

Vurdering i etikk

“Hva kjennetegner læreres vurderingsarbeid i etikkdelen av religionsfaget på videregående skole, slik dette kommer til uttrykk i kvalitative forskningsintervjuer?”.

Dana Moen



Masteroppgave i religionsdidaktikk
30 studiepoeng
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2018

Vurdering i etikk

“Hva kjennetegner læreres vurderingsarbeid i etikkdelen av religionsfaget på videregående skole, slik dette kommer til uttrykk i kvalitative forskningsintervjuer?”.

Dana Moen

Masteroppgave i religionsdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2018

© Dana Moen

2018

Tittel: Vurdering i etikk

Forfatter: Dana Moen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen *“Hva kjennetegner læreres vurderingsarbeid i etikkdelen av religionsfaget på videregående skole, slik dette kommer til uttrykk i kvalitative forskningsintervjuer?”*. Etikk er den delen av religionsfaget hvor elevene skal få kunnskap om hvordan de kan samtale med andre om etiske dilemmaer, reflektere over hva det vil si å handle moralsk riktig, og hvordan de skal vurdere ulike typer etisk tenkning.

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan lærerne vurderte elevene i etikk, og hvorvidt det var aspekter ved etikkfaget som kunne få implikasjoner for denne vurderingen. Forskningsmetoden som ble brukt i forbindelse med innsamling av data var dybdeintervjuer med hver enkelt lærer. Et av funnene som ble gjort gjennom analysearbeidet var at faglighet, og en vurdering av elevenes evne til å anvende etisk teori var mest fremtredende i vurderingsarbeidet til lærerne. Av kompetanser som elevene skulle utvikle var etisk argumentasjon, selvstendig refleksjon og evne til å reflektere og argumentere ut fra de etiske modellene mest fremtredende. Disse funnene blir sett i lys av tidligere empiri, og teori fra det religions – og etikkdidaktiske feltet. Det kommer tydelig fram i den tidligere empirien og informantenes svar at elevenes utforskning av personlige holdninger og meninger ikke inngår i en vurderingssituasjon i etikk.

Et spørsmål som oppsto som følge av disse funnene var hvilke utfordringer det tydelige fokus på faglighet kunne få for de overordnede formålene med Religion og etikk som et holdningsdannende og identitetsskapende fag. Er det tilstrekkelig å lære om de etiske modellene, for å få en bredere forståelse av hvordan elevene skal handle etisk riktig, og hvordan de skal forholde seg til etisk vanskelige saker?

Forord

Dette semesteret har vært et krevende og lærerikt semester. Det har brakt med seg både oppturer og nedturer. Det er nå med både glede, og nerver, at jeg endelig tar fatt på læreryrket, etter fem fantastiske år på UiO.

Det har vært en rekke personer som har vært meget viktige i denne prosessen, og som fortjener en ekstra stor takk. Til min veileder, Jon Magne Vestøl; tusen takk for uvurderlig hjelp via mange veiledningsmøter, gode og konstruktive tilbakemeldinger, og oppmuntrende ord. Jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder.

Denne oppgaven hadde ikke blitt uten hjelp fra mine informanter. Tusen takk for at dere stilte opp og svarte ærlig og utfyllende på mine spørsmål.

Tusen takk til mamma og pappa for utallige telefonsamtaler fra en til tider meget frustrert masterstudent med litt for mange eksistensielle kriser. Dere har alltid hatt tro på meg, og jeg hadde ikke klart dette uten dere. Tusen takk til venner og familie som alltid støtter oppunder, uansett hvor langt nede jeg har vært.

Sist, men ikke minst; tusen takk til “Kjellern”, mitt hjem. Dere vet hvem dere er. Tusen takk for rikelige mengder med (gratis) kaffe, meningsløse og meningsfulle samtaler, og øl.

Oslo, 2018

Dana Moen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema	1
1.2	Problemstillingen	2
1.3	Viktige begreper	3
1.4	Oppbygning:.....	5
2	Tidligere forskning og etikkdidaktiske perspektiver	6
2.1	Tidligere empiri	6
2.1.1	Olof Franck: Varieties of conceptions of ethical competence and the search for strategies for assessment in ethics education: A critical analysis (2017).....	7
2.1.2	Annika Lilja: Teachers experiences of ethics education (2017)	8
2.1.3	Julian Stern:.....	10
2.1.4	Christina Osbeck, Olof Franck, Annika Lilja & Karin Sporre: Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational journals (2018):.....	12
2.1.5	Nigel Fancourt (2010 & 2013).....	13
2.2	Teori.....	15
2.2.1	Karen Hornsby: Developing and assessing undergraduate student’s moral reasoning skills (2007)	15
2.2.2	Vurdering i religionsfaget	16
2.3	Etikkdidaktiske perspektiver	17
2.3.1	Geir Afdal om forholdet mellom etikk og pedagogikk	18
2.3.2	Eidhamar, Hølen & Leer-Salvesen: Den andre: etikk og filosofi i skolen (2007) 19	
2.3.3	Bengt-Ove Andreassen: Etikkdidaktikk (2012)	21
2.3.4	Lene Dolva Bratland: Bruken av etiske dilemmaer i religion og etikk (2014) ..	21
2.4	Sammendrag	22
3	Metode	24
3.1	Innledning.....	24
3.2	Intervju	24
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	24
3.2.2	Intervjuguiden	25
3.2.3	Utvalg og gjennomføring av intervjuene	26

3.3	Validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderinger	28
3.3.1	Validitet.....	28
3.3.2	Reliabilitet.....	29
3.3.3	Forskningsetiske vurderinger	30
4	Analyse av intervju materialet	31
4.1	Vurderingsmetode og vurderingskriterier	32
4.2	Sentrale ferdigheter	39
4.3	Tilnærming til etikk.....	44
4.4	Om vurderingskriterier	48
4.5	Ikke-formelle aspekter ved vurdering	50
4.6	Oppsummering	53
5	Drøfting	55
5.1	Innledning.....	55
5.2	Hovedfunn fra analysen	56
5.2.1	Faglighet og de etiske modellene	56
5.2.2	Refleksjon og etisk argumentasjon	56
5.3	Analysematerialet i lys av tidligere empiri.....	56
5.3.1	Annika Lilja (2017) sin studie.....	56
5.3.2	Julian Stern (2017) sin studie	57
5.3.3	Lene Dolva Bratland (2014).....	58
5.3.4	Karen Hornsby (2007) sin studie	59
5.4	Resultater og funn i lys av teori og forskningsspørsmål	60
5.4.1	Hva og hvordan vurderer lærerne i etikk?.....	60
5.4.2	Afdal og de tre typologier	64
5.4.3	Ikke-formelle aspekter ved vurdering	68
5.5	Sammendrag/avsluttende kommentar.....	71
5.6	Hvilke implikasjoner kan mine funn få for undervisning og videre forskning på dette feltet?.....	72
	Litteraturliste.....	75
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	78
	Vedlegg 2 Samtykkeskjema.....	80

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Da jeg startet arbeidet med å finne ut hva min masteravhandling skulle handle om, ble det raskt tydelig at jeg ville skrive om etikk. Bakgrunnen for dette var at jeg i min praksisperiode fikk erfaring med å undervise, og vurdere elever i etikk, hvor den tanken jeg hadde om hva etikk skulle være ble utfordret. Min oppfattelse av hva etikk skulle være var ikke det samme som jeg opplevde i praksis. Det var muligens en utopisk eller idealistisk forestilling jeg hadde om hva etikk skulle være, men jeg fikk en god forståelse for hvorfor det var slik. Ett av temaene som ble diskutert mye i etikkundervisningen var abort. De fleste av elevene i klassen var i den alderen hvor abort ikke hadde vært en umulighet, og kunne potensielt vært en situasjon de selv eller noen de kjente hadde vært i. Det ble fort tydelig at elevene gikk i forsvar ut fra egen oppfattelse av saken. Fra et lærerperspektiv virker det ikke riktig å skulle si til en elev hvorvidt det hun eller han mener er feil. “Jeg synes”, “jeg mener”, “jeg tenker”, dette er ikke noe som kan bestrides. Om elevene på den andre siden hadde sagt “ut fra plikketikken kan man si at... ut fra dydsetikken virker det som at...” blir det faglig, og en lærer kan foreta en objektiv vurdering av hva eleven sier. Dette spenningsfeltet, mellom de subjektive uttalelsene til elevene, og det teoretiske grunnlaget som jeg skulle vurdere dem etter gav grobunn for denne oppgaven. Ettersom problemstillingen min er rettet mot lærerperspektivet, og med den tidsbegrensningen som følger med en 30 poengs masteroppgave, virket det mest hensiktsmessig å bruke dybdeintervjuer med lærere som forskningsmetode.

Da jeg startet arbeidet med å finne tidligere forskning og på dette området, var det ikke mye som dukket opp. Det er gjort mye forskning på områder om “moral education”, “character education” og “moral development”, men ut fra mine søk er det ikke mye som er gjort på vurdering i etikk. Den tidligere empirien for denne oppgaven vil i hovedsak være hentet fra den svenske antologien “Assessment in ethics education” (2017). Olof Franck, redaktør for boken, sammen med en rekke svenske og utenlandske bidragsytere har tatt for seg de nasjonale prøvene i “religionskunnskap” i Sverige, og sett på vurderingen av etikk. Jeg vil også ta for meg tre internasjonale forskningsartikler av Karen Hornsby (2007) og Nigel Fancourt (2010 & 2013). De etikkdidaktiske perspektivene kommer i hovedsak fra norske religionsdidaktikere, Geir Afdal et.al. (1997), Levi Geir Edihamar et.al. (2011) og Bengt-Ove

Andreassen (2012). Disse forfatterne omhandler ikke tema for oppgaven direkte, men jeg bruker deres arbeid for å belyse og nyansere problemstillingen fra et norsk etikkdidaktisk perspektiv.

Jeg har et ønske om å bidra til det religionsdidaktiske fagfeltet ved å belyse et tema som ikke er bredt behandlet i den norske religionsdidaktiske litteraturen. Ved å trekke inne flere religionsdidaktiske perspektiver håper jeg å få frem det spenningsforholdet som virker å være mellom formålet med etikken (holdnings - og identitetsdannelse), og den fagligheten elevene vurderes etter.

1.2 Problemstillingen

Problemstillingen for denne oppgaven er *“Hva kjennetegner læreres vurderingsarbeid i etikkdelen av religionsfaget på videregående skole, slik dette kommer til uttrykk i kvalitative forskningsintervjuer?”*. Denne problemstillingen kunne blitt besvart kort, men det var også potensiale for at den kunne romme mye. For å spisse og konkretisere problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvordan vurderer lærere elevene i etikk?
- Hvilke ferdigheter forventer lærerne at elevene skal tilegne seg gjennom etikkundervisningen?
- Er det samsvar mellom det elevene blir vurdert på, og forventningene til ferdighetsutvikling?

Formålet med forskningsspørsmålene var som sagt å konkretisere hva det var jeg skulle finne ut av, og å operasjonalisere intervjuguiden. Disse spørsmålene er også brukt for å strukturere hoveddelen av drøftingen.

Problemstillingen ble utformet i lys av formålsbeskrivelsen for Religion og etikk, og kompetansemålene i dette faget som er rettet mot etikk. Etikk er én del av ett av hovedområdene som Religion og etikk består av, og har tre kompetansemål direkte knyttet til seg. Kompetansemålene som er knyttet til etikk er:

- Forklare sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller og gjenkjenne og vurdere ulike typer etisk tenkning
- Drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner
- Føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål

(Utdanningsdirektoratet, 2006a)

Kompetansene løftet frem her er å forklare, drøfte og samtale med andre. Alle disse kompetansene virker å være knyttet til etiske teoriperspektiver, muligens med unntak av det siste kompetansemålet. Av det som er overordnet med faget, presiserer formålsbeskrivelsen i læreplanen for Religion og etikk at faget “[s]om holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg” (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Her kan det virke som om det oppstår et spenningsforhold mellom formålet med faget og de kompetansemålene som er knyttet til etikk, da holdninger og identitet ikke uttrykkes eksplisitt i kompetansemålene. Dette spenningsforholdet vil bli diskutert videre i analysen og drøftingen.

1.3 Viktige begreper

I forbindelse med problemstillingen, og resten av oppgaven, er det noen begreper som må klargjøres. De begrepene som blir mest vektlagt i oppgaven, er vurdering, etisk argumentasjon, refleksjon, etikkundervisning og de etiske modellene. Disse begrepene er ikke viet plass i teorikapittelet, og vil derfor bli presentert kort her.

Etikk og etikkundervisning:

Etikk er et mangfoldig begrep, med flere mulige definisjoner. Én mulig definisjon er; “Etikk er læren om moral” og etikkens formål “[...] å studere hvordan man *bør* handle, og å forstå begrepene vi bruker når vi *evaluerer* handlinger, personer som handler og utfall av handlinger” (Sagdahl, 2018). Det er denne forståelsen av begrepet som ligger til grunn for denne oppgaven. Som det vil komme til syne i empirien og teorien lagt frem i kapittel 2, er det de etiske teoriene som virker å danne grunnlaget for etikkundervisningen i skolen.

Elevene skal tilegne seg evnen til å argumentere etisk, ofte ut fra en eller flere av de etiske teoriene. I henhold til kompetansemålene og hovedområde i læreplanen som omhandler etikk skal elevene tilegne seg flere argumentasjonsmodeller, samt kunne gjenkjenne og vurdere ulike typer etisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2006). Etikkundervisningen er ifølge Levi

Geir Eidhamar, Paul Leer-Salvesen og Vigdis Hølen “[...] den planlagte undervisningen i etikk som skjer i elevgruppen”. Den etikkundervisningen som blir mest vektlagt i litteraturen og datamaterialet i denne studien er diskusjon om etiske dilemmaer.

Vurdering:

I likhet med etikkbegrepet er det flere mulige definisjoner av vurdering. Denne oppgaven vil forholdet seg til følgende begrepsforståelse; “Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte” (Smith, 2009, s.24). I denne studien blir det sett på vurderingsmetodene som lærerne bruker for å vurdere elevene i etikk. Alle lærerne i denne studien gir en skriftlig tilbakemelding til elevene, og vurderingsmetodene som blir diskutert er fagsamtale i par, muntlig fremføring i grupper, og individuell skriftlig oppgave. Alle vurderingsmetodene tar utgangspunkt i etisk argumentasjon i henhold til de etiske modellene. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

Etisk argumentasjon og refleksjon:

Det å reflektere blir beskrevet som «[...]å gjenspeile, kaste tilbake lys, bølger eller stråling. Begrepet kan også bety å overveie eller tenke over noe» (Store Norske Leksikon, 2018).

Refleksjon over egen identitet og livsvalg er allerede nevnt som et moment i formålsbeskrivelsen med faget. Et av målene med denne oppgaven var og utforske om denne refleksjonen er noe som kan vurderes. Dette var også et spørsmål informantene ble stilt. Den etiske argumentasjonen henviser her til det første kompetansemålet hvor elevene skal tilegne seg flere argumentasjonsmodeller, i tråd med etiske begreper og etisk tenkning. De etiske modellene blir ikke vektlagt betydelig mye i denne oppgaven, annet at de nevnes som grunnlaget for vurdering.

I det følgende avsnittet vil jeg skissere de ulike etiske modellene, og hvilken betydning disse har i denne oppgaven. De etiske modellene er teorier om hvordan man skal handle, ut fra grunnleggende prinsipper. Det finnes flere etiske teorier, hvorav de som kommer til syne i denne oppgaven er pliktetikkk, konsekvensetikkk, dydsetikk og relasjonsetikk. Disse er også de mest vanlige i norske lærebøker og innføringsbøker i etikkdidaktikk (Vestøl, 2004). I pliktetikken er det plikten til å handle rett som danner grunnlaget og om å «[...] identifisere handlinger som gode eller onde før man vet noe om mulige følger av handlingene»

(Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007, s.42). «Det grunnleggende i konsekvensetikken er ... den handling er rett som fører til det beste resultat» (Christoffersen & Selvik, 1999, s.28). I motsetning til plikketikken er det resultatet, og ikke handlingen som står i fokus. «Dydsetikk fokuserer ... på den handlendes karakter heller enn regler for riktig adferd» (Sagdahl, 2017). For å kunne ta det rette valget må man inneha de dyder som kreves for å kunne ta det valget. Christoffersen & Selvik legger frem relasjonsetikk ut fra Knud E. Løgstrup sin fenomenologisk forankrede etikk. Ifølge Løgstrup er «[m]enneskelivet ... et liv i interdependens» (Christoffersen & Selvik, 1999, s.61). Dette vil si at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom mennesker, som fører til en etisk fordring om at «[...] hver enkelt skal ta vare på det liv som blir lagt i hans eller hennes hånd» (Christoffersen & Selvik, 1999, s.62). Disse teoriene står ikke i forgrunnen i denne oppgaven, verken i teorien, den tidligere empirien, analysen eller drøftingen. De nevnes likevel da de ligger som en del av premissene for det vurderingsarbeidet som lærerne i mitt materiale gjør.

1.4 Oppbygning:

Opgaven er delt inn i fem kapitler: innledning, tidligere empirisk forskning og teori, metode, analyse av datamateriale og drøfting. I kapittel to, om tidligere forskning og teori, vil jeg legge frem korte sammendrag av den tidligere forskningen og teorien som er mest relevant for min problemstilling. I kapittel tre, metodekapittelet, tar jeg for meg de valgene som ble gjort i henhold til forskningsdesign, valg av metode og gjennomføring av den valgte metoden. Kapittel fire tar for seg av en analyse av det innsamlede intervju materialet. Det siste kapittelet, drøftingskapittelet, vil ta for seg resultatene fra analysen i lys av den tidligere forskningen, teorien og perspektivene som ble lagt frem i kapittel to. I slutten av drøftingskapittelet vil det være en sammenfattende kommentar for hele oppgaven, og tanker om videre forskning på feltet.

2 Tidligere forskning og etikkdidaktiske perspektiver

Det finnes mye forskningslitteratur om etikkundervisning, eller det som kalles *moral education* internasjonalt. Det finnes det både norske og internasjonale bøker og artikler om hva etikkundervisning er, og burde være, både sett fra et elevperspektiv og lærerperspektiv. Til denne oppgaven har det blitt gjort søk i flere søkemotorer og to store internasjonale tidsskrift som dekker feltene religionsundervisning og etikkundervisning;

- Oria (universitetsbiblioteket UiO)
- Education Resources Information Center (ERIC)
- British Journal of religious education (tidsskrift)
- Journal of moral education (tidsskrift)

Noen av søkeordene, og sammensetning av søkeord har vært; moral education, moral education + assessment, ethics + assessment, ethics instruction, virtues instruction og ethics education.

Ut fra søkene oppdaget jeg at det finnes minimalt av forskning gjort direkte på vurdering av etikk, spesielt i norsk skole som er fokuset i denne oppgaven. På bakgrunn av dette presenterer jeg her et utvalg av artikler og bøker som er nærliggende problemstillingen og temaet, og som derfor er formålstjenlig for å belyse funn fra analysen. Som følge av den sparsomme tilgangen på empiri å sammenligne mine funn med har jeg funnet det hensiktsmessig å trekke inn perspektiver fra ulike teorifelt i drøftingen av funnene. Det meste av tilfanget av tidligere empirisk forskning er svenske studier som er beskrevet i antologien «Assessment in ethics education» (2017), da den svenske læreplanen ligger nær den norske. Disse studiene er også meget aktuelle for problemstillingen. To av kapitlene fra boken som blir brukt her er skrevet av to svenske forskere, og de to andre er bidrag fra engelske forskere. Deretter omtaler jeg noe forskning fra England og USA, samt etikkdidaktiske perspektiver fra Norge.

2.1 Tidligere empiri

Assessment in ethics education: A case of national tests in religious education (Franck, (Red.) 2017)

Denne antologien bygger på materiale fra svensk skole, og inneholder flere studier innenfor etikk i skolen. Studiene tar for seg aspekter rundt vurderingen av etikk i forbindelse med nasjonale prøver i Religion, og den nye svenske læreplanen for grunnskolen som kom i 2011. For å trekke frem det viktigste for denne oppgaven, tar jeg for meg tre kapitler fra hele antologien, skrevet av Olof Franck (2017), Julian Stern (2017) og Annika Lilja (2017)

I Sverige ble det i 2013 for første gang holdt nasjonale prøver i religionsfaget. Det var da barn og unge i alderen 12-15 som ble testet i flere fag, da også i religion, mer spesifikt i etikk. Olof Franck, sammen med svenske og utenlandske forskere og professorer, har redigert antologien som tar for seg vanskeligheter og situasjoner som kan oppstå i vurderingen av etikk. De undersøker, gjennom analyse av svarene gitt under prøvene, hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn for vurderingen, og hvilke utfordringer som er relatert til etiske problemer («issues») som inngår i de nasjonale prøvene (Franck, 2017). Gjennom 10 kapitler, skrevet av de mange bidragsyterne, tar de for seg vurdering av etikk generelt, hvilke etiske kompetanser som blir vektlagt og sett etter i vurderingen av de nasjonale prøvene, og læreres perspektiv på etikk i religionsundervisningen. Dette blir sett i lys av pedagogiske og filosofiske teorier.

Det er spesielt tre av kapitlene som viser seg mest relevant for denne studien da det er de om ligger nærmest problemstillingen, selv om hele boken tar for seg vurdering av etikk.

