingen av holdninger og verdier som toleranse og respekt (Fancourt, 2010, s. 299). Artikkelen konkluderer med at «If current assessment structures and practices were reconceptualised more widely, then this reflexive self-assessment would flourish, as arguably would pupils' attitudes to and progress in religious education» (Fancourt, 2010, s. 302). Her virker Fancourt å være positiv til å inkludere refleksiv egenvurdering i faget.

Hvorfor virker lærerne skeptiske til å ta i bruk underveisvurderingen for å gi elevene tilbakemelding på sin holdningskompetanse, når viktigheten av å fremme gode holdninger er sentralt hos flere? Formålet med å drøfte dette, er å få frem de ulike sidene ved holdningskompetanse og rollen den kan spille i underveisvurderingen. Et forslag kunne være å ta i bruk egenvurdering i større grad, ved å la elevene vurdere sine egne holdninger og evnen til å vise respekt og toleranse i undervisning. Ved å ha en samlet oppfattelse av at hver enkelt elev må være respektfulle i sine ytringer, kan det bidra til å unngå at elever blir overrasket hvis de får tilbakemelding på at de har ytret seg på en lite respektfull måte. Da kan læreren unngå kommentarer som «hvor har du det fra?», slik lærer 5 trakk frem. Hvis det jobbes med en felles forståelse mellom den enkelte elev, læreren og klassen som fellesskap til hvordan det er greit å ytre seg og ikke i KRLE-klasserommet, vil dette kunne være positivt for elevenes læring tilknyttet holdningskompetanse.

Hvis en skal endre dagens vurderingspraksis til å inkludere egenvurdering av elevenes holdningskompetanse, kan det føre til en forbedring i elevenes holdninger og progresjon i faget (Fancourt, 2010). Det er viktig å bemerke seg at dette gjelder «Religious education» i England, som skiller seg fra faget i Norge. I en studie noen år senere diskuteres det hvorvidt egenvurdering er unikt i «Religious education», der det pekes på et behov for fagspesifikke varianter av egenvurdering som reflekterer bredden av kompetansemålene. Her trekkes hvert enkelt fag frem som unikt, og at ikke alle praksiser fungerer like godt i alle fag (Brooks & Fancourt, 2012). Det å bruke generelle muntlige vurderingskriterier, slik lærer 3 gjorde, kan være en måte å konkretisere muntlighet i læringsmål. Hvis disse kriteriene blir brukt som

egenvurdering, vil elevene ha tydelige mål for hvordan det er greit å ytre seg eller ikke. Holdninger, verdier og ytringer er vanskelig å måle, men hvis læreren bruker tid på å utforme slike kriterier, vil det med stor sannsynlighet være en fruktbar vurderingspraksis for å utvikle elevenes holdningskompetanse.

5.3 Andre utfordringer

5.3.1 Stille elever

I denne oppgaven har det blitt viet mye plass til elever som ytrer seg muntlig, og hvordan dette kan inngå i vurderingsgrunnlaget, men hva med eleven som sjelden eller aldri ytrer seg? En må ta hensyn til elevene som ikke er komfortable med å snakke høyt, samtidig som de stille elevene også skal sikres varierte vurderingsformer. I et fag som KRLE er det ofte mye samtaler og muntlige vurderingsformer, og det er dermed viktig å få de tause elevene i tale (Lied & Lied, 2010, s. 130).

Lærer 3 trakk frem lyttekompetanse, som går ut på å ta hensyn til andre og gi ordet videre. I vurderingssituasjoner i grupper, vil dette si at samtlige elever på gruppen er ansvarlige for at alle får vist kompetansen sin. Lied & Lied (2010) peker på at gruppediskusjoner kan være mer hensiktsmessig for disse elevene, da det er en mindre gruppe og færre mennesker å forholde seg til. Å innta en annens synspunkt, ved at læreren gir grupper ulike synspunkter de skal forsvare, kan det være mindre skummelt å fremsi et annet synspunkt enn sitt eget. Hvis stille elever synes det er skummelt å bidra muntlig i frykt for å bli dømt for sine holdninger av medelever, kan dette være en alternativ løsning. Lærer 4 snakket om en elev hun aldri fikk i tale, men her mente læreren relasjonen spilte en rolle, siden hun kun hadde klassen i KRLE.. Her måtte derimot læreren jobbe med å tilpasse vurderingsformene, slik at vedkommende fikk vist kompetansen sin på en måte som fungerte for eleven.

5.3.2 Tid

Tid var den hyppigst nevnte faktoren lærerne mente de trengte mer av for å få gjennomført vurdering slik de ønsket. Dette er ikke unikt for KRLE-faget, og tidsklemma er noe de fleste lærere kjenner på både i større og mindre fag. Som drøftet tidligere, virker det å være en endring i hvilke tilfeller elevene vurderes. Vurdering av kompetansen elevene viser i undervisning kan i større grad enn tidligere trekkes inn i vurderingsgrunnlaget. Spørsmålet det er verdt å

reflektere rundt, er hvorvidt løsningen på tidsklemma kan ligge i det å kjenne elevgruppen din godt, og å bruke det som skjer i skolehverdagen som grunnlag eller tilskudd til vurdering?

For over et tiår siden ble det hevdet i en artikkel at arbeidet med læringsfremmende vurdering ikke var godt nok forstått av lærere i norsk grunnskole, og at det førte til ulik og motstridende vurderingspraksis. Det ble på bakgrunn av denne påstanden konkludert med at satsningen på vurdering for læring ikke hadde ført til bedre læring (Engh, 2012). I løpet av 2000-tallet har vurderingspraksis fått et økende fokus og blitt et av de store satsningsområdene i norsk skole, her har også vurdering for læring fått et enda større fokus (Hatlebrekke, 2021, s. 230). Langsiktig strukturering og planlegging av undervisning kan være utfordrende i et fag med en til to timer i uken (Andreassen, 2016, s. 110-111). Å ha et klart formål og læringsmål for perioden, vil kunne gjøre undervisningen mer oversiktlig. Lærer 1 trakk frem omvendt undervisning, der hensikten er å vite hva som skal vurderes før du begynner å undervise. Svært mye forskning peker på at kjennskap til læringsmål med tilhørende samtale om hvorvidt disse målene er nådd, fremmer elevenes læring (Black & William, 1998; Engh, 2012). Å opprettholde en god struktur og å gi elevene forutsigbarhet er kanskje viktigere i et mindre fag, slik at ikke store deler av hver time går til å repetere hva som ble gjennomgått i den forrige.

5.3.3 Læreplantolkning

I det følgende kommer jeg til å trekke frem handlingsrommet lærerne har fått, tilknyttet mer åpne kompetansemål. Hovdenak & Heldal (2022, s. 147) hevder læreren har størst betydning for elevenes læring. Lærerne i min studie virker interesserte i å jobbe med fagfornyelsen i KRLE, men opplever selv at de ikke får tildelt tilstrekkelig tid til arbeid med tolkning eller planlegging av tverrfaglig arbeid. Lærerne trakk også frem positive sider ved den nye læreplanen, og de åpne kompetansemålene. Lærer 1 vektla at det ga mer rom for tverrfaglighet, og muligheten til å se faget i en større sammenheng. Derimot var det ikke alltid det tverrfaglige arbeidet ble gjennomført som planlagt, grunnet tidsutfordringer. Lærer 2 sa at «Da får de på en måte litt vide horisonter også på selve faget og emnet, ikke minst», men vektla muligheten til å gjennomføre vurderinger tverrfaglig.

Basert på mine funn, virker det som at innføringen av fagfornyelsen ikke har endret vurderingspraksisen til lærerne i denne studien i særlig grad. Endringen som blir trukket frem, er at de fleste lærerne opplever at muntlig aktivitet kan inngå i vurderingsgrunnlaget i større grad. Det som derimot har skjedd, er at lærerne har fått et betydelig handlingsrom, der de må ta