2.1.1 Olof Franck: Varieties of conceptions of ethical competence and the search for strategies for assessment in ethics education: A critical analysis (2017)

I det ene kapitlet skrevet av Olof Franck (2017) går han gjennom en kritisk analyse av det «varieties of conceptions of ethical competences», som kan oversettes til de ulike typer oppfatninger som finnes om hvilke kompetanse(r) elevene skal utvikle innen etikk. Sammen med dette skriver han også om søken etter ulike metoder og strategier for vurdering i etikkutdanningen. Franck mener begrepet etikk («concept of ethics») innenfor den svenske læreplanen er vag, og at dette fører til teoretiske hindringer og utfordringer rundt hvordan denne tanken skal tolkes av lærere. Den tanken om etikk virker å true «... the idea of ethics education as a unified and unequivocal concept» (Franck, 2017, s.14). Franck mener det er fire kompetanser («competences») fra formålet med Religionskunnskap som undervisningen skal sikte på å utvikle hos elevene: «reflective competence», «normative competence», «analytical competence» og «action competence» (Franck, 2017, s.18). «Reflective

competence» viser til den kompetansen elevene skal ha til personlig refleksjon i diskusjon av etiske temaer («ethical issues»). «Normative competence» viser utviklingen av egne holdninger og formingen av personlige standpunkter i forbindelse med etisk diskusjon. «Analytical competence» er evnen til å kunne bruke, og analysere etiske saker (issues) ut fra de etiske modellene, og «action competence» er evnen elevene skal ha til å handle ansvarlig i henhold til seg selv og sine omgivelser (Franck, 2017).

Problemet, mener Franck, er ikke kjerneelementene og innholdet i faget, men formuleringen av «knowledge requirements» eller kunnskapsmålene. Som han sier:

“I these objectives are formalised in an impersonal way and if the relevant knowledge requirements are stated according to a more or less mechanical structure where specific, bureaucratic terms – or “quality words” – are prescribed to capture the core of what the concepts of ethical knowledge and ethical competence are thought to mean and refer to, then ethics education in compulsory school will soon move away from the area of substantial ethics, transforming this discipline into something supposedly “objective”, quantitatively measureable and more or less free from personal and existential dimensions” (Franck, 2017, s.17)

Franck mener ikke at man skal gå bort fra vurderingskriterier, og de krav som hører til karakterskalaen som følger i skolen. Det som er essensielt, eller av grunnleggende betydning, er at det må være en vurdering av etikk som følger karakterskalaen, men da innenfor en mer omfattende kontekst. Hvis kompetansemålene og formuleringen av målsettingene til etikk («objectives of ethics») blir tolket i en formalistisk forstand, risikerer faget å bli ingenting annet enn et målbart og objektivt emne (Franck, 2017).

2.1.2 Annika Lilja: Teachers experiences of ethics education (2017)

Lilja skriver om lærernes erfaringer med etikkundervisning og etikkfaget i skolen, og hvordan de takler vurderingen av etikk både i ordinær undervisning og i de nasjonale prøvene.

Undersøkelsen til Lilja tar for seg intervjuer med syv lærere (tre menn og fire kvinner) på barnetrinnet, i 9 klasse. Som allerede påpekt har Olof Franck ytret bekymring for den teoretiske retningen som etikkfaget har tatt etter at den nye læreplanen ble tatt i bruk fra 2011. Innholdet i etikkfaget har gått fra en praktisk kunnskap til en mer teoretisk. Lilja sin studie underbygger den samme bekymringen (Lilja, 2017).

I vurderingen av de nasjonale prøvene var det noen utfordringer som viste seg for lærerne: lærerne var bekymret for hvordan de skulle forstå og tolke meningen av de etiske kompetansene elevene skulle vise forståelse for. En annen utfordring var at lærerne som skulle vurdere hadde andre tanker, eller tanker i tillegg, om hvilken kvalitet kunnskapen i etikk skulle ha i, både i innhold og form. Lilja (2017) trekker frem Sadler sitt skille mellom en analytisk og holistisk karaktersetning. Den analytiske metoden er når læreren gjør kvalitative, separate vurderinger basert på forhåndsbestemte vurderingskriterier. I en holistisk metode tar læreren i betraktning spesifikke aspekter ved elevens svar, men ser også på kvaliteten på en helhetlig måte (Lilja, 2017). Forskjellen her blir at den analytiske metoden ikke fanger opp det som er «special characteristics» ved elevenes svar, og at vurdering i *Religionskunnskap* krever en vurdering som kan gi et klart og helhetlig bilde av hva elevene har oppnådd i fag, noe som kan gjøres gjennom en holistisk tilnærming. Lilja (2017) skriver at vurdering av de nasjonale prøvene mest sannsynlig følger en analytisk vurderingsmetode, da lærerne har fått et sett med vurderingskriterier formet ut fra pensum i religionsfaget som de må følge. Vurderingen i *Religionskunnskap* følger på den andre siden mest sannsynlig en holistisk metode for vurdering (Lilja, 2017).

Hovedfunnene til Lilja i denne undersøkelsen er at lærerne mener de nasjonale prøvene, og instruksjonene for vurdering som har kommet med dem, har vært til stor nytte når det gjelder både undervisning og vurdering i etikk. Faget har, ifølge disse lærerne, fått en større plass, og en statusheving som følge av den nye læreplanen og de nasjonale prøvene. Lærerne bruker de nasjonale prøvene som en modell for sin egen undervisning og vurdering, da de nasjonale prøvene gir en indikasjon om hvilket etisk innhold som er viktig og gir ideer om oppgaver og spørsmål som de kan bruke (Lilja, 2017). Når det gjelder hvordan de skal vurdere, mener lærerne at den nye læreplanen og den teoretiske, eller positivistiske vendingen som Franck (2017) sier, har gjort vurderingen i faget mer håndterbar (Lilja, 2017). Det er ingen av lærerne i Lilja sin studie som ser noe problem med å vurdere etikk, da *Statens Skolverk* som har laget prøven, har ifølge lærerne gjort en god jobb med å konkretisere vurderingskriteriene og kunnskapsmålene til testen. Vektleggingen av det teoretiske ved etikken har ført til at lærerne vurderer elevene kun etter de etiske modellene. De bruker etiske dilemmaer som elevene får diskutere i klassen men slike dilemmaer er ikke noe de bruker i forbindelse med vurdering. Lilja skriver at det virker som om lærerne ikke vier så stor oppmerksomhet til elevenes evne til å argumentere og reflektere ut fra egne meninger, og aspektet ved den svenske skolen om å lære elevene hvordan de skal være et godt menneske og handle moralsk riktig er kun noe som

kommer i tillegg til del delen av elevenes kunnskaper som blir vurdert. Lilja (2017) trekker igjen fram Franck, som mener at det er viktig å tolke de dokumentene som har kommet fra høyere hold på en måte slik at elevene får utviklet denne evnen til å argumentere på en etisk måte og kunne handle moralsk, men lærerne i Lilja sin studie virker ikke å dele samme tanker som Franck (Lilja, 2017)

2.1.3 Julian Stern:

Julian Stern er med som ekstern bidragsyter i antologien til Olof Franck (2017), og bringer inn et perspektiv utenfra på den svenske situasjonen og vurdering av etikk. Julian Stern (2017) skriver i sitt kapittel om “*the assessment of ethics and the ethics of assessment*”. Her argumenterer han for at det finnes en etisk dimensjon ved vurderingen i seg selv, da man støter på uunngåelige utfordringer ved en slik type vurdering. Her viser han til sin egen og andre sin forskning gjort på området. Noe av forskningen han henviser til går ikke direkte på etikkfaget, men på religionsfaget mer generelt. Han bruker det likevel til å kaste lys over vurdering av etikk, og etikken ved vurdering (Stern, 2017)

Stern forklarer at det har skjedd en endring i vurderingsprosessen i den svenske skolen, ved at vurderingen, ved siden av å fokusere på kunnskap og målingen av denne, har fått et fokus på å “[...] assess the more behavioural and attitudinal aspects of the curriculum, the “application” of knowledge” (Stern, 2017, s.178). Dette betyr at det skal foregå en mer helhetlig vurdering av elevene. Stern mener at selv om dette er en god demokratisering av vurderingsprosessen, bringer det også med seg utfordringer, som vurderingen av etikk er et godt eksempel på (Stern, 2017). I forbindelse med de rike og komplekse problemstillingene som kan dukke opp i vurderingen av etikk, viser Stern til Nel Noddings sine tanker om at skolen er til for å skape «bedre voksne» («better adults»), som han mener er en selvsagt oppgave som faller innenfor etikken sin sfære. Stern viser til det Noddings kaller «interminable argument», eller «uendelig» samtale, som åpner den intellektuelle døren for dialog, refleksjon, analyse, kollegialitet og kreativ planlegging, noe som burde være «uendelig». En «interminable argument» er en samtale som ikke nødvendigvis har noen konklusjon eller endelig svar, og som heller ikke gjør seg gjeldende for en endelig karakter. Stern anvender dette på vurdering av etikk: “So the value of assessment of ethics - in Sweden or elsewhere – is precisely that it can help teachers and young people in schools, and wider communities, to engage in such interminable argument” (Stern, 2017, s.178). Videre peker Stern på at barn og unge ikke

møter opp på skolen, eller i etikkundervisningen med et etisk blankt ark. De har med seg verdier og tanker om hva som er etisk riktig. Skolen fremmer heller ikke en nøytral etikk, da en nøytral tilnærming også ville blitt ansett som en etisk posisjon. Det blir, ifølge Stern, et spørsmål om hvilken etikk som skal fremmes til barn og unge som allerede har et etisk utgangspunkt (Stern, 2017). I Sverige, på samme måte som i Norge, er det de kristne og humanistiske verdiene som skal videreføres i skolen.

Som følge av utfordringene i forbindelse med undervisning i etikk som nevnt over, kan det ifølge Stern også oppstå utfordringer knyttet til vurdering av etikken,

“The assessment of ethics may seem odd, because we are more used to assessing more easily quantifiable aspects of learning and because it is difficult to see how a low grade in ethics say anything other than ‘this is a bad person’ - which teachers are, thankfully, reluctant to say” (Stern, 2017, s.179)

Stern bruker tre forskjellige caser som eksempler på hvordan vurdering kan brukes til å eksemplifisere visse etiske eller spirituelle prinsipper.

Julian Stern utførte i 2011 et forskningsprosjekt sammen med Anita Backhouse, hvor de utførte en undersøkelse som gikk på “the spirit of the school”. Ut fra dette ville Stern og Backhouse bruke definisjonen av «the spirit of the school» som de kom fram til i forskningsprosjektet, for å undersøke ett aspekt ved skolen som de begge hadde tenkt mye over: skriftlig tilbakemelding, eller «written assessment feedback» (Stern, 2017). Dette resulterte i de tre casene som Stern tar for seg i denne artikkelen. Disse er ifølge Stern ikke representative, men bidrar til å belyse det etiske aspektet ved vurderingen, som igjen kan bidra til en bedre forståelse av vurderingen av etikk. Den første casen baseres på arbeidet til Stern og Backhouse, gjort på en barneskole med elever i alderen 9-10 år. Elevene skulle vurdere den skriftlige tilbakemeldingen og kommentarer som de hadde fått på en oppgave, og det viste seg at de setter mer pris på “snille” kommentarer. Det var de «snille» kommentarene som brakte frem stolthet hos elevene. Selv om elevene var klare for å ta imot kritikk, var dette betinget av at kommentarene ble formulert på en positiv måte. Elevene ville ha en dialog med læreren. De så den skriftlige tilbakemeldingen som en måte for dem å forbedre seg selv som mennesker, og hvis tilbakemeldingen ikke blir oppfattet som personlig kreativ, vil elevene gå glipp av denne forbedringen (Stern, 2017).

Den andre casen er basert på arbeidet til Matthew Geiger, og tar for seg elever i alderen 15-18, på tre anglikansk kristne skoler i USA. Her skulle elevene bruke en tilnærming som Geiger kalte «notebooking» eller «journaling», hvor elevene skulle skrive ned personlige refleksjoner rundt innholdet i faget, og andre hendelser i livet deres, som en dagbok.

Tilbakemeldingen kom i form av at læreren skrev en personlig kommentar til det elevene hadde skrevet. I teorien var ikke dette direkte vurdering, «assessment (feedback)», men heller «(assessment) feedback» som han kaller det. Dette vil si at lærerne kommenterte på en måte som var mer likt en samtale, og ikke nødvendigvis en vurdering av hva som var bra og hva som hadde forbedringspotensial. Tilbakemeldingen kunne likevel brukes som en formativ tilbakemelding om det fungerte (Stern, 2017).

Den tredje casen har også Stern gjort, sammen med Julie McGonigle. Dette prosjektet tar for seg en skole med kristent fundament, hvorav 40 av elevene var i alderen 14-15, og 35 elever var i alderen 16-17. Fokuset i dette prosjektet var å undersøke hvordan, og eventuelt *om* skriftlig tilbakemelding (written assessment feedback) bidrar til skolens kjerneverdier (core values). Videre forsket de på om skriftlig tilbakemelding bidrar til en utvikling av elevenes kjerneverdier, elevenes opplevelse av dette, og hvordan tilbakemeldingen eventuelt bidro til elevenes «personhood», altså utvikling av eleven som menneske (Stern et.al., 2017).

Disse tre casene understreker den etiske siden ved tilbakemelding og vurdering. Stern fremstiller altså vurdering som noe etisk i seg selv i dette kapittelet, og viktigheten ved å se vurdering som en bidragsyter til etisk utvikling blant elevene ved å trekke frem potensialet vurderingsprosessen har til å være personlig, dialogisk og kreativ.

2.1.4 Christina Osbeck, Olof Franck, Annika Lilja & Karin Sporre: Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational journals (2018):

Christina Osbeck, Olof Franck, Annika Lilja og Karin Sporre (2018) presenterer i denne artikkelen ulike etiske kompetanser slik de er framstilt i forskningsartikler om etikk og «moral education». Kompetansene diskuterer de så i lys av de kompetansene som kommer frem av den svenske læreplanen, i likhet med den foregående artikkelen av Olof Franck (2017).

Kompetansene som Osbeck m.fl. (2018) presenterer, blir så sett i lys av James Rests forståelse av «acting morally». «One *finding* is the similarity between the study's tentative formulation of identified ethical competences in four categories, and Rest's understanding of

acting morally, captured in the four components: sensitivity, judgement, motivation and implementation” (Osbeck, Franck, Lilja & Sporre, 2018, s.195). Rest sin konseptualisering av «acting morally» er fordelt i fire psykologiske prosesser som Osbeck et.al bruker som overordnede typer for etiske kompetanser. Et av funnene til Osbeck et.al var at det er mulig å ha en etikkundervisning som sikter på et bredere kompetansebegrep enn det som eksisterer i den svenske læreplanen. «The marginalized position of Ethics, emphasised at the beginning of this article, would presumably benefit from a more developed syllabus expressing a variety of ethical competences as presented here» (Osbeck et.al., 2018, s.205).

2.1.5 Nigel Fancourt (2010 & 2013)

‘I’m less intolerant’: reflexive self-assessment in religious education” (2010):

Nigel Fancourt (2010), som også er bidragsyter i antologien til Olof Franck (2017), har skrevet om sin forskning på egenvurdering som en form for formativ vurdering. Denne forskningen omhandler religionsundervisning generelt, og ikke spesifikt om etikkundervisning. Den bidrar likevel til å belyse hvordan elever kan arbeide med egenvurdering av holdninger. Fancourt (2010) sin forskning hadde rot i et problem han selv støtte på i sin egen religionsundervisning på 9 trinn i England. Formålet med prosjektet var å finne ut hvordan han kunne oppmuntre elever til å reflektere over alle aspekter ved deres egen læring, da spesielt over holdninger og verdier i forbindelse med andre religioner og trossyn (Fancourt, 2010). Fancourt utførte prosjektet i sin egen klasse. Elevene ble gitt *mål for timen* på starten av timen, hvor de så skulle anvende trafikklysmetoden, som indikerer i hvilken grad elevene hadde nådd målene. Elevene fikk utdelt et ark med uttalelser i form av “jeg kan beskrive ...” som de skulle bruke trafikklys på, i starten av, midten og på slutten av timen (Fancourt, 2010). Elevene skulle også bruke nasjonale kriterier for hva de skulle kunne i faget, i forbindelse med en skriftlig oppgave, for å vurdere hva de kunne og hva de måtte jobbe med. Til slutt skulle elevene jobbe med dialog i grupper og i plenum for å utforske hva de hadde lært, og om det hadde vært en endring i holdninger og verdiene til elevene i forbindelse med de temaene de hadde diskutert. Som metode for å undersøke hvorvidt egenvurdering hadde hatt den ønskede effekten, utførte Fancourt semistrukturerte intervjuer med elevene i grupper på fire (Fancourt, 2010). Resultatene viste at noen elever ikke så hensikten med religionsfaget, da det virket meningsløst å skulle lære om noe som skjedde et annet sted i verden, og som elevene ikke måtte forholde seg til. På den andre siden var det

elever som etter å ha tilegnet seg kunnskap om andre religioner, anerkjente at det kunne gi dem en bedre forståelse og toleranse og respekt for andre sitt synspunkt. Det viste seg også at elevene ikke skilte mellom egenvurdering av verdier, tilegnelse av kunnskap og refleksjon; de tre elementene ble harmonisert og integrert i deres refleksjon, og kombinerte både intellektuelle og etiske kvaliteter (Fancourt, 2010). Fancourt bruker begrepet “reflexive self-assessment”, hvor han bruker begrepet “reflexivity” fra Robert Jackson. “Reflexive self-assessment” beskriver “[...] how pupils assess their ability to: reflect on their own lives, criticise constructively and investigate the lives of others” (Fancourt, 2010, s.301). På denne måten strekker konseptet om egenvurdering seg forbi ordinær vurdering. Fancourt skriver videre at denne egenvurderingen krever en mer holistisk og nyansert vurderingsprosess som vurdering gjennom kommentarer på elevenes arbeid ikke kan gi (Fancourt, 2010).

“Very sad but it works: one pupil’s assessment career in religious education” (2013):

Nigel Fancourt har skrevet artikkelen “Very sad, but it works”: One pupil’s assessment career in religious education (2013). Det virker hensiktsmessig å ha med denne artikkelen, da den tar for seg både egenvurdering, som i den foregående artikkelen, og peer assessment. Her tar Fancourt for seg hvilke rolle effekten til vurdering i religionsundervisningen har, og effekten som metoder for vurdering har for konstruksjonen av det han kaller “learner identities”.. Artikkelen tar kun for seg en elev over en periode i 9 klasse på en engelsk skole. Fancourt skiller mellom to tilnærminger som elever kan ha til formativ vurdering og disse to typene for vurdering: en egofokusert og en oppgavefokusert (henholdsvis «ego-focused» og «task-focused»). Egofokuserte elever er redd for å feile, liker ikke utfordringer og vil gi trygge svar. Oppgavefokuserte elever har høy selvtillit når det gjelder læring, takler utfordringer, og fokuserer på deres egen forbedring, enn å konkurrere om å gjøre det best (Fancourt, 2013). Videre skriver han at den formative vurderingen, som også er fokus for denne oppgaven, fordrer «task-focused» elever. Elevene får da muligheten til å oppdage sine egne «feil» gjennom egenvurdering eller vurdering fra medelever, og kan evaluere og reflektere over dette selv for å forbedre seg selv. Han trekker frem spenningen mellom de som mener at utviklingen innenfor vurdering av religion har tatt en positiv vending, mens andre mener religionsundervisningen har blitt offer for en teknisk og standardisert politisk ideologi om utdanning (Fancourt, 2013).

2.2 Teori

2.2.1 Karen Hornsby: Developing and assessing undergraduate student's moral reasoning skills (2007)

Ett aspekt som er knyttet til etikkundervisningen er hvilken verdi undervisningen har for elevene etter de har fullført sin skolegang. Karen Hornsby skriver om utviklingen av «moral reasoning» for studenter på universitetsnivå i USA. Hovedspørsmålet for prosjektet hennes er “what does deep ethical understanding look like and how can we measure the progression of this aptitude?» (Hornsby, 2007, s.5)

Hennes konklusjon er at «moral reasoning» er en prosess som går sakte, og som det er vanskelig å måle. Hennes metode var å følge studentene gjennom sitt eget fag “Contemporary moral problems” over to semestre. Årsaken til at Hornsby ville gjennomføre denne studien var blant annet fordi hun ville finne ut av hva hennes studenter tenkte om etiske problemer, hvordan de aktivitetene som hun gjorde i sine forelesninger bidro til å utvikle en mer reflekterende og dypere etisk tankeprosess (Hornsby, 2007).

Ifølge Hornsby er ikke moral reasoning noe som forekommer i en lineær læringskurve, men heller “[...] a type of coherence model with ongoing adjustment of one's beliefs, moral principles, values, and factual information” (Hornsby, 2007, s.1).

Hornsby siterer Lee Shulman som beskriver læring som “[...] a dual process in which prior knowledge, beliefs and understandings must be exposed and critically reflected upon before students can build new knowledge” (Hornsby, 2007, s.2). Hornsby skriver at hun har en opplevelse av at studentene sitter igjen med det samme naive perspektivet på etikk, verdier og holdninger som de hadde da de begynte på faget. Dette henger sammen med hva Hornsby nevner innledningsvis i artikkelen. Her trekker hun fram ansvaret som høyere utdanningsinstitusjoner har for å gi studenter verktøy for å utvikle «moral reasoning skills» og «ethical behaviour». Det skal nevnes at studentene, om de har gått på en offentlig skole i USA, ikke stiller med helt blanke ark i henhold til etikk og moral. I USA har lenge vært et fokus på det som kalles «character education». Dette var, i korte trekk, implementert for at elevene skulle bli bedre mennesker. Det finnes også et program som heter «social and emotional learning» (SEL) (Brian H. Smith, “School-based Character Education in the United

States», 2013). SEL kan ses som en forlengelse av «character education» og er et program som er til for at elevene skal lære å ha gode holdninger, hvordan være en god samfunnsborger, og lære sentrale verdier som for eksempel ærlighet, rettferdighet og respekt (Smith, 2013). SEL virker da å ha et holdningsdannende og identitetsdannende grunnlag, og ikke et etisk teoretisk grunnlag.