større valg når det kommer til innholdet som skal formidles i faget. Det som skiller fagfornyelsen i størst grad fra tidligere læreplaner, er de åpne kompetansemålene. For å konkretisere skulle elevene etter 10. trinn i LK06 blant annet kunne «drøfte utvalgte bibeltekster fra profetene, den poetiske litteraturen og visdomslitteraturen, et evangelium og et Paulus-brev og forklare særpreg og hovedtanker i disse» (Utdanningsdirektoratet, 2008). Detaljerte og konkrete kompetansemål preget denne planen, mens kompetansemålene i LK20 er åpnere og mindre konkrete. Et eksempel på et slikt kompetansemål fra LK20 etter 10. trinn er at elevene skal tilegne seg kunnskaper, som å «utforske og presentere sentrale trekk ved kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lærer 1 stilte spørsmål ved hva «sentrale trekk» var, og formuleringen ble også trukket frem av flere andre lærere. Lærerens handlingsrom til å tolke læreplanen, er et uttrykk for lærerens frihet. Det må tydeliggjøres for elevene hva de ulike verbene innebærer, altså hva det vil si å drøfte eller å reflektere, og hvordan dette senere skal vurderes. Det er også viktig å klargjøre hvilken rolle holdninger spiller når det kommer til karakterer (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 267). I analysen så vi at lærer 3 problematiserte at en kan begynne å velge bort religioner grunnet nye kompetansemål. Det ble presisert at ved et blikk på helheten i læreplanteksten, er det tydelig at ulike religioner kan behandles enkeltvis og i sammenheng. Likevel kan det sies å være problematisk i noen situasjoner. Hvis læreren ikke har formell kompetanse i faget, eller i verste fall ikke har lærerutdanning, er det ikke gitt at vedkommende har kunnskap om hvordan undervise i KRLE-faget.

Selv om lærerne selv sier undervisningspraksisen ikke har endret seg i stor grad, ligger det implisitte føringer på at arbeidet med faget, og dermed vurdering, har endret seg. Imsen (2016, s. 295) peker på at i norsk kontekst kan det være stor forskjell på hvordan ulike aktører oppfatter læreplanen. Arbeid med læreplantolkning er en forutsetning for at det gjennomførte faget skal være mest mulig i samsvar med det ideelle, men det forutsettes at det er avsatt tid til arbeidet (Imsen, 2016, s. 294-295). En del av vurderingsarbeidet, er å tolke kompetansemålene. Når kompetansemålene er tolket, må de omformuleres til konkrete læringsmål eller vurderingskriterier. Disse målene skal gjøre det enklere for elevene å vite hva de bli vurdert etter. Lærer 3 snakker om at elever ikke alltid er bevisste på hva de skal gjøre for å utvikle sin kompetanse, og utdyper med «de har kanskje ikke tatt i bruk vurderingskriteriene godt nok da, slik at de bare leser, men de forbereder seg på feil ting. Så når de kommer til prøva så er det

fortatt ikke det det forventes». Dermed er det viktig å gjøre læringsmålene tydelige, slik at de er forståelige for elevene.

Som spesielt lærer 5 trakk frem, opplevde han at dette arbeidet hadde blitt glemt etter at pandemien brøt ut relativt tidlig i innføringen. Det er stor sannsynlighet for at dette arbeidet også stoppet opp på svært mange andre skoler i Norge, som igjen kan ha ført til at læreplanen ikke har blitt bearbeidet på en tilstrekkelig måte. Hvis det ikke jobbes nok med læreplanen på det *oppfattede* nivået, vil det følgelig påvirke den *gjennomførte* og *erfarte* læreplanen i stor grad. Det er heller ikke gitt at læreplanreformer nedfeller seg i klasserommet (Afdal, 1998, s. 9). Nytt med fagfornyelsen er kjerneelementer og tverrfaglige temaer, i tillegg til de åpne kompetansemålene. Hvordan dette skal forstås i sammenheng må det arbeides med, og skolen er på sin side et profesjonsfaglig fellesskap. «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). De enkelte aktørene på skolen er avhengige av hverandre for å gi et godt opplæringstilbud til den enkelte elev. Dermed må det avsettes tid til å arbeide med læreplanen, slik at den ideologiske læreplanen kan bli gjennomført i størst mulig grad.

6 Konklusjon

Avslutningsvis vil jeg i det siste kapittelet oppsummere funnene mine og svare på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har KRLE-lærere i ungdomsskolen med vurdering, og hvilke utfordringer møter de?*». Først vil jeg komme med en oppsummerende konklusjon på forskningsspørsmålene, før jeg peker på videre forskning.