Hvorvidt dette programmet blir tatt i betraktning i forskningsprosjektet til Hornsby (2007) kommer ikke fram. Hornsby sitt fokus er på universitetsnivå hvor den eneste muligheten for å oppnå dette er å ta fag om er rettet mot etikk. Dette fører til at den forhenværende kunnskapen og forestillinger om hvordan man skal handle etiske kommer fra foreldre eller miljøet elevene har vokst opp i. Etter at faget ble revidert, og Hornsby hadde fastsatt pensum studentene skulle gjennom, satt hun igjen med spørsmålet om hvordan studentene skulle vurderes, og hvordan hun kunne vite når studentene hadde forbedret, eller om de hadde forbedret sin etiske forståelse, og hvilken standard for vurdering som var mest hensiktsmessig å bruke (Hornsby, 2007).

Hornsby skriver at «moral reasoning» handler om å innprente verdier gjennom repetisjon. For at verdier skal kunne endres, virker det som om det må være en sammenheng med andre verdier som er dypt rotfestet i studentene, eller anerkjennelsen av at det finnes sterke bevis for at en verdi kan være feilaktig (Hornsby, 2007). Hun skriver videre at det virker som «moral reasoning» kan fremmes ved å knytte lesning av tekster med moralske/etiske problemer til andre viktige verdier for studentene. Som for eksempel at studentene leste en tekst av Martin Luther King Jr., da de fleste studentene var av afro-amerikansk opprinnelse, som kanskje kunne bidra til at studentene fikk et mer personlig forhold til teksten.

2.2.2 Vurdering i religionsfaget

Det kan være to mulige funksjoner av en vurdering; formativ og summativ (Blikstad-Balas & Brevik, 2014). En formativ vurdering kan være en vurdering som fremmer læring, mens en summativ vurdering kan regnes som en sluttvurdering av hva elevene har lært. Videre kan formålet med vurdering være “vurdering for læring (VfL), vurdering som læring (VsL) og vurdering av læring (VaL) (Blikstad-Balas & Brevik, 2014, s.2). I denne oppgaven er det snakk om den summative vurderingen av etikkdelen i religionsfaget, men også den formative

da den kunnskapen elevene tilegner seg i etikken i noen tilfeller kan være en del av en større avsluttende oppgave.

Vurdering i religionsfaget kan ifølge Liv Ingeborg Lied og Sidsel Lied (2010) by på noen utfordringer. Den første utfordringen er at religionsfaget har et relativt lavt timeantall i uken, noe som kan gjøre det vanskelig å dekke alle kompetansemålene (Lied & Lied, 2010). Den andre utfordringen er at religionsfaget er et muntlig fag. Dette fører til at plenumsdiskusjoner og muntlige framføringer utgjør en god del av undervisningen, og også en del av vurderingsgrunnlaget. Her presiserer Lied & Lied (2010) at en lærer sin jobb blir da å vurdere kvaliteten på hva elevene sier, og ikke mengden av uttalelser i en eventuell plenumsdiskusjon. Den tredje og siste utfordringen Lied & Lied nevner (2010) er at deler av kompetansen som elevene skal tilegne seg i faget kan være utfordrende å måle. For eksempel kan kompetansen *refleksjon* være vanskelig å måle da den er mindre tilgjengelig enn for eksempel evnen elevene har til å gjengi fakta (Lied & Lied, 2010). Denne utfordringen vil bli løftet frem i analyse og drøftingskapittelet.

2.3 Etikdidaktiske perspektiver

Det finnes flere religionsdidaktikere som har skrevet om etikdidaktikk. Blant disse finner man bøkene til Geir Levi Eidhamar et.al. (2007), Christoffersen og Selvik (1999), Geir Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad (1997) som er representert nedenfor, samt doktorgradsavhandlingene til Jon Magne Vestøl (2005) og Espen Schjetne (2011). Av det utvalget som finnes har jeg valgt å presentere Geir Afdal, Geir Levi Eidhamar et.al. og Bengt-Ove Andreassen (2012) i dette kapittelet da jeg mener de bidrar til å belyse min problemstilling på en god måte. Det er ingen av disse arbeidene som går direkte inn på vurdering, men de bidrar til å belyse det etikdidaktiske feltet. Da feltet på vurdering av etikk er relativt utforsket, og det ikke finnes stort av tidligere empiri, vil jeg i drøftingen bruke disse religionsdidaktiske perspektivene sammen med den tidligere empirien for å belyse resultatene av analysen.

Masteravhandlingen til Lene Dolva Bratland (2014) bidrar også med et perspektiv på bruken av etiske dilemmaer, som kan bidra til å belyse funn om dette i mitt materiale. Her trekker Bratland inn elevperspektivet som er fraværende fra min studie.

2.3.1 Geir Afdal om forholdet mellom etikk og pedagogikk

I kapittelet «Moralundervisning eller moralsk undervisning» i boken *Tro, livstolkning og tradisjon* (1997), tar Geir Afdal for seg forholdet mellom etikk og pedagogikk. Her skriver han videre at det er to grunnleggende perspektiver på etikk og pedagogikk; den første er at hvis vi ønsker “en pedagogisk moral”, en verdiformidling som har betydning for elevenes faktiske holdninger og liv, må den omfatte moral så vel som etikk. Verdiformidlingen må ikke være snever, og ikke bare ta utgangspunkt i noen etiske teorier for så å tilrettelegge dem for undervisning (Afdal, 1997). Det andre perspektivet er at “utgangspunktet for oppdragelse og undervisning er at alle impliserte - lærere og elever – er moralske mennesker” (Afdal, 1997, s.). Det ligger i dette at moral handler om å forstå, vurdere og forbedre egne handlinger og holdninger. Dette vil si at moralen ikke kan profesjonaliseres slik som etikken. Etikken er teorien bak moralen, og den ene kan ikke være uten den andre. Det må være et gjensidighetsforhold mellom de to (Afdal, 1997).

Afdal legger frem tre typologier av moralundervisning: normbasert moraldannelse, verdibasert etikkundervisning og en holdningsbasert moralundervisning (Afdal, 1997) (Figur 1).

Moralsk dannelse – tre typologier			
	<i>Normbasert</i>	<i>Verdibasert</i>	<i>Holdningsbasert</i>
<i>Etisk modell</i>	Regeletikk	Konsekvensetikk	Holdningsetikk
<i>Etisk fokus</i>	Handling Regler	Konsekvens Verdi Mål/middel	Karakter Holdning Livsløp
<i>Pedagogisk mål</i>	Handlingsmål Rett handling	Kunnskapsmål Bevisstgjøring	Opplevelsesmål Kulturell egenerkjennelse
<i>Pedagogisk arbeid</i>	Grensesetting Regeldannelse Sanksjoner Refleksjon over handling og norm	Aktivt verdivalg Dialog Case Språkliggjøring Etisk kunnskap	Kulturelle møter Fortelling Estetikk Kropp Se og fortolke
<i>Læreren</i>	«Herre» Autoritet	«Veileder» Distansert	«Tjener» Forbilde
<i>Eleven</i>	Handlende Fri innenfor grenser	Fornuftig Fri Autonom	Følede og fornuftig Kroppslig Kulturell

Figur 1: Geir Afdal, tre typologier av moralundervisning (Afdal, 1997, s.281)

En normbasert moraldannelse handler mye om grensesetting, og er forankret i regel – og pliktetikken. Her formuleres det normer og regler for elevenes atferd, og det krever refleksjon

og moralsk dømmekraft fra elevenes side (Afdal, 1997). Den normbaserte moraldannelsen er som sagt handlingsbasert, og det handler i stor grad om at moralen må praktiseres, da moralen dannes gjennom atferd (Afdal, 1997). I en verdibasert etikkundervisning er det bevisstgjøring som står sentralt, og det handler i større grad om etisk teori og refleksjon, enn om moralsk liv slik som i den normbaserte moraldannelsen. I denne kategorien er det konsekvensmodellen som står sentralt, hvor verdiene ansees som målet, og handlingene som midlene. “Individet har ansvar for sine valg, eller rettere sagt ansvar for konsekvensene av sine valg, og da blir det pedagogiske arbeidet bestående i en bevisstgjøring av dette ansvaret” (Afdal, 1997,s.277). De pedagogiske mål handler i denne kategorien først og fremst om økt bevisstgjøring, moralsk modning og etisk kunnskap (Afdal, 1997). Bevisstgjøringen handler om at elevene skal forstå de verdiene de besitter, i et etikkfaglig perspektiv. Elevene skal bli bevisst på disse verdiene, gjennom forskjellige øvelser, som etter hvert bidrar til at verdiene blir autonome (Afdal, 1997). En slik øvelse kan for eksempel være en diskusjon av etiske dilemmaer, eller et vanskelig tema, hvor elevene skal argumentere ut fra et annet ståsted enn hva de selv har. Her får elevene en mulighet til å sette seg inn i den andre parten sin posisjon, samtidig som det er en øvelse i saklighet og argumentasjon (Afdal, 1997). Den holdningsbaserte moraldannelsen har sin basis i holdningsetikken (dydsetikken), og er opptatt av utvikling av elevenes karakter over tid (Afdal, 1997). Her er tanken at menneskers holdninger er synlige for andre gjennom handlinger, og refleksjonen her kommer til uttrykk gjennom konkret erfaring og opplevelse, og ikke gjennom abstrakt øvelse. Elevene begynner på skolen med et allerede eksisterende system av holdninger og verdier, og “[d]ette synet har elevene ikke valgt fritt, men det er blitt til gjennom samspill mellom kultur og individualitet” (Afdal, 1997, s.280). For at elevene skal lære å kjenne sitt eget syn og sett med holdninger, må de se utover i kulturen, som igjen fører til at kulturell egenerkjennelse blir et viktig pedagogisk mål i holdningsdannelse. Dette stiller krav til læreren, som må sørge for dette møtet mellom kultur og elev, som for eksempel kan komme til uttrykk gjennom bruk av fortellinger. Poenget er at elevene skal kjenne situasjoner med et etisk problem i sentrum på kroppen, ikke kun gjennom refleksjon (Afdal, 1997).

2.3.2 Eidhamar, Hølen & Leer-Salvesen: Den andre: etikk og filosofi i skolen (2007)

«Moral education», «character education», verdiformidling og etikkundervisning, både deskriptiv og normativ. Etikk i skolen rommer mye, og mange definisjoner. Som nevnt i innledningen forholder denne oppgaven seg til definisjonen gitt av Eidhamar, Hølen og Leer-

Salvesen (2007): “Etikkundervisning er den planlagte undervisningen som skjer i elevgruppen” (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007, s.171). Her kan det være både en deskriptiv og en normativ etikkundervisning. I den deskriptive etikkundervisningen skal læreren formidle kunnskap om etikk til elevene, hvor det i den normative undervisningen skal formidles et sett med verdier som er definert på forhånd. I den deskriptive lar læreren elevene selv ta stilling til etiske spørsmål, mens de i den normative får et sett med verdier som allerede er definert (Eidhamar et.al., 2007).

Verdiformidling er på den annen side noe som formidles gjennom alt som foregår i skolen, og ikke begrenset til ett fag. Verdiene kan bli formidlet for eksempel gjennom lærerens holdninger eller gjennom innholdet i diverse fag (Eidhamar et.al., 2001). Ifølge Eidhamar m.fl. er denne verdiformidlingen noe som har blitt debattert og diskutert gjennom mange år, både om verdiformidling burde finne sted i skolen i det hele tatt, og hvilke verdier som eventuelt skal formidles. Videre skriver de at skolen er en av de viktigste verdiformidlerne i samfunnet, og at tanken om å føre en fullstendig verdinøytral tilnærming er nærmest umulig å gjennomføre (Eidhamar et.al., 2007).

Det er ingen tvil om at læreren spiller en viktig rolle innen verdiformidling, da det er hun eller han som utfører etikkundervisningen. Her trekker forfatterne fram en distinksjon av filosofen Hans Skjervheim; han skilte mellom det å overtale og overbevise elevene. Ved å overtale elevene, forsøker en lærer å manipulere elevene til å skifte mening. På den annen side er overbevisning en måte å la elevene tenke selv, og å ha respekt for elevenes frihet til å skape sine egne synspunkter. “Læreren forsøker ikke å pådytte sine egne meninger, men arbeider sammen med elevene for å nå frem til ny innsikt” (Eidhamar et.al., 2007, s.175).

Videre legger Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007) frem tre forskjellige perspektiver på etikkundervisning og verdiformidling i skolen; normperspektivet, refleksjonsperspektivet og karakterperspektivet. Normperspektivet går i korte trekk ut på de normer og regler elevene skal lære, og internalisere, og forstå begrunnelsen for. Dette er et perspektiv som ikke kun er begrenset til etikkundervisningen, men som setter preg på alt som skjer i skolen (Eidhamar et.al., 2007). Refleksjonsperspektivet er knyttet til “[...] refleksjon, analyse og kritisk vurdering” (Eidhamar et.al., 2007, s.182), og elevene skal her bruke egen tenkning og refleksjon for å komme frem til hva som er riktig å gjøre i en gitt situasjon. Dette perspektivet knyttes til konsekvensetikken, hvor elevene skal bli bevisst på hvilke handlinger som fører til

de beste konsekvensene. Karakterperspektivet er nært knyttet til dydsetikken, og går ut på at “elevene gjennom hele skoleløpet skal utvikle seg til å bli moralsk modne personligheter” (Eidhamar et.al., 2007, s.184). Her skal ikke elevene bare følge regler, eller handle ut fra konsekvenstenkning, men strebe etter å være gode mennesker. “Det er en sentral målsetting for skolen at elevene får tilegne seg faglige kunnskaper og ferdigheter. Men alt dette henger i løse luften hvis det ikke er tuftet på personlig modning” (Eidhamar et.al., 2007, s.185). Det må være en koherens mellom den faglige kunnskapen elevene får, og utviklingen av dem som modne og moralske mennesker.

2.3.3 Bengt-Ove Andreassen: Etikkdidaktikk (2012)

I sin bok *Religionsdidaktikk – en innføring* (2012) har Bengt-Ove Andreassen skrevet et kapittel om etikkdidaktikk. Andreassen skriver at case er en god metode å bruke i etikkundervisningen for å «[...] utfordre elevene til å bli bevisst på de ulike mulighetene for å løse situasjonen, og dernest utfordres de til å ta stilling til hva de mener er den beste løsningen, og til å argumentere for sine valg» (Andreassen, 2012, s.147). Samtidig trekker Andreassen frem varsomheten som må utøves av læreren i valg av case. Om en lærer velger en case som ligger for nærme den private sfæren til elevene, kan læreren komme i fare for at elevene ikke klarer å forholde seg objektive til casen (Andreassen, 2012). Andreassen trekker likevel frem den positive siden av dette ved å påpeke at det kan være «[...] mye læring i at elever må forholde seg til mennesker i diskusjonene, ikke bare prinsipper» (Andreassen, 2012, s.148).

2.3.4 Lene Dolva Bratland: Bruken av etiske dilemmaer i religion og etikk (2014)

Et av spørsmålene i intervjuguiden i min undersøkelse omhandlet hvorvidt elevene tar med seg noe det de lærer i etikken, og tar med seg videre ut i livet. Lene Dolva Bratland (2014) skrev i sin masteravhandling om bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen. Dette var en kvalitativ studie gjort på en ungdomsskole, i 9 klasse, men er likevel verdt å ta den med, da den belyse hvordan elever stiller seg til bruken av etiske dilemmaer, og hvilke implikasjoner dette får for livet deres utenfor klasserommet (Bratland, 2014).

Ifølge noen av elevene Bratland har intervjuet, spiller læreren en veldig viktig rolle når det gjelder hvordan og hva de svarer i en diskusjon av etiske dilemmaer. Elevene kunne ha en tendens til å svare det de tror læreren ville høre, men som ikke nødvendigvis er det de faktisk ville gjort om de selv befant seg i et etisk dilemma. Ifølge elevene i undersøkelsen til Bratland, stiller de seg noe kritiske til læringsutbytte av de etiske dilemmaene, da læreren ofte valgte temaer som enten ligger for nært elevene, slik at det blir vanskelig å svare på, eller for abstrakte slik at elevene ikke føler noen tilknytning til det (Bratland, 2014).

2.4 Sammendrag

Som vist i dette kapitlet har etikkfaget potensiale til å være et mangfoldig og innholdsrikt fag i skolen. Afdal (1997) og Eidhamar et.al. (2007) bidrar til å belyse forholdet mellom pedagogikk og etikk, og perspektiver på etikkundervisning. Inspirert av Afdal (1997) legger Eidhamar et.al (2007) frem tre perspektiver på etikkundervisning: normperspektivet, refleksjonsperspektivet og karakterperspektivet. På samme måte som Franck (2017), Lilja (2017) og Stern (2017) trekker både Afdal (1997) og Eidhamar et.al. (2007) frem viktigheten av at elevene ikke bare tilegner seg kunnskap, men at de også får muligheten til å utvikle seg som modne og moralske mennesker (Eidhamar et.al., 2007).

Etiske dilemmaer virker ut fra det som har blitt presentert her å være en metode som er mye brukt i religionsundervisningen for å diskutere etikk. Selv om dette er en mye brukt metode, trekker både Andreassen (2012) og Bratland (2014) fram varsomheten som en lærer må utøve i bruken av etiske dilemmaer, da det kan være temaer som oppleves for nærgående for elevene, eller caser som blir for abstrakte for elevene. Om temaene som blir diskutert blir for nærgående kan det føre til at elevene på den ene siden ikke klarer å holde den nødvendige distansen til dem, eller på den andre siden ikke klarer å besvare dem fordi det er et vanskelig tema for dem. Bratland (2014) og Andreassen (2012) bidrar med henholdsvis et elevperspektiv og et generelt religionsdidaktisk perspektiv på hvordan slike dilemmaer kan brukes i klasserommet. På tross av at arbeid med case og etiske dilemmaer er en metode som blir mye brukt, virker det ut fra lærerperspektivet presentert i Lilja (2017) sin artikkel at dette ikke er med som en del av det formelle vurderingsgrunnlaget hos hennes informanter.

Lied & Lied (2010) påpeker at vurdering i KRLE kan by på utfordringer da religionsfaget i stor grad er et muntlig fag, og at kompetanser som for eksempel refleksjon kan være vanskelig å måle. På den andre siden er det Ifølge Lilja (2017) sine informanter ingen

utfordringer som byr seg med denne vurderingen, da de standardiserte og konkrete vurderingskriteriene som lærerne benytter seg av bidrar til å gjøre faget mer håndterbart og egnet for vurdering.

Franck (2017) og Osbeck et.al. (2018) trekker frem kompetanser som elevene skal tilegne seg i etikkfaget, og belyser kompetanser som er viktige, men som potensielt blir utelatt på grunn av vurderingsprosesser. Både Franck og Osbeck et.al. tar for seg den svenske læreplanen, så det vil i drøftingskapitlet være en sammenligning av den svenske og den norske konteksten. Den norske konteksten vil være analysen av mitt materialet og hvilke kompetanser informantene mine anser som viktige i faget.

Vurderingen av etikk, og mulige utfordringer ved vurdering av etikk blir løftet frem i artiklene av Hornsby (2007), Stern (2017) og Fancourt (2010 & 2013). Hornsby trekker frem «moral reasoning», holdninger og verdier, og utfordringen med å se en klar utvikling av disse kompetansene hos studentene sine. Fancourt erkjenner også denne utfordringen ved å skulle måle elevenes utvikling av refleksjon, holdninger og verdier. Her viser Fancourt til sin egen forskning om egenvurdering og «peer-assessment» som en metode for å utvikle og muligens endre elevenes holdninger og verdier, ved at de må vurdere seg selv og andre og får en mulighet til å reflektere rundt hva de selv tenker og hvorfor.

I drøftingen i kapittel 5 vil jeg se datamaterialet fra intervjuene i min studie i lys av den tidligere empirien og de religionsdidaktiske perspektivene som er lagt frem her.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for den valgte metoden for denne oppgaven, og arbeidsprosessen fra utforming av intervjuguiden, til gjennomføring, transkribering og analysing av materialet. Deretter vil jeg kort ta for meg reliabilitet, validitet og etiske vurderinger tilknyttet oppgaven. Det er valgt en kvalitativ metode for denne oppgaven. Dette viste seg mest hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Problemstillingen for denne oppgaven er: *“Hva kjennetegner læreres vurderingsarbeid i etikkdelen av religionsfaget på videregående skole, slik dette kommer til uttrykk i kvalitative forskningsintervjuer?”*

, delt i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan vurderer lærerne i etikk?
- Hvilke ferdigheter forventer lærerne at elevene skal lære fra etikkundervisningen?
- Er det samsvar mellom det elevene blir vurdert på, og forventningene til ferdighetsutvikling?

“Vurdering i etikk” er i noen grad et utforsket felt, da spesielt i en norsk kontekst. I internasjonal forskning, som kom til syne i teorikapittelet, er det gjort noe mer forskning. Den internasjonale forskningen er ikke nødvendigvis om vurdering, men det er et bredt utvalg av forskningsartikler om “moral education”. Min undersøkelse er derfor en eksplorerende undersøkelse for å belyse temaet i en norsk kontekst, men med et særlig komparativt blikk på Sverige hvor det er gjort mer forskning på feltet. Fra dette vil drøftingen muligens også generere spørsmål for videre forskning.

3.2 Intervju

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Som sagt ble det valgt en kvalitativ tilnærming til denne oppgaven. Metoden for innsamling av datamaterialet var individuelle dybdeintervjuer med hver av informantene. Valget av intervju som metode ble tatt i lys av hva Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) beskriver som “det kvalitative forskningsintervjuet”. “Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). Ettersom denne oppgaven har tatt sikte på å få en detaljert beskrivelse av en del av informantenes profesjonshverdag, nemlig deres vurdering av etikk, og tilnærming til etikk, virket denne metoden mest hensiktsmessig. Intervjuet var utformet som et semistrukturert intervju. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det semistrukturert intervju “[...] verken en åpen samtale eller en lukke spørreskjemasamtale” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Det lå spørsmål til grunn for intervjuet, men spørsmålene var relativt åpne for tolkning fra informantenes side, og åpnet for oppfølgingsspørsmål fra forskerens side. På denne måten fikk intervjuet karakter av en samtale, men fortsatt innenfor rammen av et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

Observasjon av informantenes undervisning i etikk kunne potensielt bidratt til at datamaterialet ble mer fyldig, med tanke på at metode for etikkundervisning er vektlagt i noen grad i teorikapitlet og drøftingskapitlet. Årsaken til at dette ikke ble tatt i bruk, var at omfanget av oppgaven ikke ga rom for omfattende datainnsamling, samt at tidspunktet for innsamling ikke falt sammen med formelle vurderingssituasjoner i de aktuelle klassene. Tidsrammen for en 30 poengs oppgave er liten, spesielt på høsten. Den andre faktoren var at innsamlingen fant sted i slutten av mai/ begynnelsen av juni, da lærerne og elevene allerede hadde vært gjennom etikk. Et annet interessant perspektiv som kunne blitt tatt med i forskningen var elevenes opplevelse av etikkfaget og vurderingen av etikk. Elevperspektivet kunne ha tilført datamaterialet en større bredde i synspunkter, men jeg har likevel valgt å fokusere på lærerperspektivet i denne oppgaven.

3.2.2 Intervjuguiden

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er et av de første stadiene i en intervjuundersøkelse å formulere formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom problemstillingen var et spørsmål som i prinsippet kunne besvares relativt kort, måtte spørsmålene formuleres på en måte som gjorde at informantene kunne svare både på

hovedspørsmålet, og samtidig komme med utfyllende informasjon om tilnærminger til etikk og vurdering i etikk. Etter å ha gjort formålet med intervjuundersøkelsen klart, begynte utformingen av spørsmålene. Dette begynte med å lage hovedkategorier, for så å lage spørsmål til disse. De første spørsmålene (se vedlegg 1) hadde en karakter av typen introduksjonsspørsmål som for eksempel hvor lenge informantene har jobbet som lærere, og hvorfor de valgte å bli lærer i religion. Deretter var resten av spørsmålene farget av temaet vurdering og var av typen spesifiserende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av den åpne naturen til intervjuet var det også åpent for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke sto i intervjuguiden. I retrospekt ser man at det er aspekter ved intervjuguiden som kunne blitt jobbet mer med, og blitt utviklet i større grad. Det kunne muligens vært flere spørsmål for å kunne få mer informasjon å ta i betraktning i analysen.. På den annen side var informasjonen som kom frem i intervjuene tilstrekkelig for å kunne svare på problemstilling, og vise nyanseringer i syn på tilnærming til, og vurdering av etikk. Dette kommer mer tydelig fram i analysen i kapittel 4.

3.2.3 Utvalg og gjennomføring av intervjuene

Utvalg:

Det ble tidlig oppdaget i utvelgelsesprosessen at det å finne informanter er en noe krevende oppgave. I utgangspunktet var tanken å ha fire til seks informanter, men antallet ble til slutt tre. Etersom dette er en kvalitativ, ikke-representativ undersøkelse, var geografi, kjønn og alder faktorer som ikke var avgjørende for denne oppgaven. Utvalget i denne oppgaven kan kalles for et “non-probability sample”, som vil si at informantene ble valgt av forskeren på bakgrunn av tilgjengelighet og det at informasjonen informantene ville gi ikke skulle generaliseres på noen måte (Cohen, Manion & Morrison, 2011). “Non-probability sample” fordrer også at forskeren er klar over at gruppen som blir valgt ikke er representativ for flere enn de som er med i prosjektet (Cohen et.al., 2011), noe som var tilfellet med denne undersøkelsen. Som Cohen et.al. skriver; “[h]ow far they are representative of a wider population or group is irrelevant, as much qualitative research seeks to explore the particular group under study, not to generalize” (Cohen et.al. 2011, s.161). Informantene ble kontaktet via mail, med en forespørsel om de kunne tenke seg å delta i undersøkelsen, og en kort beskrivelse av problemstilling og formål. Da informantene svarte ja ble de sendt et samtykkeskjema utarbeidet fra en mal hentet fra NSD sine nettsider. Prosjektet ble også

sjekket med NSD da det skulle gjøres lydopptak av intervjuene. Informantene har mellom 3-9 års erfaring som religionslærere, og samtlige av dem har undervist eller underviser på videregående skole. Utvalget besto av én mann og to kvinner.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til to av informantene, og det siste ble gjennomført på en universitetscampus. Da vi møttes til intervjuene hadde jeg skrevet ut samtykkeerklæringen som informantene hadde fått på forhånd, for at de skulle skrive under. Alle informantene skrev under på erklæringen som presiserte hva prosjektet handlet om og at jeg lovet dem full anonymitet. I denne erklæringen ble det også understreket at deres deltagelse var helt frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn. Som det sto i samtykkeerklæringen til informantene, ville alt av materiale som kan knytte prosjektet til dem, bli slettet etter at oppgaven blir levert (se vedlegg 2). Intervjuene ble som sagt tatt opp. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30-40 minutter. Informantene var forholdsvis konsise, presise og målrettede i svarene sine, og brukte ikke mye tid på digresjoner. Det var likevel mye som kom fram i løpet av intervjuene, og informantenes forskjellige tolkning av noen av spørsmålene førte til et nyansert bilde av temaet for oppgaven. Etter at intervjuene hadde blitt gjennomført ble de så transkribert og analysert.

Alle informantene fikk spørsmål om det var i orden å sende oppfølgingsspørsmål på mail i etterkant om det oppsto noe i analysearbeidet som jeg følte trengte et mer utfyllende svar, eller om noe var uklart. Jeg vurderte i etterkant at det ville være av betydning for analysen om jeg fikk tilgang til vurderingskriterier som lærerne brukte i forbindelse med vurderingsmetoden, eller religionsfaget generelt. Dette resulterte i at alle tre informantene fikk en mail angående dette, hvorav to av informantene oversendte sine kriterier. Den tredje informanten svarte ikke på denne mailen, men ga uttrykk for i intervjuet at han også benyttet seg av vurderingskriterier. Utover det ga han ikke noe mer informasjon om bruk av vurderingskriterier. Anne sendte både de generelle vurderingskriteriene for Religion og etikk, samt for vurderingssituasjonen hun brukte, og Marte sendte generelle kriterier. Dette førte til at jeg fikk kontekstualisert hovedkategorien "sentrale ferdigheter" på en bedre måte. I tillegg til spørsmål om vurderingskriterier ble Anne sendt oppfølgingsspørsmål om hennes bruk av filming under hennes vurderingssituasjon. Hun var den eneste som brukte film, men det ble

ikke stilt noen oppfølgingsspørsmål om dette under intervjuet. Hun svarte på mailen og ga et mer utfyllende svar om bruk av film.

Transkribering og analysemetode

Transkriberingen ble gjort umiddelbart etter intervjuene, med den intensjonen av å finne frem til hovedkategorier som kunne brukes i analysen. Analysen skjedde i hovedsak ved å generere datadrevne koder. Det var likevel noen overordnede koder som var tentativt definert på forhånd, da problemstillingen fordret at noen kategorier måtte frem, som for eksempel “metoder for vurdering av etikk”. Det første jeg gjorde var å høre gjennom alle opptakene av intervjuene og skrive ned alt informantene sa. Jeg var interessert i å fange essensen i svarene til informantene, og det virket derfor som lite hensiktsmessig å skulle transkribere pauseord og lignende som informantene svarte. Deretter hørte jeg gjennom lysopptakene én gang til for å sørge for at jeg hadde fått med meg alt. Da alle intervjuene var hørt gjennom brukte jeg bokstaver eller tegn for å merke de ytringene som passet inn i samme kategori, for eksempel “#V” for kategorien “vurderingsmetode”. Dette kalles Ifølge Joseph A. Maxwell (2013) for en åpen koding. En åpen koding av materialet vil se at en forsker utvikler egne kategorier på basis av den dataen som virker mest viktig (Maxwell, 2013). Etter kodingen utviklet jeg de hovedkategoriene som trådte frem ut fra svarene. Disse hovedkategoriene ble: vurdering, perspektiver på etikk, sentrale ferdigheter og ikke-formelle aspekter ved vurdering. Disse kategoriene blir drøftet mer utfyllende i analysekapittelet. Den siste hovedkategorien ble laget for å fange det som ikke passet inn i de tre første kategoriene. I fare for å få et fragmentert bilde av informantenes svar, fordi de tre første hovedkategoriene ikke favnet om alt, ble den siste også tatt med.

3.3 Validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderinger

3.3.1 Validitet

Validitet i kvalitative studier er ofte knyttet til forskerens subjektivitet. Ifølge Maxwell (2013) er en av truslene mot validitet i kvalitative studier “researcher bias” (Maxwell, 2013). Dette er i forbindelse med de vurderinger som forskeren tar i forbindelse med innsamling og tolkning av data. For at resultatene av dataanalysen skal være valid, er det viktig at de forutinntatte

tankene og teoriene forskeren sitter med, ikke gjør slik at det velges ut data som “passer inn” i de kategoriene som forskeren har fra før. Dette var også veldig viktig for meg, og som tidligere nevnt la jeg vekt på at materialet skulle snakke for seg selv. Etter analysen, før hovedkategoriene ble endelig avklart i lys av materialet, lagde jeg en tabell for å plassere sammen de sitatene og tankene som passet sammen fra alle informantene, for deretter å skape kategorier som samsvaret mest mulig med dette skjemaet.

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forbindelse med kvalitative studier handler om “dependability” ifølge Cohen et.al. (2011). Dette handler i korte trekk om at forskeren må være mest mulig sikker på at det de har funnet i informantenes svar, samsvarer med hva informantene faktisk har svart. Det vil si at forskeren må være tro mot det materialet som kommer frem i for eksempel lydopptaket, slik at forskerens gjengivelse av materialet er til å stole på. Det må være til å stole på i den forstand at det som blir lagt frem som data ikke er forskerens versjon av hva som ble sagt. «Dependability» blir et ideal om objektivitet, men i en kvalitativ forskning handler det i stor grad om fortolkning, og det er informantenes svar og ikke nødvendigvis hva de innerst inne har ment som blir tolket av forskeren.

I forbindelse med reliabilitet og transkripsjonen forsøkte jeg å skrive ned så ordrett som var mulig. Det ble brukt lang tid på å høre, stoppe og skrive, og noen ganger spole tilbake og høre på nytt. Det ble som sagt ikke tatt hensyn til småord, informantens bevegelse eller emosjoner. For å styrke transkripsjonens reliabilitet kunne en annen person transkribert i tillegg, men ettersom transkripsjonen ikke skulle føre til en analyse av språket, men av innholdet. Det viktigste var å få frem hva lærerne tenkte.

Gyldigheten til en transkripsjon er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) også et aspekt som må tas hensyn til. Spørsmålet om hva en riktig transkripsjon er, er også vanskelig å svare på (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen til denne oppgaven var en ordrett transkripsjon av informantenes svar, da målet var å la materialet tale mest mulig for seg selv i analysen, som jeg mener ble oppnådd. Transkripsjonen var akkurat det som ble sagt, uten å legge til pauser, tonefall etc.

3.3.3 Forskningsetiske vurderinger

Informantene fikk som sagt tilsendt et samtykkeskjema en god stund før intervjuet skulle finne sted. Her ble det presisert at undersøkelsen var helt anonym, samt en forsikring om at alt materiale knyttet til intervjuene ville bli slettet etter levering av oppgaven. Dette inkluderer lydopptakene og transkriberingen av intervjuene. Ingen av spørsmålene i intervjuguiden kunne indikere noe annet enn at de alle var lærere, hvilket trinn de jobber på og eventuelt kjønn på informantene. Navn, alder og arbeidssted ble ikke nevnt i verken intervjuguiden eller transkriberingen. Temaet for intervjuguiden var vurdering i etikk, og den informasjonen som eventuelt gikk utenfor dette temaet bød ikke på noen forskningsetiske hindringer. Det forskningsetiske ble tatt hensyn til ved at alle informantene, før transkripsjonen startet, ble gitt pseudonymer. Det eneste som kommer frem av informantenes identitet i transkripsjonen og analysen var deres kjønn.

4 Analyse av intervjumaterialet

Dette kapittelet vil ta for seg resultatene som har kommet fra analysen av intervjuene. Med utgangspunkt i denne analysen er det noen momenter som har skilt seg ut som har en tydelig tilknytning til problemstillingen og er gjennomgående i alle intervjuene. Disse momentene har videre blitt kategorisert i overordnede kategorier som vil fungere som underoverskrifter i dette kapittelet. Informantene har blitt anonymisert og gitt navnene Anne, Eirik og Marte, og kapittelet er strukturert slik at det tar for seg hver av lærerne innenfor hver av de overordnede kategoriene. På slutten av hver del vil det være et sammendrag hvor likheter og fellestrekk vil bli gjort rede for, for å skape et sammenhengende bilde av informantenes svar. De fire hovedkategoriene er:

- Vurderingsmetode og vurderingskriterier
- Sentrale ferdigheter
- Tilnærming til etikk
- Ikke-formelle aspekter ved vurdering

I hovedkategorien *“vurderingsmetode og vurderingskriterier”* har fokuset vært rettet mot den faktiske metoden de tre informantene stort sett brukte og eventuelle andre metoder de nevnte. Det vil i tillegg bli lagt frem eksempler på vurderingskriterier fra Anne og Marte. Under *“sentrale ferdigheter”* hører de ferdighetene eller evner som informantene anser som viktig hos elevene for å kunne oppnå en høy måloppnåelse som følge av vurderingen. Den tredje hovedkategorien er *“tilnærming til etikk”*. Denne overordnede kategorien tar for seg informantenes syn på hvorvidt etikken bør ha en plass i religionsfaget, og hvilken rolle den i så fall skal spille. Jeg mener det er hensiktsmessig å ha med denne kategorien da det gir et inntrykk av hvor mye etikken skal vektlegges i undervisningen til de tre informantene. Den siste hovedkategorien, *«ikke-formelle aspekter ved vurdering»*, tar for seg momenter som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til vurdering, men som viser seg relevant da det bidrar til å nyansere vurderingen av etikk og kompleksiteten rundt dette.

Avslutningsvis vil det følge en oppsummering av kapittelet for å samle trådene og skape et helhetlig bilde av det materialet som har kommet fram gjennom analysen.

4.1 Vurderingsmetode og vurderingskriterier

Dette delkapittelet tar for seg hovedkategorien som omhandler vurderingsmetode og vurderingskriterier. Analysen viser at de tre informantene hadde tre ulike tilnærminger til vurdering, og brukte tre forskjellige metoder; fagsamtale, muntlig fremføring og skriftlig oppgave. Dette delkapittelet vil ta for seg hva informantene tenkte om vurdering av etikk, og eventuelle utfordringer som kunne gi implikasjoner for vurderingen.

Anne:

Anne forklarte at hun vanligvis benyttet seg av fagsamtale som metode for vurdering. Det typiske for denne metoden er at elevene får tildelt en case, hvor de så skal filme seg selv hvor de diskuterer den gitte casen. Gjennom analysen kom det til syne at det er særlig tre kriterier Anne har vektlagt i vurderingen av elevenes presentasjon. Disse kriteriene var:

- Logisk resonnement
- Evnen til å gi ordet til andre
- Invitere andre inn i samtalen

“Noen av kriteriene handler om og kunne sitte sammen å ha en samtale med hverandre, gi ordet til den andre, og kunne ha lengre argumentasjonsrekker, og så må man kanskje bygge på noe andre har sagt [...]”

Ut fra denne kommentaren kan det virke som om det ikke var like viktig for Anne at elevene konkluderte og satt to streker under svaret, men at det heller handlet om evnen til å gjennomføre en fagsamtale med medelever og kunne argumentere og bygge videre på det samtalepartneren sier. Et annet moment Anne nevnte er at elevene må kunne vise en klar sammenheng mellom det faglige og den selvstendige refleksjonen. Det vil da si at elevene skal ha en faglig tyngde, ofte representert gjennom de etiske modellene, i tillegg til å kunne bruke disse aktivt. Det elevene også skal vise er en selvstendig refleksjon, og kunne problematisere og resonnerer i casen ved å anvende flere etiske perspektiver. For å kunne oppnå høyest mulig måloppnåelse må elevene også vise at de kan komme med eksempler på hvordan etiske perspektiver fra religioner kan knyttes til en eventuell case.

“Der er det ofte et skille, og noen som ikke tar det med i det hele tatt. Da ligger de allerede på lav måloppnåelse, for da har de bare svart på halve oppgaven”.

Det må altså være et samspill mellom de etiske modellene, et eller flere religiøse perspektiver på etikk og den selvstendige refleksjonen til elevene, dersom ønsker å få en høy måloppnåelse.

I tillegg til å benytte seg av fagsamtale som vurderingsmetode, nevner Anne at hun tidligere også har brukt skriftlige prøver som vurdering. Ved å sette vurderingsmetodene opp mot hverandre gir Anne uttrykk for at selv om fagsamtale er tidsbesparende og sånn sett en “enkler” metode, fører også den med seg utfordringer og kan også være mer tidkrevende. I forbindelse med vurdering av disse samtalene sier Anne:

“ [...] jeg har alltid syntes det har vært vanskelig fordi jeg er mer på gyngende grunn når det gjelder begrunnelsen av karakteren da, det er vanskeligere synes jeg da å skille på en del karakterer [...]”

På den annen side trekker Anne også frem at en av fordelene med fagsamtale er nettopp det at man ser elevene på en annen måte som skriftlige oppgaver ikke gir rom for. Et eksempel som Anne trakk fram var at én elev hadde blitt fornærmet over karakteren, og ikke forstod hvorfor han hadde fått den gitte karakteren. Her hadde Anne da muligheten til å gå tilbake til filmen igjen, og vise eleven at det han trodde var et logisk resonnement og en selvstendig refleksjon ikke ga mening. Her hadde samtalepartneren til eleven en mye mer klar og sammenhengende måte å legge fram argumentet på, hvorpå eleven svarte Anne “det var det jeg mente”. Den tydeligste forskjellen på filming av fagsamtale og skriftlig oppgave er at ved filming er at det er nøyaktig det eleven sier der og da som blir vurdert. Eleven har ikke like mye tid til å tenke seg om.

Det var interessant å høre at Anne brukte filming av fagsamtalene, og i et oppfølgingsspørsmål sendt i etterkant av intervjuene spurte jeg hvorfor hun gjorde det på denne måten, da det ikke virker som en mye brukt metode. Anne svarte at da hun startet med fagsamtaler i etikk var det på et tidspunkt hvor det var mye fokus rundt den formen for vurdering. Da Anne startet med fagsamtalene var hun alltid tilstede under samtalene, og

modererte og stilte oppklarende spørsmål til elevene underveis om det var noe hun lurte på. Det viste seg i midlertid vanskelig å skulle balansere rollen som moderator samtidig som hun skulle foreta en vurdering underveis. I en mailutveksling med Anne i etterkant av intervjuet kom det frem at elevene heller ikke var fornøyd med denne metoden:

“Jeg synes det var utfordrende å vurdere disse samtale generelt og særlig fordi jeg i tillegg måtte ta notater underveis. Jeg opplevde også at elever klagde fordi de ikke fikk sagt det de ønsket etc.”

Etter å ha gjennomført fagsamtaler på denne måten en stund (være tilstede under samtalen) begynte Anne å la elevene filme seg selv under fagsamtalen uten en lærer tilstede. På grunn av tidspresset, som tidligere nevnt, bestemte Anne seg for at alle elevene skulle utføre samtale på samme dag, og at de skulle filme for så å levere filmen på læringsplattformen ITL.

“Da opplevde jeg at det ble enklere for meg å vurdere, fordi jeg kunne stoppe filmen underveis, spole tilbake etc. Jeg fikk ikke stilt oppklarende spørsmål, men opplevde likevel færre klager fra elevene i forhold til hva de hadde fått bidra med eller ikke i samtalen”

Årsaken til at Anne ikke mottok like mange klager i etterkant, ga Anne uttrykk for at muligens skyldes at elevene følte et større ansvar for det produktet de leverte. Uten en lærer tilstede kan det hende at elevene følte et større krav til selvstendighet, og hadde mer utførlige svar, da læreren ikke var der for å supplere med oppfølgingsspørsmål. Det er også logisk at det blir enklere å vurdere mer grundig med film, da det er vanskeligere å skulle gå tilbake for å vurdere på nytt under eksempelvis en muntlig presentasjon som ikke blir filmet.