6.1 Oppsummerende konklusjon

Det er viktig å understreke at denne studien begynte bredt, før den snevret seg inn på sentrale funn. Ut ifra intervjuer og eksisterende forskning har jeg forsøkt å se ulike sider ved hvordan lærere arbeider med vurdering i KRLE-faget, og hvordan vi i større grad kan inkludere elevene i vurdering og egen læring for å oppnå fagets formål. Min posisjonaltet har påvirket hvilke funn som ble trukket frem i analysen og drøftingen. Hvordan elevenes holdningskompetanse kommer til uttrykk i vurderingsgrunnlaget, har vært av sentral interesse.

Forskningsspørsmål nummer 1 var: «*Hvordan praktiserer KRLE-lærere vurdering i faget?*». Det har vist seg at lærere samler vurderingsgrunnlag ut ifra muntlig aktivitet, i tillegg til andre større og fastsatte vurderingssituasjoner. Samtlige lærere i mitt utvalg trekker dette frem som «plusspoeng» og at det kan bidra til å vippe elevene opp i karakter, men vektlegger på samme tid at det må være et visst faglig innhold og kvalitet på det elevene sier. Denne tankegangen er i samsvar med Hatlebrekke (2021, s. 239) som skiller mellom kvalitet og kvantitet av på ytringene. Hvis ytringer skal inkluderes, skal det handle om det faglige innholdet, og ikke hvor ofte eleven rekker opp hånda. Dette skiller seg fra ett av funnene i KURLE-studien, der en barneskolelærer sa at «jeg hadde nå en i dag som faktisk deltok litt, og det er jo verdt en sekser» (Jørgensen, 2014, s. 213). Det er dermed viktig å skille kvalitet over kvantitet.

Et annet funn tilknyttet lærernes vurderingspraksis i KRLE, er karakterbruken. I mitt utvalg jobbet lærer 4 på en skole der de kun forholdt seg til karakterkravet i lovverket, som er at elevene skal ha karakter ved halvårsvurderinger og sluttvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-5). Ved å ta vekk fokuset på karakterer, og rette blikket mot hva elever kan jobbe med, kan bidra til økt fokus på utvikling for elevene. Når selv forskning på høyere utdanning konkluderer med at studenter setter pris på tilbakemeldinger, men at det fører til liten eller ingen forbedring, hvordan kan vi da forvente at elever på ungdomsskolen klarer å jobbe med tilbakemeldinger (Sadler, 2010)? Det er viktig at elevene får tilbakemeldinger de forstår, og at

de er konkrete nok til at de kan bidra til utvikling. Samtidig må de ikke bli for konkrete, slik at elevene ikke kan overføre tilbakemeldingen til andre temaområder i faget eller andre fag i skolen.

Forskningsspørsmål 2: «*Hvilke utfordringer møter de i vurderingsarbeidet?*». Alle lærerne ble spurt om hvordan de ville gjennomført vurdering i en ideell verden, og tid var det som ble trukket fram som et stort ønske. Tid til å gjennomføre mer kreative vurderinger, og generelt flere timer til faget ble nevnt. Lærer 3 klarte å gjennomføre varierte vurderingssituasjoner i en skoletime, ved hjelp av en ekstra voksenperson til stede som satt «prøvevakt» for de elevene som ønsket seg skriftlig vurdering. Kanskje en løsning på tidsklemma er å ta i bruk eller låne annet personale på skolen for å frigjøre litt tid til læreren? Eventuelt at ulike lærere låner hverandre sin tid for å gjennomføre ulike vurderingssituasjoner. Stort sett har lærere en tett pakket timeplan, men hvis dette er tilfellet to ganger i løpet av et halvår på skolen, kan det være en løsning på både tidsklemma og utfordringer med å gjennomføre muntlige vurderinger. Her kan også ledelsen på skolen spille en rolle i gjennomføringen.