“Jeg bruker metoden med filming fordi det sparer meg tid fra skoletimene, men det er også en variasjon for elevene. Det oppleves nok som noe enklere for dem, midt i russetiden, å skulle ha en samtale om etikk enn å måtte skrive en tosidert oppgave”

Det virker også som om elevene er mer komfortable, eller synes denne metoden er mer morsom enn en skriftlig oppgave.

Eirik:

Eirik har en annen fremgangsmåte i sin vurdering av etikk. I motsetning til Anne, benyttet Eirik seg av skriftlige prøver for å vurdere elevene i etikk. Elevene fikk velge seg et etisk dilemma, og oppgaven deres gikk ut på å drøfte casen. Formålet var at elevene skulle drøfte casen ut fra de etiske modellene, og se casen fra flere perspektiver. Eirik og Anne har tilsynelatende likt synspunkt på hva som skulle være formålet med oppgaven. På samme måte som hos Anne er det logiske resonnementer og refleksjon som var i fokus, men i samtale med Eirik gav han uttrykk for at han legger spesielt vekt på at det kun er teorien som skal anvendes i drøftingen av dilemmaet:

“[...] ja jeg bruker flere måter å vurdere på, men det jeg har brukt mest på videregående er at de skal ta tak i et etisk problem eller dilemma og så bruke teorien, og da er det ikke meningen at de skal blande inn sine egne meninger”

“Sånn personlig argumentasjon og sånn kommer egentlig fram i timene da, i muntlig aktivitet”

Videre forklarer Eirik at han vanligvis har en større vurderingssituasjon på slutten av skoleåret, som sammenfatter alt elevene har hatt i faget Religion og etikk det året. Her skal elevene også trekke inn etikk, gjerne i forbindelse med en eller to religioner for å sammenligne etiske tanker i de ulike religionene.

“[...] de prøver å forstå et etisk problem ut fra en religionsvinkel da, og kanskje sammenligne to religioner og bruke de ulike etiske modellene for å sortere for eksempel hva en buddhist tenker og hvordan en kristen tenker for sånn å binde hele faget sammen. Og da blir det ikke bare synsing og egne meninger, det blir konkret faglig [...]”

Ved spørsmål om hvorvidt det er problematisk å vurdere elevenes refleksjon, og eventuelt hvordan det kan gjøres, virker det som om Eirik vektlegger det faglige her også, da han bruker ordet argumentasjon snarere enn refleksjon,

“[...] det må jo være evnen til å argumentere da, man må tenke litt filosofisk ... at man er konsistent på hva man sier og at man bruker argumenter som er gyldige. Det å klare å være saklig, og følge de filosofiske standardene for hvordan man argumenterer da”

Vurderingsgrunnlaget virker altså å være veldig preget av faglighet, saklighet og konkrete eksempler med svar. Det er vanskelig å avdekke hvorvidt Eirik bevisst forholder seg til det som er konkret og målbart, heller enn å gå inn i refleksjonens subjektive natur, men ut fra de svarene som er gitt kan det virke som om det er det førstnevnte som er tilfellet. Dette kan muligens ha sammenheng med at det må settes en karakter, og at dette legger føringer for hva som kan vektlegges i etikkemnet. Det bør nevnes at Eirik også legger opp til undervisningsopplegg hvor elevene samtaler og diskuterer etikk, men fordi han tar hensyn til at ikke alle elever er komfortable med å snakke i plenum vurderer han denne muntlige aktiviteten som noe som kan trekke elevene opp, og ikke en del av et formelt vurderingsgrunnlag. Som han selv sa i forbindelse med vurdering av refleksjon/argumentasjon:

“Jeg tror kanskje det er best å gjøre det i en muntlig situasjon. Jeg har ikke hatt noen formell vurderingssituasjoner hvor de skal diskutere eller synse eller argumentere mye selv. I det formelle skal de holde seg selv utenfor”

En mulig årsak til at Eirik har valgt å gjøre det på denne måten, og ikke utfordrer elevene i stor grad i en hypotetisk diskusjon om etiske dilemmaer, kan være nettopp det at noen av elevene muligens sitter med meninger som ikke anses som allment akseptert for alle elever. Det kan kanskje gjøre saken lettere for alle om det blir diskutert på et mer faglig nivå.

Marte:

Den tredje og siste læreren, Marte, benytter seg ikke av samme metode som de andre informantene. Marte brukte muntlige gruppepresentasjoner, hvor elevene får tildelt en etisk utfordring, hvorpå elevene skal produsere en egen problemstilling. Hensikten med dette er at de skal trekke frem ulike sider ved utfordringen, og koble inn de ulike etiske modellene. Marte ble ikke stilt spørsmålet om hvorvidt elevene måtte trekke inn de ulike religionene, men ettersom hun heller ikke nevnte dette, er dette noe som også skiller Marte sin metode fra

de to andre lærerne. Når det gjelder hvordan Marte vurderte elevene, hadde hun et sett med vurderingskriterier som hun fylte ut underveis i presentasjonene til elevene:

“I den presentasjonen pleier jeg å ha de vurderingskriteriene og så krysser jeg av for hvordan de ligger an med tanke på de, så skriver jeg i tillegg en personlig rapport eller en tilbakemelding [...]”

I likhet med Anne, nevnte også Marte at det fantes noen utfordringer knyttet til refleksjon og vurderingen av denne kompetansen, da det ikke bare er faktakunnskap som sto sentralt i vurderingen:

“[...] og det er selvfølgelig vanskelig å formulere akkurat hvordan den eleven skal ha en bedre refleksjon, men det er ofte at de klarer å se en sammenheng med noe de har hatt før, som historie og filosofi [...]”

Det kan tolkes som om Marte antyder at hun løser vanskeligheten rundt vurdering av refleksjon ved å se på hvorvidt eleven klarer å se det større bilde og sammenhenger med andre temaer, og bruke dette i presentasjonen. I forkant av etikkundervisningen, på samme måte som de to andre lærerne, har Marte filosofi hvor elevene øver på filosofisk samtale. Dette gir elevene grunnlag for å kunne diskutere etiske dilemmaer og kunne reflektere:

“[...] da ser man ofte at det egentlig er litt lett å se hvem som klarer den refleksjonsdelen og ikke. Men det å si til de elevene som ikke får det til hva de skal gjøre, det er det som er utfordrende, fordi de ofte ikke ser det helt selv”

I tillegg til denne muntlige presentasjonen, har Marte, i likhet med Eirik, en større avsluttende vurdering i religionsfaget hvor etikk er et av temaene elevene kan trekke. Dette skjedde i form av en fagsamtale hvor elevene satt i grupper på tre og diskuterte. De kunne da trekke etikk, sammen med en religion for eksempel, og Marte stilte spørsmål med utgangspunkt i dette temaet som elevene så skulle diskutere. De fikk også en individuell tilbakemelding i forbindelse med denne fagsamtalen.

Likheter/fellestrekk og motsetninger:

Som vist i de foregående avsnittene, benytter de tre lærerne seg av forskjellige metoder for vurdering i etikk. Dette viser at det finnes bredde i hvordan lærerne vurderer, både muntlige presentasjoner, skriftlige oppgaver og fagsamtale har blitt presentert her. Det kan i midlertid synes som om formålet med de tre forskjellige vurderingsmetodene er det samme; elevene skal få en “opplæring” i hvordan de kan reflektere i henhold til flere etiske modeller, og/eller en eller flere religioner. Dette kan indikere at fagligheten står sterkt hos alle lærerne, og at de mener det er denne som skal ligge til grunn for vurderingen. Der hvor de tre lærerne ser ut til å skille seg fra hverandre er fokuset på selvstendig refleksjon. Anne og Marte fortalte at det må stilles krav til et visst nivå av refleksjon i tillegg til den faglige siden, da i form av de etiske modellene, for å kunne oppnå en høy måloppnåelse. Begge lærerne fortalte at det er den helhetlige kunnskapen, om både refleksjon og det faglige fundamentet som til sammen skaper et vurderingsgrunnlag. Likheter finne man også mellom Eirik og Anne, da med tanke på elevenes evne til å argumentere og å kunne skape logiske resonnementer. De legger vekt på at elevene må være i stand til å sette sammen argumenter som gir mening, og som ikke oppfattes som syning. Dette kan selvfølgelig være noe Marte også setter høyt, men det er ikke eksplisitt uttrykt i svarene hennes.

Anne skiller seg spesielt ut, ved å gå nye veier i vurderingsarbeidet gjennom å filme fagsamtalene sine. Eirik og Marte bruker også fagsamtale som en sluttvurdering i hele faget, men det virker som om Anne er den eneste som lar elevene filme seg selv. Ettersom jeg ikke har intervjuet noen av elevene til Anne, Eirik eller Marte i denne oppgaven, er det vanskelig å si hvorvidt læringsutbytte blir større eller mindre av denne metoden, men ut fra hva Anne forteller om elevenes oppfattelse av denne metoden, kan det virke som om elevene får et eierskapsforhold til oppgaven, som kan være annerledes enn det de ville fått ved en skriftlig prøve. Med dette eierskapsforholdet menes det at elevene er alene og må gjennomføre oppgaven helt på egenhånd. Det er ikke en lærer tilstede under oppgaven som kan moderere eller hjelpe dem videre om de står fast, de må stole på seg selv. Det virker også lettere som lærer å skulle vurdere, da det er mulig å gå fram og tilbake i filmen for å vurdere elevene, samt at det gir muligheten til å vise elevene hva de eventuelt gjør riktig, eller må jobbe mer med.

Samlet sett er det flere sider av samme sak som kommer fram, og ikke nødvendigvis motsetninger blant de tre. Samlet kan de tre vurderingsmetodene skape et nyansert og variert

bilde av det som er vurderingspraksisen innenfor etikk, og viser et visst spekter av vurderingsformer.

4.2 Sentrale ferdigheter

Sentrale ferdigheter er en av de tre hovedkategoriene i analysen, og omfatter de ferdighetene som har kommet fram i forbindelse med vurdering, og etikk generelt, som har gått igjen hos de tre informantene. Dette er ferdigheter som informantene har gitt uttrykk for at de verdsetter hos elevene, og som de forventer at elevene skal ha tilegnet seg om de skal få en høy måloppnåelse eller gode karakterer. Dette kan også være ferdigheter som blir verdsatt, men som kan være vanskelig å vise en utvikling i, og dermed også vanskelig å vurdere. For å gjøre det oversiktlig har jeg tatt for meg de tre mest fremtredende ferdighetene eller begrepene som har vist seg mest gjeldende i analysen.

Anne:

Hos Anne var det disse tre ferdighetene som var spesielt fremtredende:

- Selvstendig refleksjon
- Evnen til logisk resonnering
- Kunne ta andre sitt perspektiv

Betydningen av selvstendig refleksjon betyr, som nevnt i innledningen i denne oppgaven, å kunne tenke over eller overveie et tema, og kunne resonnerer seg frem til en løsning (om den finnes) på egenhånd. Anne nevner at dette kan være problematisk å vurdere eller oppdage, da en elev kan gi uttrykk for at noe er en selvstendig refleksjon, men i virkeligheten er det en gjengivelse av noe noen andre har sagt/skrevet. Ved spørsmål om hun vurderer refleksjon, og i tilfelle på hvilken måte svarte Anne,

“Ja, jeg gjør det, det er et mål jeg har. Og så er det litt sånn, hvor selvstendig de faktisk reflekterer ... Det som tilsynelatende kan se ut som om er genuint selvstendig refleksjon har de kanskje fått fra noen andre steder”

På den annen side nevnte Anne at om elevene klarer å uttrykke de refleksjonene de kommer med på en god og tydelig måte, så anser hun det fortsatt som at de har en forståelse av det de

snakker om. Det handler om at de “[...] reflekterer og klarer å gjengi refleksjonen på et nivå hvor jeg skjønner at de har forstått det”.

Ut fra dette kan det virke som om det oppstår en mulig konflikt mellom det en lærer vil se, som er selvstendig refleksjon, og hva det faktisk er mulig å observere av denne refleksjonen. Om en elev reflekterer over et tema, kan det muligens være problematisk for en lærer å skulle oppdage hvorvidt dette er selvstendig eller ikke. På tross av vanskeligheten rundt dette, virker det dog som om Anne har løst det ved å se etter den genuine forståelsen av det eleven sier. Det vil da si at eleven, om ikke det er selvstendig, i det minste forstår innholdet og meningen med det hun eller han sier.

Et annet aspekt ved den selvstendige refleksjonen som Anne trekker frem er at når den er så viktig som den er, så skal den helst forekomme i samspill med fagligheten, som i dette tilfellet er de etiske modellene eller knyttet til religiøs etikk. Som Anne selv sa:

“Hvis de ikke bruker noen av fagbegrepene knyttet til modellene, hvis de sier konsekvensen skal være sånn, men ikke nevner at utfallet skal være best for flest mulig ... hvis de ikke nevner det har de glemt konsekvensetikken i en faglig forstand [...]”

Det kommer tydelig frem her at det skal være en integrasjon av både refleksjonen og den faglige kunnskapen.

Evnen til å resonnerer på en logisk måte er knyttet til selvstendig refleksjon, og noe Anne hadde stort fokus på, spesielt i fagsamtalene. Her brukte hun det samme eksempelet som nevnt over i delkapittelet om vurderingsmetode med eleven som var uenig i vurderingen Anne hadde gitt ham. Elevene ble forklart at årsaken til den lave måloppnåelsen, var at han ikke klarte å uttrykke det han mente på en klar og logisk måte, noe hans samtalepartner fikk til, “[og] det eleven oppfatter er at han har kommet med akkurat det samme argumentet, men har egentlig ikke gjort det”.

Det å kunne ta andre sitt perspektiv var det Anne ga inntrykk for at hun sette aller høyest når det gjelder ferdighetene til elevene:

“[...] man kan ha elever som har en ganske god sånn faglig forståelse på et plan, men viser liten villighet til å måtte ta den andres perspektiv. Der blir det en konflikt, kjenner jeg som lærer, i forhold til vurdering”.

“Jeg setter min knapp på dette med å kunne ta andres perspektiv da, som det absolutt viktigste. Hvis du ikke klarer å vise det i det faglige arbeidet de gjør på skolen, vil jeg heller ikke sette en toppkarakter”.

Det kommer her igjen til syne at faglighet blir verdsatt, men sett ut fra Anne sitt ståsted må det være en helhetlig sammensetning av både dette med perspektivtaking, selvstendig refleksjon og en god faglig forståelse som gir en fullendt ferdighet i etikkfaget.

Eirik:

Ut ifra analysen gjort av vurderingsmetoden til Eirik, kan det tolkes som om det er disse tre ferdighetene som blir satt høyest:

- Faglighet
- Nøytralitet
- Saklig argumentasjon

Slik det kan oppfattes ut fra de sitatene som er brukt i delkapittelet om vurderingsmetode for Eirik, kan det ganske sikkert sies at faglighet er essensielt. I en eventuell diskusjon, det være seg om etiske dilemmaer eller andre temaer, eller i den skriftlige oppgaven elevene hans har fått, er det ikke Eirik sin hensikt at elevene skal ytre personlige meninger eller vise sitt personlige ståsted i saken. Hovedfokuset ligger på de etiske modellene, og at disse skal appliseres på oppgaven de har fått, og at elevene ut fra modellene skal finne ut hva som kan sies å være rett eller galt.

Et moment å trekke inn i dette, for å belyse hvorfor det er det faglige fokuset som står såpass sterkt, kan være den religionsvitenskapelige tilnærmingen Eirik har til religionsfaget. Han har en religionsvitenskapelig bakgrunn, og i spørsmålet om hvorvidt han synes det er vanskelig å vurdere refleksjon, ga han uttrykk for at det ikke er spesielt problematisk, da “[...] man prøver å fokusere på det faglige, at det er religionsvitenskap på en måte [...]”. Eirik trekker ikke en eksplisitt parallell mellom den religionsvitenskapelige tilnærmingen og den tilnærmingen han

har til argumentasjon. Det kan likevel forstås som at Eirik har en rasjonell og faglig grunnposisjon når det gjelder *faget* Religion og etikk som en helhet. Det vil si at Eirik ikke vektlegger personlige meninger og standpunkt i en vurderingssituasjon.

Det kan trekkes en mulig parallell mellom den faglige orienteringen til Eirik og elevenes evne til å være nøytrale. Ord og uttrykk som «synsing», «personlige meninger», og «holde seg selv utenfor» gikk igjen da vi snakket om hvordan elevene skal jobbe med etikk i klasserommet, da mer spesifikt i vurderingssituasjoner. I og med at Eirik brukte ordet *argumentere* istedenfor *refleksjon* da han fikk spørsmål om refleksjon kan anses som en utfordring å vurdere, og at elevene skal “[...] følge de filosofiske standardene for hvordan man argumenterer”, virker den faglige innstillingen å være overordnet. Det skal nevnes at dette er i forbindelse med vurdering, og ikke en generell oppfattelse av hva som foregår i klasserommet til Eirik.

Marte:

I intervjuet med Marte er det disse tre ferdighetene som fremstår som vesentlige:

- Refleksjon
- Faglig forståelse
- Saklig argumentasjon

For Marte virker vanskeligheten rundt vurdering av refleksjon, å være det å få elevene til å forstå hva refleksjon er, og hvordan de faktisk kan utvikle en bedre evne til refleksjon. “Det har litt med modningsnivået å gjøre da kanskje, tenker jeg”, svarte Marte da jeg spurte hva som skulle til å utvikle en evne til refleksjon. Hun viser da til modningsnivået hos elevene.

I tillegg til å vurdere elevene på større oppgaver, har Marte også en måte for å observere og “vurdere” elevene i den muntlige aktiviteten som finner sted i klasserommet, da muntlighet er en stor del av Religion og etikk som fag:

“[...] det går på refleksjon og hvem som utmerker seg og sånn. Da pleier i hvert fall jeg å bare bruke klasselisten og sette små kryss på hvem som er veldig muntlige aktive. Ett kryss hvis du er muntlig aktiv, to hvis du utmerker deg litt mer og tre hvis du kommer med veldig gode tanker og klarer å trekke inn fra andre fag, og løfte det til et annet nivå da”

Som tidligere nevnt i avsnittet om vurdering, stiller Marte seg likt som Anne og Eirik, ved å vektlegge fagligheten. Hun er nærmere Anne i den forstand at evnen til å tenke etisk og vise en selvstendig refleksjon skal supplere fagligheten. Marte er i midlertid noe mer eksplisitt enn Anne på det at elevene skal ha en faglig forståelse for å kunne oppnå en høy måloppnåelse eller det som kan anses som en god karakter.

Likheter/fellestrekk og motsetninger:

I denne delen var det de sentrale ferdighetene som alle lærerne mener legger mest vekt på når det gjelder etikk, og problematikken som potensielt kan oppstå med tanke på vurdering av disse ferdighetene. Med utgangspunkt i ferdighetene som er nevnt av de ulike lærerne, er det mye som tyder på at det er bred enighet blant lærerne hvilke ferdigheter som vektlegges mest. Faglighet og saklig argumentasjon virker som å være en grunnleggende ferdighet når elevene skal jobbe med etikk. Det er flere mulige årsaker til dette, blant annet at det kan virke mer håndterbart å vurdere elevene om de skal forholde seg saklige og ikke trekke seg selv inn i diskusjonen. Det er derimot de etiske modellene som får hovedrollen, og det er de som skal skape basis for elevenes argumenter. Det kan imidlertid virke som om Eirik legger seg på et litt annet nivå i henhold til fagligheten, ved å sette den først, og ved å knytte refleksjonen til kun de etiske modellene. Anne og Marte på den andre siden trekker frem både den faglig siden, i tillegg til den selvstendige refleksjonen som sentral i vurderingen. Dette vil ikke si at Eirik ikke verdsetter den selvstendige refleksjonen, men for å gjøre det med håndterbart, da kanskje både for elevenes del og vurderingen, dreier hans vurderingsfokus seg mer mot kun de etiske modellene.

Refleksjon er som sagt også en ferdighet som går igjen hos alle tre lærerne, men den blir muligens vektlagt litt forskjellig hos alle. Anne legger veldig vekt på den selvstendige refleksjonen, og elevenes evne til å kunne ha både logiske resonnement og genuine, selvstendige refleksjoner. Marte trekker også frem refleksjon som en sentral evne, da sammen med en faglig forståelse. Det oppstår et gjensidighetsforhold mellom refleksjonen og fagligheten, og den ene kan ikke skape en helhetlig forståelse eller vise et høyt ferdighetsnivå uten den andre.

Både Anne og Marte nevnte at en eventuell vurdering av refleksjonen til elevene kan by på utfordringer. Dette både fordi det er vanskelig, som Anne påpekte, å faktisk vite hva som er selvstendig, og hva elevene har kommet frem til selv. Marte på den andre siden trakk frem vanskeligheten rundt hva en lærer faktisk kan si for å få en elev til å utvikle en grundigere refleksjon. Dette ofte fordi de ikke forstår hva refleksjonsbegrepet rommer, eller at de muligens ikke er modne nok, og at de vil tilegne seg denne ferdigheten på et senere tidspunkt i livet. Eirik hadde en litt annen tilnærming til refleksjonsbegrepet, og anså ikke vurderingen av refleksjon som spesielt utfordrende, da det går mer på hvordan elevene argumenterer og hva de argumenterer med, som ikke virker like vanskelig å vurdere ifølge Eirik. Dette betyr imidlertid ikke at Eirik *ikke* lar elevene få ha rom for egne tanker, og at Anne og Marte lar de subjektive tankene til elevene leve fritt i klasserommet. Hvis man skal se et helhetlig bilde av alle tre, er ikke de subjektive meningene til elevene noe som blir vektlagt i det store og hele, da, som Eirik påpeker i et senere avsnitt, elevene verken kan straffes eller belønnes for det de selv mener er rett.

4.3 Tilnærming til etikk

Det siste spørsmålet i intervjuguiden var basert på Marie Von der Lippe og Sissel Undheim sin drøfting av hvorvidt etikken skal ha en plass i religionsfaget, i en episode av KRLEpoden (2018). Her argumenterer de for at etikken blant annet har en plass i andre fag i skolen, og at religionslærere ikke nødvendigvis besitter den kunnskapen som er nødvendig eller tilstrekkelig for at faget Religion og etikk skal ha monopol på etikkundervisningen. På tross av at dette spørsmålet ikke går direkte på vurdering virker det fortsatt hensiktsmessig å ha med en del i analysen om tilnærming til etikk, da denne delen handler om å skape et helhetlig bilde av de tre lærernes holdning til etikk som emne, og vurdering av faget sådan.

Anne:

Anne virker veldig positiv til etikk som en del av religionsfaget, og mener det absolutt har en rettmessig plass. Hun tenker på etikken spesielt i forbindelse med religionene, og å utvikle en forståelse for at det finnes mange forskjellige synspunkter på for eksempel etiske dilemmaer. Dette med å mestre å sette seg inn i andre sitt perspektiv, å se ting fra forskjellige mennesker og religioners synspunkt virker også å stå sterkt hos Anne. Dette kan knyttes til at Anne jevnt over er opptatt av kulturaspektet ved religionsfaget. Det kan tolkes som at hun har en holistisk, mer omfattende og helhetlig tilnærming til etikken, da mer spesifikt at det ikke kun

handler om å kunne beherske de etiske modellene og kunne argumentere ut fra dem, men vise en helhetlig forståelse av de etiske modellene, og kunne reflektere og argumentere selvstendig.

“Det handler om at siden dette er en faglig vurdering, men man vil alltid finne noen elever som bare bruker modellene og ikke egen refleksjon, og da blir også argumentene mye kortere, de ser færre muligheter og alternativer ofte, og så har du de som ligger på midten som reflekterer uten å bruke modellene aktivt og mangler den faglige dybden, men klarer å se ulike perspektiver”

Anne legger etikkundervisningen til slutten av skoleåret da hun mener det gir mest mening. Grunnen til dette, sier hun, er at elevene er ett år eldre, og at de har vært gjennom en prosess med faget som da muligens gir dem en større mulighet for å se flere argumenter og perspektiver ved en sak. En annen og mer triviell forklaring som hun gir elevene for hvorfor etikken er plassert på slutten, er at den avsluttende vurderingen av etikk som regel finner sted én uke før 17 mai.

“Jeg sier at de skal ha fagsamtale i etikk, for det trenger dere i denne festtiden ... så ler de da, og synes det er veldig gøy ... en fordel, som du var inne på, er nettopp at disse dilemmaene fremstår som spennende, interessante og morsomme [...]”

Ut fra det Anne forteller, virker det som om etikkdelen av religionsfaget vekker en stor interesse hos elevene, og at de engasjerer seg veldig i for eksempel diskusjoner om etiske dilemmaer. Dette er også noe som har vist seg som gjennomgående hos alle de tre informantene

Eirik:

Det kommer noe tydelig fram at Eirik har en faglig og religionsvitenskapelig orientering rettet mot religionsfaget og etikk. På tross av dette mener han at etikk absolutt har en plass i religionsfaget. Etikk er noe som inngår i alle deler av faget, og kan bidra til å legge grunnlaget og sette standarden for hvordan elevene skal argumentere, sier Eirik. Det er viktig for han at elevene lærer å argumentere godt og saklig, da særlig med tanke på den nye læreplanen og dens fokus på etisk argumentasjon. Selv om Eirik mener at han selv ikke besitter noen

spesiell kunnskap innenfor etikk utover det han har fra en generell religionsutdannelse, er dette fortsatt tilstrekkelig da Eirik mener det ikke er så krevende å undervise i etikk, og at etikk er gjennomgående i hele faget. Spesielt evnen til å sette seg inn i andre sitt ståsted, og dette med forståelse for andre sitt syn på verden, og å kunne forholde seg til dette på en god måte.

“Jeg synes det er viktig fordi det er grunnlaget for hele vår vitenskap, det er jo filosofien alt begynte med, og vitenskapshistorie burde mer inn ... Jeg synes jo religion kanskje blir mer og mer viktig å lære om da, i et multikulturelt samfunn. Det å lære seg å sette seg inn i andre sitt ståsted. Og det er jo filosofi og etikk en viktig del av”.

Et annet interessant aspekt som Eirik fortalte om handlet ikke nødvendigvis om det som går direkte på vurdering av etikk, det handlet om læreren. Altså hvordan elevene skal forholde seg til læreren når det undervises om temaer innenfor etikk:

“[...] jeg synes ikke en lærer bør være helt nøytral heller. Jeg sier ofte hva jeg mener, og sier i hvert fall alltid på videregående hvor jeg står religiøst, det spør alltid noen om før eller siden ... Det synes jeg de har en rett til å vite, for det handler om kildekritikk det også [...]”

“[...] det er jo en måte for dem å være kritisk til meg som kilde, jeg ber de jo hele tiden å sjekke kilder på nett, så hvorfor ikke være kritisk til læreren?”

I motsetning til Anne, tenker Eirik at det ikke nødvendigvis er en dårlig ide å starte skoleåret med etikken. Han har aldri gjort dette selv, men i lys av fokuset på argumentasjon som kommer med den nye læreplanen, tenker Eirik at det kan være en god ide å legge grunnlaget for god argumentasjon tidlig.

Marte:

Likt som Anne og Eirik, er også Marte veldig positiv til at etikken skal ha en plass i religionsfaget. Marte mener da ikke kun begrenset til undervisning om modellene, spesielt knyttet til et religiøst perspektiv, men også fordi filosofi og livssynshumanisme i stor grad omhandler etikk i form av relasjoner til andre mennesker, og refleksjonen over hvordan man

skal være et godt menneske. Etikken handler også, i forbindelse med utviklingen av en selvstendig refleksjon, om å åpne det «tunnelsynet» som 18-19 åringer muligens kan ha:

“Det handler om, ut fra et sånt tunnelsyn da, om å åpne øynene til 18-19 åringer at det ikke er så enkle svar alltid, det er det den biten handler om kanskje ... så kan man velge hvilke eksempler man vil trekke inn da [...]”

Marte sine svar samsvarer noe med det Eirik svarte om at det ikke hadde vært en dum ide å begynne med etikken, i stedet for å ha det helt på slutten av året, da dette kan bidra til å legge grunnlaget for hele religionsundervisningen. Dette ga også Eirik uttrykk for ved å nevne at det kan være en ide da det er en sentral del av faget, og inngår i alle delene. Den eneste grunnen til at Marte aldri har startet skoleåret med etikk, sier hun er på grunn av at lærebøkene ofte har filosofi og etikk på slutten, og at man ofte følger læreboken kronologisk. Da blir det naturlig å ha etikken til slutt.

Likheter/fellestrekk og motsetninger:

Det kommer tydelig frem at Anne, Eirik og Marte mener etikken har en rettmessig plass i religionsfaget. Anne og Marte mener etikken bidrar til en bedre forståelse av religionene, og bidrar til at elevene forstår at det finnes mange synspunkter og perspektiver på hva som ansees som etisk og moralsk riktig å gjøre i en gitt situasjon. Alt i alt handler det om å utvide horisonten til elevene. Samtidig, som både Anne og Eirik nevner, handler det også om evnen til å argumentere. Elevenes evne til argumentasjon beror selvsagt ikke kun på det de lærer i religion og etikk, da argumentasjon er noe som elevene møter på i de fleste fag. Det er likevel en annen måte å argumentere etisk på i religionsfaget, enn for eksempel i norskfaget.

I spørsmålet om hvorvidt etikken burde ha en plass i religionsfaget eller ikke, ble det spurt om lærerne hadde hørt podcasten KRLEpoden (2018) hvor Marie Von der Lippe og Sissel Undheim snakket om dette temaet. Om de ikke hadde det, forklarte jeg kort hva de hadde lagt frem av argumenter.

I tråd med det Von der Lippe og Undheim sier om lærernes manglende, eller marginale, kompetanse innenfor etikk, erkjenner Eirik at dette muligens stemmer, men at det likevel ikke er av så stor betydning. Som allerede påpekt i dette kapitlet handler etikken om refleksjon,

argumentasjon og drøfting av temaer som ofte ikke har et rett eller galt svar. Utover kompetanse i de etiske modellene, tenker Eirik at siden etikk har en relativt liten plass i religionsfaget, og at det ikke er så vanskelig, kan den med fordel forbli i faget. Et annet moment som Eirik tar opp, er elevenes evne til kildekritikk. På tross av at en lærer skal forholde seg nøytral og ikke virke forkynnende i religionsfaget, mener Eirik at det ikke nødvendigvis trenger å være noe negativt om læreren ikke er fullstendig nøytral. Eirik sier ofte hvor han står religiøst sett, og sitt eget standpunkt i ulike dilemmaer, da dette kan bidra til at elevene får en økt forståelse av at de ikke alltid skal ta det læreren sier for gitt, men heller kunne være kritisk til den informasjonen læreren formidler.

4.4 Om vurderingskriterier

To av lærerne oversendte vurderingskriterier som de vanligvis forholder seg til i en vurderingssituasjon. Fra Marte fikk jeg generelle vurderingskriterier for religionsfaget, og fra Anne fikk jeg både generelle og spesifikke vurderingskriterier for hennes vurdering av fagsamtale.

I de generelle vurderingskriteriene fra både Anne og Marte, er det flere av kriteriene som kan virke som om går direkte på etikk, og som henger sammen med de ferdighetene både Marte og Anne nevnte under intervjuene. Det følgende utvalget av kriterier er gjeldende for høyest mulig måloppnåelse, altså karakteren 6:

- Viser særdeles god evne til refleksjon, ikke bare produksjon av fakta
- Viser mye kunnskap i stor dybde og stor bredde
- En god påvisning av sammenhenger
- Gode og selvstendige vurderinger

På den andre siden av skalaen, i dette tilfellet det som tilsvarer karakteren 2, finner vi det følgende utvalget av kriterier:

- Noe systematisk kunnskap
- Visse forsøk på å skape sammenheng
- Kan ikke bruke kunnskapen selvstendig
- Sviktende presisjon i språk og begrepsbruk

Her ser man tydelig at elevene blir vurdert på grunnlag av sine evner til å reflektere selvstendig, ikke bare produsere fakta, kunne se sammenhenger i stoffet de skal presentere, og til å kunne føre en samtale med et presist språk, preget av begrepsbruk. Disse kriteriene representerer på mange måter kjernen av hva Anne og Marte har gitt uttrykk for at er viktig tidligere i denne analysen. Elevene må kunne balansere både kunnskap og selvstendig refleksjon, uten for mye overvekt av det ene eller det andre. Samtidig må elevene være i stand til å kommunisere med samtalepartneren(e) sin(e), og vite når de skal bidra med relevante innlegg, som skal bygge på det den andre sier, og når de skal la partneren snakke. Det er med andre ord en ganske sammensatt kompetanse som kreves fra elevenes side for å oppnå høyest mulig karakter i etikk.

Anne la også ved spesifikke kriterier for fagsamtalen, hvorav flere av dem også gjorde seg gjeldende i de generelle kriteriene, men i en noe forenklet versjon. I fagsamtalen, er det spesielt to ferdigheter/kompetanser som Anne ser etter hos elevene:

- Språkføring
- Samhandling

Dette henger mye sammen med de overnevnte kriteriene, og det som Anne nevner under *sentrale ferdigheter*. Under *språkføring* er det evnen til å kunne formulere seg presist, ha en god flyt i argumentasjonsrekken og ha et klart språk, som viser til evnen å bruke en avansert setningsstruktur. Hvis vi går tilbake til delkapittelet om *vurderingsmetode*, og ser på eleven til Anne som var misfornøyd med karakteren sin, var det manglende klarhet i argumentene, og det å skape sammenheng i argumentene han brukte som var problemet. Dette trekker frem igjen det fokuset Anne har på evnen til logisk resonnering, og evnen til å ha lengre logiske argumentasjonsrekker. Ikke nødvendigvis fordi eleven ikke er i stand til å kunne ha en logisk resonnering, men om språkføringen ikke er god, får eleven heller ikke muligheten til å vise denne evnen til logisk resonnering. Fokuset på samhandling kan vise tilbake til hvor viktig Anne mener det er å kunne ta andre sitt perspektiv. Under fagsamtalen skal elevene ta hensyn til medeleven eller medelevene som de snakker med, og gi rom for at alle kan bidra med innspill, og å kunne bygge på de innspillene resten av gruppen kommer med.

I og med at Marte kun ga de generelle vurderingskriteriene for faget, er det vanskelig å si helt spesifikt hvilke kriterier som Marte forholder seg til i sin vurderingssituasjon. Det er likevel mulig å anse de fire kriteriene som ble nevnt innledningsvis i dette avsnittet som gjeldende for etikkdelen, da disse henger mye sammen med det som har blitt fremhevet som de sentrale ferdighetene som Marte vektlegger. Hun har også en muntlig presentasjon, i likhet med Anne, så det virker derfor unaturlig om Marte ikke opptatt av språket, selvstendigheten og elevenes samhandling med resten av gruppa hun også.

4.5 Ikke-formelle aspekter ved vurdering

I løpet av analysearbeidet trådte det frem noen perspektiver og forhold som ikke faller utenfor det som går direkte på vurdering, men som likevel viser seg å være relevant for problemstillingen, og som skaper et mer helhetlig bilde av lærernes tanker rundt etikken. Faget Religion og etikk viser seg å romme mer enn akkurat det som er planlagt i henhold til det som kan vurderes, altså situasjoner som kan være vanskelig å ta med i en vurderingssituasjon. Det er likevel en viktig del av fagets holdningsdannede og identitetsdannende formål.

Et spørsmål i intervjuguiden var rettet mot hva lærerne ville gjort i en hypotetisk situasjon hvor de har en plenumsdiskusjon i klassen, og én elev viser tendenser til det som kan karakteriseres som ekstreme holdninger i sine ytringer om noe som kan anses som et sensitivt tema (eks. abort). Spørsmålet var som følger:

Tenkt situasjon:

3. *“Dere har en diskusjon i klassen, om noe som kan oppfattes som et sensitivt tema. En elev kommer med godt strukturerte refleksjoner, men det er noe preget av ekstreme holdninger. Hvordan, om det i det hele tatt kan, vurderes dette? (Refleksjon vs. emosjon)”*

Det første Anne nevnte var ansvaret man som lærer sitter med overfor elevene, for å sørge for at de passer inn i det samfunnet de en gang skal bli del av etter endt skolegang. Videre forklarer hun at det ikke nødvendigvis er lærerens oppgave å få denne eleven til å modifisere seg, men at det *er* lærerens oppgave at eleven ser at det perspektivet hun eller han har muligens er litt smalt, og åpne sinnet til denne eleven. Det skal ikke være en indoktrinering av det som oppfattes som normativt i samfunnet, men mer om at eleven skal forstå at slike

ytringer muligens faller utenfor allmenn oppfattelse av hva som er rett og galt. En annen ting som Anne nevnte angående lærerens rolle, er evnen læreren må ha til å trekke seg selv ut av situasjonen, og ikke bringe sine personlige følelser og tanker inn. Det blir et forhold mellom refleksjon og emosjon, hvor læreren må klare å holde seg selv nøytral:

“Veldig viktig poeng det med refleksjon versus emosjon, og særlig for meg som lærer er det veldig viktig å være i refleksjonen og ikke emosjon for å ikke la meg provosere og ikke la meg rive med, for dette handler ikke om meg [...]”

Anne påpekte også at det er viktig å vite hva formålet med de eventuelle ytringene til eleven er, om det kun er for å provosere eller om det er de faktiske meningene til eleven. Om det kun er for å provosere avfeier Anne det som regel, men om det er noe mer genuint ved det eleven sier prøver Anne å forstå argumentet til eleven for så å få hun eller han til å se det fra et annet perspektiv. Her trekker hun inn fordelene ved at hun har hatt elevene i et år allerede, og kjenner elevene såpass godt at det er lettere å vite om en elev prøver å provosere, eller om det er en faktisk holdning hun eller han har.

Eirik tenker i den samme retningen som Anne gjør, og mener at det er viktig å ha en åpenhet for forskjellige meninger:

“Hvis de argumenterer godt kan man på en måte ikke straffe dem for at de har meninger som du ikke liker da, så det er evnen til å være saklig og trekke inn relevant ting som man må vurdere uansett ... man bør kanskje komme med motargumenter da, men jeg prøver å være litt nøytral selv [...]”

På en annen side mener Eirik, som nevnt tidligere, at en lærer ikke alltid trenger å være nøytral, da elevene kan utøve kildekritikk mot læreren, på samme måte som de gjør på internett. Eirik nevner ikke eksplisitt om han mener det er innenfor grensen for det akseptable at læreren ytrer personlige meninger som motsvar til eleven, men det kan tolkes som om han mener at læreren kan komme med en mellomting. Så er det opp til elevene hvorvidt de tar det læreren sier for gitt, eller om de stiller spørsmålsteget til henne eller han. Marte, i likhet med Anne, vektlegger også det med å åpne sinnet til eleven som eventuelt kommer med ekstreme ytringer, ved å få frem flere perspektiver:

“Det er jo alltid litt utfordrende ... jeg prøver jo å trekke inne flere i klassen da, få frem flere argumenter, uten at det nødvendigvis er jeg som har fasiten ... og så føler jeg kanskje den eleven kan bli mer bevisst på at det hun eller han sa kanskje var litt smalt da”

“Da kommer det ofte mange synspunkter fram også”, sa Marte, og dette kan muligens være siste ord, at ikke læreren nødvendigvis må komme med en avsluttende kommentar som kan ansees som en fasit. “[...] det trenger ikke være to streker under svaret på en måte, men det kan være mye læring i den samtalen eller dialogen da”.

Her presiserer Marte det som muligens kan betraktes som en utfordring med vurdering i etikk, og for så vidt mange andre humanistiske fag. Det er ikke nødvendigvis en fasit på alle svar, da etikk kan handle om temaer som befinner seg i gråsonen når det gjelder rett og galt, uten noen klar grense for den ene eller andre siden. Det som i midlertid kan formidles til elevene, som Marte sa, er at læring kan forekomme uavhengig av om det er et klart svar eller ikke. Bare det å snakke om et tema og se det fra flere synsvinkler kan bidra til læringsutbytte hos elevene, samtidig som det gir dem et viktig redskap for videre utdanning eller jobb.

Sammendrag:

Når det snakkes om etiske dilemmaer i klasserommet, gir Anne, Eirik og Marte uttrykk for at det stiller krav til lærerrollen, med tanke på hvordan de skal forholde seg til det. Etiske dilemmaer omhandler ofte sensitive temaer, som kan appellere mer til den menneskelige subjektive siden, heller enn til den objektive lærerrollen. Det finnes, som Anne påpekte, et skille mellom refleksjon og emosjon. Denne fine linjen mellom de to må en lærer forholde seg til, og ikke falle på noen av sidene. Nøytralitet nevnte Eirik at er en viktig egenskap, selv om han også nevnte at det ikke alltid må være tilfellet. Her snudde Eirik det til å handle om kildekritikk, og åpnet for muligheten at elevene kan bruke en lærer som kilde, som de kan stille seg kritisk til på samme måte som en hvilken som helst annen kilde. Her åpner Eirik for at læreren fint kan ytre sin mening i klasserommet. Ved å ha dette synet kan en lærer ha en mening og ytre denne i klassen, men da som en kilde til læring og ikke som meningen til et enkeltmenneske som prøver å overtale elevene. Det er også viktig som Anne påpeker, å finne ut av om dette er noe eleven sier kun for å provosere, eller om dette er en faktisk mening eleven har. Hvis det er noe som kun blir ytret for provokasjonens skyld, er det viktig å ikke la

seg provosere av dette, men heller ta til fornuften og ikke diskutere dette noe videre. Her nevner hun en av årsakene til at det virker mest hensiktsmessig å ha etikk på slutten av skoleåret. Innen slutten av skoleåret kjenner lærerne ofte elevene bedre, og har da en bedre mulighet til å vite om eleven sier det for å provosere eller om denne eleven faktisk har de meningene hun eller han ytrer.

4.6 Oppsummering

I dette kapittelet har analysen av informantenes svar i intervjuene blitt fremstilt i fire hovedkategorier: vurderingsmetode og vurderingskriterier, sentrale ferdigheter, tilnærming til etikk og ikke-formelle aspekter ved vurdering. Så hva er hovedtrekkene i lærernes syn på vurdering, og da spesielt av det som viser seg som komplisert å vurdere, og den helhetlige tilnærmingen til etikkundervisning?

De mest sentrale funnene gjort med tanke på problemstillingen i forbindelse med vurdering, er at det finnes en måte å vurdere etikk på, og flere metoder sådan, da hver av informantene presenterer hver sin metode for vurdering. Samtidig kan det tolkes som om det muligens ikke er like enkelt å vurdere refleksjon hos elevene. Alle lærerne i denne studien har forskjellige måter å vurdere på, og benytter seg av både skriftlige og muntlige vurderingsmetoder. Det varierer også mellom individuelt arbeid og gruppearbeid. Anne og Marte bruker gruppearbeid, med individuell karakter, og Eirik på den andre siden benytter seg oftest av skriftlig vurdering. Han og Marte har også en større avsluttende vurdering på slutten av året, hvor elevene skal trekke tema. Her er etikk et av temaene de kan trekke, sammen med en eller flere religioner.