Lærerne er skeptiske til å la holdninger inngå i vurderingsgrunnlaget og undervisvurderingen, selv om formålet med KRLE-faget er tydelig på at respekt, toleranse og evnen til å ta andres perspektiv står sentralt. Mine funn viser at det ikke inngår i vurderingsgrunnlaget, selv i et tilfelle der en elev kom med rasistiske holdninger i forhold til jøder. Forskningslitteraturen som er trukket frem, spesielt Lied & Lied (2010, s. 131), anbefaler at holdningskompetanse bør være en viktig del av den formative vurderingen. I måten NOU 2018: 2 fremstiller kompetansebegrepet på, som vist i kapittel 2, ser vi at kunnskap, ferdigheter og holdninger springer ut av kompetansebegrepet. Når det gjelder undervisvurdering, skal disse ferdighetene ses i sammenheng, frem til standpunktvurdering skal fastsettes. Ved standpunktvurdering skal karakteren baseres på kompetansen eleven har vist når kunnskaper og ferdigheter har blitt brukt i kombinasjon, og Lied & Lied (2010, s. 131) anbefaler at holdningskompetanse ikke inngår i sluttvurderingen.

Dermed kan det være legitime grunner til å argumentere for at holdninger bør inngå i undervis- og halvårsvurderinger, og at kunnskap, ferdigheter og holdninger skal vurderes i sammenheng. Det er derimot viktig at det gjøres for å utvikle elevens kompetanse og bidra til videre læring. Ut ifra nevnte forskning og mine funn, kan det tyde på at lærere er for snille med karakterer. Hvis elevene skal «kunne ta andres perspektiv», trenger de veiledning og tilbakemelding hvis

de ikke gjør dette på en respektfull eller hensynsfull måte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å bruke underveisvurdering kontinuerlig til å gi tilbakemelding om dette, vil kunne bidra til å utvikle nettopp elevenes evne til å ta andres perspektiv. Å bruke egenvurdering av generelle muntlige utsagn i faget, kan være en måte å bevisstgjøre elevene på måten de uttrykker seg på. Hvis eleven ikke jobber med dette, kan det inngå i halvårsvurderingen, uttrykt i en karakter for elevenes kompetanse i KRLE-faget på gitt punkt.

Forskningsspørsmål 3: «*Hvordan har fagfornyelsen endret vurderingspraksisen?*». Det korte svaret er at vurderingspraksisen ikke har endret seg i særlig stor grad. Det litt lengre svaret er at lærerne i større grad opplever at de kan ta i bruk muntlige utsagn i vurderingsgrunnlaget. Som nevnt over gjelder dette derimot kun utsagn som anses som positive, og lærerne kvier seg for å trekke inn negative utsagn eller holdninger i underveisvurderingen. Som vist under forskningsspørsmål 2, kan det konkluderes med at det er viktig å også gi tilbakemeldinger når eleven ikke uttrykker seg respektfullt. På denne måten kan eleven bruke tilbakemeldingen til å utvikle sin kompetanse. Som lærer 3 sa: «Så jeg tror at vi i takt med fagfornyelsen må bli flinkere til å vurdere i timen i undervisning». Flere av lærerne nevnte at de ikke hadde fått jobbet like mye med den nye læreplanen, grunnet pandemien. Det er en forutsetning at hver enkelt lærer og skolen som profesjonsfelleskap får jobbet målrettet med fagfornyelsen, slik at dens formål blir realisert i størst mulig grad. Det må jobbes med tolkning av kompetansemål og helheten i læreplanteksten, samt reflekteres rundt vurderingspraksis. Hvis dette arbeidet ikke har blitt gjennomført i tilstrekkelig grad, vil ikke den gjennomførte læreplanen være i samsvar med den ideelle (Imsen, 2016, s. 294-295).

6.2 Videre forskning

Siden det er begrenset med forskning og litteratur på feltet, valgte jeg å gå inn i prosjektet og intervjuene med et åpent sinn. Tidlig i prosessen innså jeg at mine antakelser på forhånd ikke stemte overens med hvordan lærerne praktiserte, spesielt når det kom til vurdering av elevenes holdningskompetanse. Underveis i skrivingen har jeg gjort meg notater på temaer det kunne vært interessant å undersøke nærmere, men som i denne oppgaven ikke får plass.

Det første temaet det hadde vært interessant å undersøke dypere, var enda mer konkret rundt holdninger og ytringer i KRLE-faget. Det kommer frem i min studie at det ikke er enighet om hvordan det skal håndteres og brukes i vurdering. Her er det tydelig at mine informanter og

faglitteraturen har sprikende gjennomføring. Jeg har forsøkt å få fram ulike perspektiver og synspunkter uti fra mine funn og faglitteratur, men ved å undersøke et større utvalg, kunne resultatet blitt annerledes.

ChatGPT er en økende utfordring i skolen, som også påvirker KRLE-faget. På semesteret denne masteroppgaven har blitt skrevet på, er det tydelig at dette er en utfordring som kommer til å prege skolen. Hvordan kan en bruke det som verktøy i KRLE, og hvilke hensyn må en ta når vi nå har verktøy som kunstig intelligens? Dette ble tema under et av intervjuene, men det ble ikke tatt med i denne studien. Under lærerintervjuene, trakk en av lærerne frem at det allerede var en stor utfordring ved skolen. Utfordringen handlet spesielt om hvilke vurderingsformer som opplevdes «sikre», der muntlige vurderinger og skriftlige prøver på skolen var de eneste formene som kunne etterprøves.

Til slutt kan en peke på vurdering i barneskolen. Det er hyppigere bruk av faktasjekker og typiske kunnskapsmål i barneskolen, som ikke er i samsvar med ungdomsskolens større fokus på ferdighetsmål. Hvordan skape mer lik praksis mellom vurdering i barneskolen og i ungdomsskolen, spesielt med et økende fokus på god undervisvurdering? Dette ble også trukket frem under en av intervjuene som en utfordring.

Litteraturliste:

- Afdal, G. (1998). Fra vitenskap til skolefag eller fra skolefag til vitenskap. *Religion og livssyn*, 10(1).
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (Bd. Cappelen Damm Akademisk).
- Aukland, K., Andersland, I., Iversen, R. L., Tømmerås, H. H., Thomas, A. J., Schanke, Å. & Kvia, A. S. (2020). 10 uløste problemer: KRLE & Religion og Etikk, 2020-2030. I K. Aukland & I. Andersland (Red.). KRLEpodden.
<https://static1.squarespace.com/static/5a0c44cd32601e529c7c9a60/t/5fbd184447f0db06af833ad9/1606228040696/10+ul%C3%B8ste.pdf>
- Berge, K. L. (2022). En sjuer er ikke løsningen på problemet med karakterinflasjon.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/en-sjuer-er-ikke-losningen-pa-problemet-med-karakterinflasjon/>
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Brooks, V. & Fancourt, N. (2012). Is Self-Assessment in Religious Education Unique? *British Journal of Religious Education*, 34(2), 123-137.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Engh, R. (2012). ASK OG EMBLA og satsningen på vurdering for læring. *Bedre skole*, 4, 10-15.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig og demokratisk vurderingskultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, K. (2022). *Helhetlig vurderingspraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fancourt, N. (2010). "I'm Less Intolerant": Reflexive Self-Assessment in Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 291-305.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2019). *Angsten for oppdragelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*
Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fuglseth, K. (2014). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (K. Fuglseth, Red.).
Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm
Akademisk.
- Hansen, O. H. B. & Schjetne, E. (2021). KRLE-læreren. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud
(Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et
flerkulturelt samfunn*. iko forlaget.
- Hatlebrekke, K. (2021). Vurdering og tilbakemelding i KRLE. I K. Fuglseth & T.-A.
Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 228-244). IKO-Forlaget.
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen?* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen Fagbokforlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.).
Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2014). Elevvurdering i religions-og livssynsfaget. I K. Fuglseth (Red.), *RLE
i klemme* Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for
grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for
Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)
(RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet.
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal
akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal
Akademisk.
- Lied, L. I. & Lied, S. (2010). Vurdering i RLE. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for
læring i fag* (s. 124-135). høyskoleforlaget.
- Nordberg, N. H. (2021). *VURDERING uten prøver: Fagfornyelsen fra en lektors ståsted*.
Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*.
Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-
8/id2417001/?ch=1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1)

- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec3>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*.
- Sadler, R. D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Hihet Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sødal, H. K. (2016). Vurdering. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk* (4. utgave. utg., s. 177-182). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk Læreplankode: RLE1-01*. <https://www.udir.no/kl06/RLE1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Individuell vurdering* (Udir-2-2020) [Rundskriv]. Regelverkstolkningar frå Udir. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vedlegg