Et annet funn, som i utgangspunktet ikke kom som noen overraskelse, er den faglige orienteringen som virker å ligge hos alle informantene. Ved siden av denne fagligheten virker det også å være bred enighet om at etikk er et viktig emne, og at elevene trenger etikken. Dette kan knyttes til vurdering ved at elevene får en mulighet til å argumentere på en måte som får frem flere sider av en sak, og at elevene ser flere perspektiver. Elevene lærer også at det finnes flere svar på en type etisk spørsmål enn de kanskje trodde fra før. Ved å ha samtale, slik som i fagsamtalen Anne bruker, lærer elevene å måtte forholde seg til andre i en diskusjon, og bruke hverandre ved å bygge på hverandres argumenter, og la den andre komme

til ordet. Dette kommer tydelig fram i vurderingskriteriene til Anne hvor samhandling med andre og språkføring blir vektlagt.

De sentrale ferdighetene hos de tre informantene virker å være relativt like, med noen variasjoner i formulering og hva som vektlegges. Viktigheten av faglighet er allerede nevnt, men alle lærerne er enige i at refleksjon også må ha en plass i etikken. Hvor viktig den eller, eller hvor mye den blir vektlagt virker likevel å variere noe. Eksempler på dette er Eirik sin klare fremheving og bruk av ordet av *argumentasjon* som grunnleggende, der hvor de to andre snakker mer om selvstendig refleksjon. Forskjellen mellom argumentasjon og refleksjon er ikke stor, men refleksjon henviser mer til tankeprosesser, som igjen er vanskeligere å vurdere enn om en elev har gode argumenter for en sak. Som Marte nevnte er det vanskelig å si til en elev hvordan hun eller han skal reflektere *bedre*, enn om en elev kommer med gode eller dårlige argumenter. Felles for de tre lærerne er at de poengterer evnen elevene skal utvikle til å sette seg inn i andre sitt ståsted. Dette med å la andre komme til ordet, lytte til en samtalepartner sine argumenter og (videre)utvikle en respekt for at det finnes andre meninger enn ens egen, og som ikke nødvendigvis er feil.

I avsnittet om ikke-formelle aspekter ved vurderingen, kommer muligens nyansene litt bedre frem enn i de andre avsnittene, da de tre svarer forskjellig på spørsmålene. Anne vektlegger ansvaret læreren sitter med i forbindelse med at elevene skal passe inn i stor-samfunnet, og få eleven til å forstå at det de sier ikke nødvendigvis er en allmenn oppfattelse. Eirik vektlegger åpenhet, ved at eleven ikke skal straffes for å komme med en ekstrem ytring, og trekker inn kildekritikk som en måte å løse det på. Marte fremhever det å trekke inne flere elever i diskusjonen, ikke som en "alle mot én" tilnærming, men mer for å få frem flere synspunkter rundt saken.

Det er ikke så mye motsetninger, som nyanser mellom lærerne som har kommet frem her. De største forskjellene handler mest om poengteringer og vektlegging og hvordan lærerne formulerer sine synspunkter. Det som skal diskuteres videre, i drøftingskapitlet til denne oppgaven, er hvordan synspunktene til disse lærerne forholder seg til nasjonal og internasjonal forskning på feltet og til fagdidaktiske perspektiver.

5 Drøfting

5.1 Innledning

Dette kapittelet vil ta for seg materialet fra analysen i lys av empirien og teorien som ble lagt frem i kapittel 2. Kapittelet vil først ta for seg hovedfunnene fra analysen i lys av tidligere empiri, deretter i lys av teorien. Kapittelet vil også forsøke å gi svar på problemstillingen: «Hvordan vurderes elever i etikk?» og mine forskningsspørsmål:

- Hvordan vurderer lærerne i etikk?
- Hvilke ferdigheter forventer lærerne at elevene skal lære fra etikkundervisningen?
- Er det samsvar mellom det elevene blir vurdert på, og forventningene til ferdighetsutvikling?

Forskningsspørsmålene ble i hovedsak laget for å operasjonalisere intervjuguiden for å gi intervjuene en retning og forme spørsmålene. Forskningsspørsmålene ble ikke brukt som hovedkategorier i analysen, da analyseprosessen og materialet gjorde at det ble mer naturlig å kategorisere funnene på den måten som ble gjort. I drøftingsdelen vil forskningsspørsmålene likevel bli brukt for å strukturere kapittelet. I delkapitlene vil teorien og empirien som viser seg mest relevant for forskningsspørsmålet og analysematerialet bli lagt frem. Et moment som vil være gjennomgående i alle hovedkategoriene, men som ikke var et eget spørsmål i intervjuguiden er «hvilke implikasjoner har vurdering i etikk for lærerrollen?». Dette var ikke et moment som jeg hadde tenkt over før intervjuene ble gjennomført, men som har vist seg som svært relevant ut fra svarene til informantene og i forbindelse med den tidligere empiriske forskningen og teoriperspektivene som er presentert i kapittel 2. I tillegg til forskningsspørsmålene, er det en hovedkategori fra analysekapittelet, ikke-formelle aspekter ved vurdering» som vil bli brukt som et delkapittel. Dette fordi det er mye av litteraturen som svarer til de momentene som er nevnt under denne hovedkategorien i analysen.

Som det kommer frem i innledningen til denne oppgaven finnes det ikke mengder av tidligere empiriske forskning på dette feltet. På bakgrunn av dette vil fokuset være rettet mot etikkdidaktiske perspektiver sammen med den tidligere empirien som finnes og se om funnene stemmer overens med, nyanserer eller utfordrer den eksisterende teorien.

5.2 Hovedfunn fra analysen

5.2.1 Faglighet og de etiske modellene

Et av hovedfunnene som ble gjort i analysearbeidet var det sterke fokuset på faglighet. Ut fra analysen virker det som om samtlige informanter hadde en klar faglig orientering i vurderingsarbeidet, og bygget undervisningen i stor grad på de etiske modellene. Det ligger i dette at informantene ikke brukte elevenes personlige standpunkt eller subjektive refleksjoner rundt et etisk dilemma som grunnlag for vurderingen. På tross av dette var det nyanser i vurderingsarbeidet til lærerne, da spesielt hos Anne og Marte, som problematiserte vurderingen ved å trekke inn vanskeligheten rundt vurdering av refleksjon. Dette fordi refleksjon som ferdighet, uten henvisning til de etiske modellene, men kun ut fra elevenes subjektive oppfattelse kan være vanskelig å vurdere.

5.2.2 Refleksjon og etisk argumentasjon

Det kommer tydelig fram i analysen at refleksjon og etisk argumentasjon var to viktige ferdigheter innen etikkundervisningen ifølge informantene i denne oppgaven. Den etiske argumentasjonen forstås her som den evnen elevene skal utvikle til å argumentere på en etisk måte, ut fra de etiske modellene, samt evnen til å gjøre dette på en selvstendig måte. Med selvstendig refleksjon, som var spesielt vektlagt hos Anne, menes elevenes evne til å trekke egne slutninger og se flere sider av en sak. Dette skal ifølge informantene fortsatt være i tråd med de etiske modellene, men for å kunne få en høy måloppnåelse må det være en balanse mellom elevenes evne til å bruke de etiske modellene, og den selvstendige refleksjonen. Refleksjonen virker på den andre siden å være et mer flytende begrep enn det å skulle kunne argumentere ut fra de etiske modellene, da refleksjon henviser til tankeprosesser og ikke noe konkret. Refleksjon virker som mer vanskelig å skulle definere og vurdere for lærerne.

5.3 Analyse materialet i lys av tidligere empiri

5.3.1 Annika Lilja (2017) sin studie

Annika Lilja (2017) sin studie hadde som mål å finne ut hva de syv lærerne som deltok tenkte om etikk som skolefag, og vurderingen av etikk. Lilja tydeliggjorde så ulike etikkforståelser i materialet gjennom analyse av materialet fra intervjuene. Lærerne i studien mente de

nasjonale prøvene bidro til at deres vurderingspraksis ble bedre, gjennom konkretiserte vurderingskriterier og kunnskapsmål. Lilja sine informanter mente det ikke var problematisk å vurdere etikk, i likhet med informantene i denne oppgaven (Lilja 2017). På samme måte som mine informanter Anne, Eirik og Marte, brukte samtlige lærere i Lilja sin undersøkelse de etiske modellene som grunnlag for elevene å argumentere ut fra, og som vurderingsgrunnlag. På denne måten mener lærerne at innholdet i faget, og vurderingen av etikk har blitt mer konkret. Mine informanter Anne, Eirik og Marte har ikke standardiserte vurderingskriterier fra nasjonale prøver å forholde seg til på samme måte som Lilja sine informanter, da det i Norge ikke gjennomføres nasjonale prøver i Religion og etikk. Det kan virke som om mine informanter problematiserer vurderingen av etikk i større grad enn informantene til Lilja. Dette kommer særlig til syne gjennom svarene til Anne og Marte, som problematiserer vurdering av refleksjonen til elevene. Lilja skriver at hun, etter intervjuene med sine informanter, har den oppfattelse av at lærerne ikke vier stor oppmerksomhet til elevenes evne til å argumentere og reflektere ut fra egne meninger; «Ethics as a school subject is described as relating to an ability to argue theoretically» (Lilja, 2017, s.75). Mine informanter Anne, Eirik og Marte vektlegger også elevenes evne til å argumentere ut fra de etiske modellene, og ikke trekke inn egne meninger, følelser eller tanker. I min studie kommer dette muligens mest tydelig fram i svarene til Eirik, som legger særlig vekt på at elevene ikke skal synse seg fram til svar, og begrunne etiske spørsmål med sitt eget standpunkt.

5.3.2 Julian Stern (2017) sin studie

Julian Stern (2017) fokuserer mer på vurderingen i seg selv som noe etisk. Stern bruker tre caser fra tre forskjellige skoler for å eksemplifisere hvordan vurderingen kan være etisk. Casene han bruker representerer forskjellige måter å bruke skriftlige tilbakemelding på. Videre problematiserer Stern vurderingen av etikk mot formålet med etikkundervisningen, da en god eller dårlig måloppnåelse ikke kan si noe om elevene som mennesker (Stern, 2017).

På samme måte som Geir Afdal (1997), mener Stern at elever ikke møter med et blankt ark når det gjelder etiske verdier og tanker. Stern stiller i sin artikkel spørsmålet om hvilken etikk skolen som enhet skal fremme som favner om alle elevene, og ikke oppfattes som favorisering av ett sett med verdier eller fordommer mot et annet. Det blir opp til skolen og læreren å finne ut hvilken etikk som skal læres bort til elevene. Det blir lærerens oppgave å balansere evnen til å demonstrere en god forståelse av etikk, sammen med evnen til å handle

etisk, i henhold til en «ethical code», og i tråd med skolens etikk (Stern, 2017). Dette er utfordrende i forbindelse med etikk. Som Stern påpeker:

“Someone who has no commitment to any ethical principles (who might be described as having some characteristics of psychopathy) might be able to argue effectively, and to be assessed at a high level, without ever applying this in the rest of life” (Stern, 2017, s.179)

Stern sitt utsagn gjør det enklere å forstå den sterke faglige orienteringen som informantene vurderer i henhold til. Som Eirik påpekte i analysen, så kan ikke en lærer straffe en elev som ytrer noe ekstremt, om hun eller han, i lys av sitatet over, argumenterer på en strukturert måte. Sitatet over indikerer ikke at elever er psykopater om de skulle ytret en ekstrem mening. Det kan også, ifølge Stern, være forårsaket av et annet livssyn eller religion eleven har. Her kommer igjen aspektet med at elevene stiller i etikkundervisningen med et allerede eksisterende sett med verdier og holdninger. Stern trekker fram en lærer fra kapittelet av Lilja i samme antologi (Lilja, 2017) som sa: «In one way it is more important that they are good human beings, of course it is more important, but I cannot grade that» (Stern, 2017, s.179). Dette var også inntrykket som informantene i min studie ga, spesielt Eirik, at personlige meninger og holdninger ikke har noen plass i en vurderingssituasjon. For hvem er lærerne til å vurdere hvorvidt elevene er gode mennesker eller ikke? Og hvordan skulle man vurdert hva som foregår i hodet på elevene?

Som sagt er hovedargumentet i teksten til Stern (2017) at vurdering kan være en etisk prosess i seg selv. Ut fra intervjuene i min studie var det ingen av spørsmålene som gikk direkte på hvordan lærerne ga tilbakemelding på vurdering til elevene. Anne som hadde filming av fagsamtale som metode for vurdering, var den eneste av informantene som ytret noe om hvordan tilbakemeldingen foregår, men kun i ett tilfelle hvor eleven ikke var enig i vurderingen til Anne.

5.3.3 Lene Dolva Bratland (2014)

Lene Dolva Bratland har skrevet en masteroppgave om elevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen (Bratland, 2014). Her gjorde Bratland en del funn, som også viser seg relevant for denne oppgaven. Et av funnene Bratland gjorde var at elevene synes

diskusjonen av etiske dilemmaer med andre er interessant for å lære hvordan de aktivt kan ta stilling til andre sine meninger. Problemet med dette, var at noen av elevene Bratland intervjuet, ikke anså læringsutbytte fra etikkundervisningen som særlig stort. Dette fordi det er for liten tid, og de etiske dilemmaene de diskuterer enten ikke hadde rot i virkeligheten, eller at de ble for personlig nærgående for elevene (Bratland, 2014). En elev ytret også en tanke om at det ikke trenger å være vurdering i faget i det hele tatt. I min studie svarte den ene informanten (Eirik), i forbindelse med muntlige diskusjoner i klasserommet, hvorfor han ikke brukte det som en del av vurderingsgrunnlaget. Her svarte Eirik at årsaken til at noen elever ikke sier deltar i slike diskusjoner kan være på bakgrunn av deres religiøse standpunkt, og at de kanskje har meninger som de ikke tør å si høyt. Dette er også i tråd med hva informantene til Bratland svarte; de har vanskeligheter med å svare på etiske dilemmaer som ligger dem for nært. I Bratland sitt tilfelle var det ungdomsskoleelever, så et typisk tema som abort er mest sannsynlig ikke nærliggende dem, men i en 3 klasse på videregående kan dette være en situasjon som elevene har befunnet seg i. Da det kan være vanskelig for elevene å forholde seg objektive til diverse temaer, virker det ut fra Eirik sine svar at løsningen blir og ikke ta dette med i vurderingen.

Et annet aspekt som informantene til Bratland trekker fram, er at det kan bli et tilfelle hvor elevene svarer det de tror læreren vil høre i en slik diskusjon, da de tenker at det «riktige» svaret vil gi dem en bedre karakter. I min studie ytret Anne den samme bekymringen som disse elevene trekker fram. Som Anne bemerket, «[...] det som tilsynelatende kan se ut som om er genuint selvstendig refleksjon har de kanskje fått fra noen andre steder[...]». Et spørsmål som gjør seg gjeldende da er; hvordan kan en lærer vite hvorvidt en elev svarer det hun eller han vil, eller om det er en mening eleven faktisk har? Dette problematiseres senere i dette kapitlet, hvor implikasjonene som subjektivitet kan få for vurderingen vil bli tatt opp.

5.3.4 Karen Hornsby (2007) sin studie

Karen Hornsby (2007) sin studie av «moral reasoning» omhandlet utviklingen av «moral reasoning» hos studentene hun hadde i faget «contemporary moral problems» ved et universitet i USA. Her undersøkte Hornsby utviklingen av «moral reasoning» blant studentene, og hvorvidt det naive perspektivet studentene hadde før de tok faget, hadde endret seg i løpet av tiden de tok faget (Hornsby, 2007). I spørsmålet i min studie om hvorvidt

refleksjon er en vanskelig ferdighet å måle, svarte Marte at det i noen tilfeller var problematisk. Det var en utfordring, mente Marte, å få de elevene som ikke har evnen til å reflektere, å si hvordan de skulle gjøre det. Hornsby (2007) utførte en spørreundersøkelse blant elevene, hvor et av resultatene var at utviklingen i elevenes «moral reasoning» ikke var av stor betydning. Mine informanter skiller seg fra det som kommer frem i Hornsby sin artikkel på to punkter: for det første hadde ikke mine informanter et mål om å innprente eller endre verdiene til elevene i noen stor grad. For det andre er informantene lærere ved en offentlig skole, som gjør at læreplan, kompetansemål og pensum for det meste er fastlagt, som er en annen situasjon enn Hornsby er i. I svarene om ekstreme ytringer til min informant, Anne, kan det likevel være en tendens som går i samme retning som Hornsby. Anne påpeker at det ikke er lærerens oppgave å modifisere elevenes holdninger i den grad at de *må* mene det som læreren sier. Det er likevel lærerens oppgave å prøve på best mulig måte å få elevene til å passe inn i samfunnet ved å bevisstgjøre dem på at slike meninger ikke er av allmenn oppfattelse. Et annet poeng hvor informantene og Hornsby virker å enes, er elevenes og studentenes evne til kritisk refleksjon rundt sine egne tanker og verdier. Dette fordrer ikke nødvendigvis en endring i tankesettet til elevene, men heller at de blir bevisst på hva de selv mener og tenker, og at andre muligens har andre, og noen ganger motstridende verdier enn dem selv. Når det gjelder vurdering av elevene i etikken, er det i denne forstand logisk at mine informanter fokuserer på den faglige delen av etikken, da en vurdering av elevenes egne meninger blir en vurdering av elevene som personer, og ikke deres akademiske ferdigheter.

5.4 Resultater og funn i lys av teori og forskningsspørsmål

5.4.1 Hva og hvordan vurderer lærerne i etikk?

I den norske skolen og i den norske læreplanen foreligger det flere retningslinjer for hvordan lærere skal legge opp undervisning og vurdering i et fag. I alle fag er det formål med faget, grunnleggende ferdigheter elevene skal lære, samt et relativt stort antall kompetansemål elevene skal tilegne seg. Som lagt frem i innledningen til denne oppgaven er det fire hovedkategorier av kompetansemål i Religion og etikk, hvorav etikk er én del av én hovedkategori. Videre er det tre kompetansemål som går direkte på etikk;

- Forklare sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller og gjenkjenne og vurdere ulike typer etisk tenkning

- Drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner
 - Føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål
- (Utdanningsdirektoratet, læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01), 2006a)

Disse kompetansemålene svarer i stor grad til hva informantene nevner som de viktigste ferdighetene de ser etter hos elevene i en vurderingssituasjon, og da spesielt det første og det siste kompetansemålet. De kompetansene som er nevnt i læreplanen, og de kompetansene som informantene anser som viktige, samsvarer også i stor grad med de Olof Franck (2017) fant i den svenske læreplanen. Franck legger frem fem kompetanser; «reflective competence», «normative competence», «analytical competence», «action competence» og “conceptual competence” (Franck, 2017). Franck påpeker at det virker som om kun tre av disse kompetansene, «reflective», «analytical» og “conceptual”, svarer direkte til hvilke ferdigheter elevene skal utvikle. “Reflective competence” er den kompetansen elevene skal utvikle til personlig refleksjon med tanke på etiske saker/“issues”. “Analytical competence” viser til den evnen elevene skal utvikle til å analysere og applisere de etiske modellene og relevant teoretisk rammeverk, og “conceptual competence” er evnen til å forstå og bruke det som kalles “ethical concepts” eller etiske konsepter som likestilling, sekularitet, rett og galt osv. “Action” og “normative competence”, henholdsvis evnen til å handle ansvarlig i henhold til seg selv og sine omgivelser, og å kunne utvikle personlige standpunkt og holdninger i forbindelse med etiske saker, blir ikke eksplisitt vektlagt i den svenske læreplanen (Franck, 2017).

Det virker som om det finnes flere likheter mellom den analysen av kompetanser som Franck har foretatt, og mitt materiale. Mine informanter Anne, Eirik og Marte trekker alle fram det som kan svare til “reflective competence” som en egenskap de sikter etter at elevene skal tilegne seg. Samtlige av informantene bruker, som tidligere nevnt, etiske dilemmaer som en metode for å diskutere etikk. Her får elevene mulighet til å ta stilling til et dilemma, og hva de mener er etisk riktig å gjøre. Selv om dette skal gjøres med de etiske modellene som retningslinjer for argumentasjonen, virker det som om informantene bruker det som en arena som elevene kan utforske. Som nevnt i analyse materialet blir ikke de utsagnene brukt som en del av det formelle vurderingsgrunnlaget i etikk, men Marte bruker for eksempel små kryss i klasselisten på hvem som er muntlige aktive i diskusjonen, da muntlighet er en del av faget.