Vedlegg 1: samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Erfaringer og utfordringer med vurdering i KRLE-faget i ungdomsskolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan KRLE-lærere jobber med vurdering i ungdomsskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med undersøkelsen er å avdekke hvordan lærere vurderer elever i KRLE-faget i ungdomsskolen. Jeg ønsker å vektlegge fagfornyelsen, spesielt med tanke på innføringen av kjerneelementer og tverrfaglige temaer, og hvordan dette preger hvordan lærere planlegger og gjennomfører vurderinger. Det vil også være fokus på undervisvurdering, og hvordan lærere bruker denne vurderingsformen for å utvikle elevenes kompetanse. Jeg ønsker også å undersøke om det er spesielle utfordringer knyttet til vurdering i faget. Prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av ungdomsskolelærere som underviser i KRLE. Du er spurt om å delta fordi jeg kjenner til deg som praksislærer, jeg har vært i kontakt med andre som har anbefalt deg, eller du har henvendt deg til meg etter innlegg på Facebook.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta vil for deg innebære å delta i et intervju på ca. 30 minutter. Jeg ønsker at du setter av ca. en time til hele prosessen, slik at vi kan gå gjennom samtykkeerklæringen først og slik at du får mulighet til å stille eventuelle spørsmål. Opplysninger som blir samlet inn er det du sier muntlig, som vil bli tatt opp på lydopptaker og bli behandlet konfidensielt. Din underskrift på dette skjemaet vil også bli oppbevart frem til prosjektslutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Siste frist til å trekke deg fra prosjektet vil bli **15. mars**, dette fordi jeg trenger tilstrekkelig tid på å ta ut alle dine personopplysninger fra oppgaven før innleveringsfristen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun jeg, Trine Linde Reinertsen, og min veileder, Agnethe Elisabeth Steineger, vil ha tilgang til dine personopplysninger. Etter gjennomført intervju vil jeg transkribere lydopptaket, slik at det blir anonymisert. Lydopptaket blir gjort via Nettskjema-diktafon, og vil bli lagret sikkert der. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Det er kun dine refleksjoner og kommentarer knyttet til temaet som blir publisert i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Personopplysninger vil bli anonymisert i transkripsjonen av intervjuene. Alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Trine Linde Reinertsen, [REDACTED]

Agnethe Elisabeth Steineger, [REDACTED]

OsloMet sitt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, e-post: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Agnethe Elisabeth Steineger
(veileder)

Trine Linde Reinertsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Erfaringer og utfordringer med vurdering i KRLE-faget i ungdomsskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*
at det blir tatt *lydopptak*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: intervjuguide

Intervjuguide

1. Profil/åpningsspørsmål

- Utdanning
- Hvor lenge har du undervist (i KRLE)?
- Hvilke andre fag underviser du i?
- Hva legger du vekt på i din undervisning? Kunnskapssyn (hva vektlegger du i undervisning)?

2. Ideelt

- Hva er dine generelle tanker rundt vurdering i KRLE?
- Hvordan forstår du vurdering i faget?
- (Er det) ulikheter med vurdering i KRLE kontra dine andre undervisningsfag?

3. Praktisk

- Hvordan praktiserer du vurdering?
 - o Skriftlig? Muntlig? Andre former?
- Hvor ofte har du formell vurdering?
 - o I hvilke tilfeller vurderer du elevene? Er det andre tilfeller du også vurderer elevene?
- Hva er sentrale utfordringer når det kommer til vurdering i faget?
 - o Case: elev med utfordrende holdninger, hvordan spiller det inn på vurderingsgrunnlaget?
- Hva slags konkrete vurderingsmetoder bruker du?
 - o Vurdering for læring, egenvurdering og midtveisvurdering?
 - o Hvor mye inkluderer du elevene i eget vurderingsarbeid?
- Hvordan gir du tilbakemelding?
 - o Skriftlig/muntlig
- Er det forskjell på hvordan du ønsker å gjennomføre vurdering, kontra hvordan det gjøres i praksis? Ideell verden.

4. Fagfornyelsen

- I hvilken grad bygger vurderingskriteriene på helheten i læreplanen (mtp. kjerneelementer og kompetansemål)?
- Tanker rundt vurdering nå, kontra «gammel» læreplan. (kjerneelement/kompetansemål)
 - o Opplever du at vurdering er annerledes nå?

Siste refleksjoner?