Som Eirik også nevner er ikke dette noe som kan trekke noen elever ned, men som eventuelt brukes til å trekke noen opp. På denne måten utgjør dette en del av vurderingen, om ikke i etikk, så i faget Religion og etikk som helhet. Det Franck omtaler som “analytical competence” kan det trekkes klare linjer til mine informanter gjennom deres bruk av etiske modeller, og at elevene skal kunne argumentere etisk ut fra disse. “Conceptual competence” kommer best til syne gjennom Anne, som nevner ansvaret en lærer har til å skape gode samfunnsborgere. Ved å gjøre elevene bevisst på slike “ethical concepts”, og gjøre dem forståelige for elevene, kan læreren bidra til å forberede elevene på det samfunnet de skal være en del av, hvor disse konseptene spiller en stor rolle. Som Anne påpeker, er det læreren sin oppgave å sørge for at elevene passer inn i samfunnet, og ikke blir en «outsider». Dette betyr ikke nødvendigvis at en lærer skal forme eller modifisere elevene, men heller gjøre eleven oppmerksom på hva som oppfattes som sosialt akseptabelt i et samfunn

Som vist til i kapittel to, har Christina Osbeck, Olof Franck, Annika Lilja og Karin Sporre (2018) skrevet en artikkel om etiske kompetanser funnet i forskningsartikler, og som det er mulig å trekke inn i etikkfaget. Dette ble, likt som Franck sitt kapittel, sett i lys av den svenske læreplanen. Denne artikkelen skiller seg fra Franck sin tekst ved at den for det første ikke svarer direkte til de kompetansene som viser seg i “Assessment in ethics”, men bruker kategoriene gitt av James Rest, som er psykologiske prosesser brukt som overordnede kategorier for de etiske kompetansene som Osbeck m.fl. deduserte fra forskningsartikler om temaet (Osbeck et.al., 2018). Det kan likevel trekkes paralleller til både de kompetansene som Franck legger fram, og de kompetansene som har kommet gjennom analysen i min studie. Rest sin konseptualisering av “acting morally” er; “moral sensitivity”, “moral judgement”, “moral motivation” og “moral implementation”. Hvis man skal se materialet fra min studie i lys av disse kompetansene, er det «moral judgement» som gjør seg mest gjeldende med tanke på svarene til informantene mine om vurdering. De andre kompetansene samsvarer ikke helt med informantene mine sine svar, og heller ikke til kompetansemålene i den norske læreplanen. Osbeck m.fl. forklarer «moral judgement» som “[...]there is moral judgement, i.e. decisions concerning what actions are morally right ...” (Osbeck, Franck, Lilja & Sporre, 2018, s.200). I tråd med kompetansemålene og formålet med religionsfaget, handler det om at elevene skal øke bevisstheten rundt hvordan de skal opptre som moralske mennesker, og foreta gode handlinger som viser respekt og aksept for andre mennesker. Dette kan sees i sammenheng med det Anne nevner angående det mandatet som lærerne har til å skape gode

samfunnsborgere. Elevene skal bevisstgjøres på hva det vil si å være et godt menneske, og kunne ta gode avgjørelser.

I forbindelse med vurdering, er det noen av vurderingskriteriene som Marte og Anne bruker, som kan vise indirekte til “moral judgement”:

- Ser sammenhenger og tenker kritisk
- Viser særdeles god evne til refleksjon, ikke bare produksjon av fakta

Dette fordrer at elevene klarer å se selv hva som er riktig og galt i en situasjon. Selv om elevene skal bruke de etiske modellene, må de fortsatt besitte evnen til å ikke bare forstå hvordan de for eksempel skal tenke pliktetisk, men hvordan de skal *handle* pliktetisk, og om det i det hele tatt er rett å handle slik i en gitt situasjon. På denne måten blir selvstendig refleksjon en del av vurderingen.

Som sagt er det ikke alle kompetansene som blir belyst i materialet i min studie eller i den svenske læreplanen som Franck (2017) refererer til. Hvilke implikasjoner kan det få for vurderingen at ikke alle disse kompetansene er vektlagt hos informantene? Det må presiseres at det som har blitt sagt i intervjuene belager seg på spørsmål om vurdering. De kompetansene som er nevnt her var ikke med i grunnlaget for å lage spørsmålene, som vil si at de heller ikke ble vurdert i analysen.

Når det gjelder kompetansemålene i læreplanen samsvarer de kompetansene som informantene i denne studien nevner med de som kommer frem av kompetansemålene. Når det gjelder formålet med faget, er det to momenter i formålsbeskrivelsen som ikke blir nevnt eksplisitt i forbindelse med vurdering;

«Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet, Formål Religion og etikk (REL1-01), 2006b) (min utheving)

Holdningsdannende og refleksjon over egen identitet kan virke å samsvare med det Franck kaller «normative competence», som var en av kompetansene Franck mente ikke kommer til syne som et kunnskapsmål i den svenske læreplanen. «Normative competence» handler om kompetansen til å utvikle personlige holdninger og standpunkter i forbindelse med etiske saker («issues»). I forbindelse med den svenske læreplanen skriver Franck at denne kompetansen er noe som ligger implisitt i læreplanen, men at det ikke kommer eksplisitt til syne gjennom kompetansemål (Franck, 2017). Det kan virke som om dette også er tilfellet for den norske læreplanen hvor denne kompetansen kommer eksplisitt fram i formålsbeskrivelsen, men ikke i kompetansemålene. Mine informanter nevner heller ingenting som kan knyttes direkte til denne kompetansen med tanke på vurdering, annet enn presiseringen av at personlige meninger ikke hører til i vurderingen. Dette kommer spesielt til syne hos Eirik, som presiserer at de skal holde seg selv utenfor. Det betyr i midlertid at elevene ikke skal *utvikle* evnen til å ta egne standpunkt og skape egne holdninger. Hvis elevenes egne meninger skulle vært et objekt for vurdering, kan det være fare for at det blir en vurdering av hvorvidt elevene er gode eller dårlige mennesker. Det virker da mer ryddig å skulle vurdere elevene på basis av det faglige.

Når det gjelder den andre kompetansen Franck mener ikke kommer eksplisitt til syne i den svenske læreplanen, kan det virke som om dette også er tilfellet i den norske læreplanen, og kompetansemålene. «Action competence» viser til å handle ansvarlig i henhold til seg selv om sine omgivelser (Franck, 2017). Hvorvidt elevene handler i henhold til det som er «etisk riktig» eller forsvarlig utenfor skolens vegger er nærmest umulig for lærerne å vite. Implikasjonene dette kan få for vurderingen blir at lærerne ikke kan være fullstendig sikre på om elevene legger frem meninger og refleksjoner fordi det er det de tror lærerne vil høre, og ikke fordi det er et tegn på deres egne holdninger. Det kan være at elevene, som det var antydninger til i masteravhandlingen til Bratland (2014), sier det læreren vil, men at handlingene deres ikke reflekterer det de sier.

5.4.2 Afdal og de tre typologier

Hvis man ser informantene i lys av Geir Afdal sitt skjema over moralsk dannelse, og de tre typologiene av moralsk dannelse, er det flere av momentene nevnt i skjemaet som kan karakterisere informantene ut fra svarene deres. Det er vanskelig å plassere de tre lærerne innenfor én av de tre tilnærmingene til etikkundervisning; normbasert moraldannelse,

verdibasert etikkundervisning eller holdningsbasert moraldannelse, (Afdal, 1997). Afdal presiserer dette også ved å kalle dem "... teoretiske konstruksjoner som nok ikke finnes i rendyrket form i noen skole" (Afdal, 1997, s.275). Det er likevel mulig å trekke ut noen momenter som skaper et sammensatt bilde av etikkundervisningen til informantene.

I kapittelet til Afdal nevner han det som kalles aktivt verdivalg under den verdibaserte etikkundervisningen. Dette er en metode hvor elevene skal gjøre et verdivalg, for at de så skal formulere en argumentasjon for dette (Afdal, 1997). Under tradisjonen med verdibasert etikkundervisning ligger også arbeidet med "case". Ut fra analysen er det ganske klart at dette er en metode som de tre informantene benytter seg mye av. De tre lærerne praktiserer også mye i tråd med de pedagogiske målene for den verdibaserte etikkundervisningen som er økt bevisstgjøring, moralsk modning og etisk kunnskap (Afdal, 1997). Den etiske kunnskapen kommer til uttrykk gjennom bruk av de etiske modellene, som de alle tre benytter seg av i stor grad. Formålet med bruken av den etiske teorien er ifølge Afdal at elevene etter hvert skal utvikle evnen til etisk argumentasjon og resonnering, gjennom studie av teorien, sammen med argumenterende praksis (Afdal, 1997). Det er et aspekt ved den verdibaserte etikkundervisningen som ikke virker å være i tråd med praksisen til informantene. Afdal skriver at elevene skal bruke og bli bevisst på hvilke verdier de har, og hvilke av deres verdier som er mest viktig i en eventuell etisk konflikt. Dette fokuset på elevenes egne verdier virker ut fra analysen å ikke være sentralt for verken Anne, Marte eller Eirik i en vurderingssituasjon. Spesielt Eirik er helt eksplisitt på at elevene ikke skal trekke seg selv inn i en diskusjon om etiske dilemmaer eller lignende. Selv om Marte og Anne ikke er like eksplisitt på dette, trekker også de frem de etiske modellene som grunnlag for elevenes argumentasjon. Det er mulig at det ligger implisitt i undervisningen at elevene skal bli bevisst på sine egne verdier, men disse skal ikke brukes i vurderingssituasjonene som nevnes i intervjuene.

Anvendelse av etiske modeller og arbeidet med case er allerede nevnt i dette kapittelet. Afdal (1997) trekker også dette frem som en god arbeidsmetode i etikk. Afdal mener at læreren spiller en viktig rolle i arbeidet med case, da spesielt i en plenumsdiskusjon i klassen. En lærer fungerer her som en dialogpartner, som ved siden av å være en pådriver i dialogen og støtte elevene, også kan støte og provosere (Afdal, 1997). Her kan det trekkes en parallell til hva Eirik sa om den nøytrale posisjonen til en lærer i en eventuell diskusjon eller dialog i

klasserommet. Her mente Eirik at en lærer ikke alltid må holde seg fullstendig nøytral og tøyle sine egne meninger, men at lærerens meninger heller kan være gjenstand for kritisk analyse av elevene, og også bidra til deres egne etiske refleksjon:

“[...] jeg synes ikke en lærer bør være helt nøytral heller. Jeg sier ofte hva jeg mener, og sier i hvert fall alltid på videregående hvor jeg står religiøst, det spør alltid noen om før eller siden ... Det synes jeg de har en rett til å vite, for det handler om kildekritikk det også [...]”

Dette kan skje ved at læreren ytrer sin egen eller en konstruert (for å provosere) holdning til et spørsmål som elevene ikke kan ta for gitt kun fordi det er læreren som ytrer det. En slik situasjon kan også være en øvelse i saklighet og argumentasjon. Her kan en positiv side ved bruk av de etiske modellene trekkes frem, ved at elevene får en øvelse i å se en sak fra flere sider. Det at elevene setter seg inn i argumentasjonsformen til en gitt etisk modell som muligens ikke går overens med elevens personlige mening, kan muligens bidra til at elevene er mer åpen for andre synspunkter på en sak. Bengt-Ove Andreassen (2012) trekker i sin bok «Religionsdidaktikk – en innføring» frem etiske caser eller dilemmaer som en fin arbeidsmetode (Andreassen, 2012). I likhet med Afdal (1997) trekker Andreassen (2012) frem at det å skulle ta opp etiske problemstillinger i klasserommet stiller krav til læreren (Andreassen, 2012). Dette kan være fordi problemstillingene i noen tilfeller kan være nærliggende situasjoner som elevene står eller har stått i, da spesielt på videregående. Temaer som abort, homofili og ekteskap mellom likekjønnede er alle temaer som kan muligens oppfattes som sensitive. Dette virker som en av hovedårsakene til at samtlige av informantene ikke bruker samtale om etiske dilemmaer som en vurderingssituasjon, annet enn at de elevene som viser engasjement og aktivitet får et pluss i boka. Som Andreassen også påpeker; «[u]ndervisningen er ikke til for å utforske enkeltelevers etiske dilemmaer, selv om etikkundervisningen har et eksistensielt tilsnitt» (Andreassen, 2012, s.147). Dette er også i tråd med Stern sitt syn på elever med meninger eller holdninger som ikke er forenlig med skolens verdigrunnlag. I lys av hva disse religionsdidaktikerne gir uttrykk for, tolker jeg det som at en lærer ikke kan vurdere en elev sin subjektive mening om et tema, da det er en religionlærer sitt mandat å undervise på en måte som er nøytral og ikke fordømmende.

En normbasert verdiformidling har ifølge Afdal sin etiske forankring i regel – eller pliktetikk (Afdal, 1997). Ved siden av at alle mine informanter sier de presenterer regel – og pliktetikk som etiske modeller for elevene, nevner de ikke normer i noen stor grad. Ifølge Afdal handler den normbaserte verdiformidlingen i stor grad om grensesetting, og en utforming av normer og regler for elevenes atferd (Afdal, 1997). Elevene til mine informanter går på siste året på videregående, som vil si at de har 12 år bak seg med grensesetting og regler de har måtte forholde seg til. Dette kan kanskje være en medvirkende årsak til at det ikke utbroderes fra informantenes side om regler som elevene må forholde seg til, men mitt materiale gir ikke grunnlag for å si noe sikkert om dette. Et eksempel som kan tyde på at den normbaserte verdiformidlingen blir tatt i bruk kan likevel finnes i Anne sitt svar på spørsmålet om ekstreme ytringer fra elevene. Her trekker Anne frem ansvaret som læreren har i forbindelse med at elevene skal passe inn i samfunnet de er en del av, og ikke være en outsider. Det handler ikke nødvendigvis om en indoktrinering av de normer og regler som er ansett som gjeldende for allmennheten, men heller om å gjøre dem bevisst på hva som blir ansett som sosialt akseptert og ikke.

Det Anne trekker fram her henger også sammen med den holdningsbaserte moraldannelsen. Her er det holdningsetikken som står i sentrum, og det er utviklingen av elevenes karakter over tid som er sentralt. På samme måte som Julian Stern (2017) og Kristin Hornsby (2007), trekker Afdal frem at elevene ikke stiller uten holdninger i undervisningen. “De har allerede et utbygd system av holdninger, formet i familie og i kulturell kontekst” (Afdal, 1997, s.279). I lys av hva Afdal skriver, og analysen av min empiri, er det ikke nødvendigvis lærerens oppgave å endre elevenes holdninger, som Anne og Eirik også påpeker. Læreren spiller likevel en sentral rolle i å eksponere elevene for det Afdal kaller “kulturelle møter”. Her blir det et møte mellom elev og kultur, gjennom for eksempel fortellinger, som kan bidra til at elevene ser sine holdninger i et nytt lys.

Et annet aspekt på etikkundervisningen viser seg i Eidhamar, Hølen og Leer-Salvesen (2007) sine tre forskjellige perspektiver på etikkundervisning og verdiformidling i skolen. Det er spesielt refleksjonsperspektivet som gjør seg mest gjeldende i henhold til informantene. Som nevnt i teorikapittelet er refleksjonsperspektivet knyttet til “[...] refleksjon, analyse og kritisk vurdering” (Eidhamar et.al., 2007, s.182). Dette kan også knyttes i stor grad til Franck (2017) sin «analytical competence». Dette viser seg i mine informanter sin vektlegging av

selvstendig refleksjon, og evne til å kunne se en sak fra flere sider. Ifølge informantene, da spesielt Anne og Marte, er det ikke tilstrekkelig at elevene kun anvender det faglige i en eventuell diskusjon eller muntlig situasjon. Elevene må besitte en evne til å resonnerer og reflektere selvstendig, og se sammenhenger. Det må være en helhetlig kompetanse, ikke kun gjengivelse av fakta.

5.4.3 Ikke-formelle aspekter ved vurdering

Vurdering av subjektivitet har allerede blitt nevnt flere ganger i denne oppgaven. Årsaken til at det til stadighet dukker opp, virker ut fra litteraturen å være en motsetning mellom det teoretiske grunnlaget i etikken, og det mer holdningsdannende aspektet ved etikkfaget. Det virker som om etikken skal på den ene siden bidra til elevenes utvikling av gode holdninger, deres evne til å ta gode moralske avgjørelser, og identitetsdannelse. På den andre siden står evnen til argumentasjon, forståelse og anvendelse av de etiske modellene, og argumentasjon ut fra en eller flere etiske teorier. I tillegg skal elevene tilegne seg kunnskap om de ulike religiøse etiske synspunktene. Alt dette skal ende i én karakter som elevene tar med seg videre. Identitetsdannelse og holdningsaspekter kommer frem fra det overordnede formålet med Religion og Etikk, og det mer teoretiske kommer til syne i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Lærerne som var med i prosjektet til Lilja mente etikk handler om å ha din egen mening om hva som er rett og galt i en situasjon, og å ha selvstendige tanker om denne meningen. Avgjørelsene som skal tas i situasjonene blir tatt i henhold til verdier, hva som er rett og galt i henhold til loven, og elevene skal ikke bare resonnerer seg frem ut fra det foreldrene sa da elevene var ti (Lilja, 2017). Som Stern (2017) påpekte blir det da et spørsmål om hvilke verdier som skal legges frem fra skolens og lærerens side. Dette kan ses i tråd med det von der Lippe og Undheim uttrykte om lærernes kompetanse i faget (KRLEpodden, 2018). Lærere har på lik linje med elevene en oppfattelse av hva som er etisk rett og galt. Det finnes selvsagt retningslinjer for hva som er rett og galt, som for eksempel den norske lov eller de etiske modellene for hvordan man skal handle. Ser man i midlertid bort fra dette besitter ikke lærere uten videre noe «mer riktig» sett med etiske verdier. Oppfatningen om at lærere bør være varsomme med å synliggjøre egen religions – eller livssynsposisjon fordrer også varsomhet med tanke på formidling av private verdier. Som tidligere nevnt i avsnittet om Eidhamar et.al. (2007) fremhever de at læreren spiller en viktig rolle i etikkundervisningen. De skriver at i lys

av verdiformidlingen, kan læreren bruke to metoder i formidlingen til elevene; enten overbevise eller overtale (Eidhamar, et.al., 2007). I mitt materiale kommer de tydelig fram i spørsmålet om ekstreme ytringer, at Anne, Eirik og Marte faller ikke prøver å overtale elevene, men overbevise. Intensjonen deres er å bidra til ny innsikt for elevene, ikke pådytte dem sine egne meninger (Eidhamar et.al., 2007) De la alle sammen vekt på hvor viktig det var å trekke frem flere synspunkter, slik at eleven fikk et bredere perspektiv på saken. De brakte også flere elever inn. Dette gjorde de ikke for at det skulle bli hele klassen mot den ene eleven, men for å bidra til å nyansere, og kanskje få eleven som kom med utsagnet til å se flere sider av saken. På den annen side kan det også være positivt at lærere sier til elevene at de ikke alltid vet hvordan man skal handle etisk riktig i en gitt situasjon. Meninger og hva som er rett og galt kan bestå av subjektive elementer, og elementer med kulturell og samfunnsmessig forankring, men det er opp til elevene å handle selvstendig (selvfølgelig innenfor grenser). Læreren kan være der for å rettlede elevene, men det er opp til elevene å selv komme fram til hva de selv mener er rett og galt.

I en episode av KRLEpodden (2018) diskuterer Marie von der Lippe og Sissel Undheim etikkens plass i religionsfaget. Von der Lippe og Undheim stiller spørsmål ved læringsutbytte til elevene i podcasten; «Hun (Marie von der Lippe) konstaterer at elevene og lærerstudentene synes etikk er gøy å diskutere, men spør: på hvilke faglige premisser er det etikken skal ligge i dette faget?» (KRLEpodden, 2018). Dette trekker også Lilja (2017) sine informanter frem. De uttrykte også at det som fyller undervisningen til lærerne er diskusjoner om etiske dilemmaer, og at denne delen av undervisningen engasjerer elevene. Etiske dilemmaer er lettere for elevene å kjenne seg igjen i, muligens mer enn hvis de diskuterer de etiske modellene (Lilja, 2017). I likhet med de svenske lærerne, mener også mine informanter Anne, Marte og Eirik at etiske dilemmaer og diskusjoner av disse engasjerer elevene. Det er ofte temaer som ligger nært elevene som blir diskutert, og fører til et økt engasjement blant elevene.

Eirik problematiserer likevel dette til en viss grad. Han nevner at det potensielt kan sitte elever i klasserommet som har en mening eller et livssyn som ikke blir regnet som normativt for klassen. Denne eller disse elevene kan muligens vegre seg for å uttrykke sine meninger høyt i klassen da det kan føre til en fordømmelse fra medelevene, da denne meningen ikke går overens med resten av klassen sin mening. Dette er også en årsak til at Eirik ikke vektla den muntlige aktiviteten i stor grad i forbindelse med vurderingsgrunnlaget.

Hvilke implikasjoner får denne subjektive siden av faget for vurderingen? Mitt prosjekt har ikke satt seg fore å svare på dette, men det kan tolkes ut fra litteraturen brukt i denne oppgaven at spenningsforholdet mellom fagligheten, og det holdningsdannende aspektet ved etikkfaget kan ha implikasjoner for vurderingen. Utsagn fra lærerne kan tyde på at de løser det ved å ha klare vurderingskriterier og retningslinjer i faget, slik at elevene har noe håndfast å forholde seg til. Dette da i form av de etiske modellene og retningslinjer for hvordan de skal argumentere på en etisk måte. Det er også evnen til etisk argumentasjon som vurderes, og ikke hvorvidt eleven har et eller annet syn på en sak. Anne bruker også etiske argumentasjon som overordnet mål for fagsamtalen.

Nigel Fancourt (2010) sin artikkel kan bidra til å kaste lys over dette spenningsforholdet mellom vurdering og utvikling av den holdning – og identitetsdannende siden ved faget. Fancourt (2010) viser i sin artikkel hvordan “reflexive self-assessment” kan være en løsning på utviklingen av refleksjon blant elevene. Ved å la elevene spille en aktiv rolle i læringsprosessen og tilegnelse av kunnskap, viser Fancourt at elevene får en god mulighet til å reflektere over sine egne holdninger og tanker rundt andre sin religion. Det er presisert i artikkelen “Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger” (Utdanningsdirektoratet, 2015) at elever skal ta en aktiv del i læringsprosessen ved å:

- vurdere eget arbeid
- vurdere egen faglig utvikling
- vurdere egen kompetanse

(Utdanningsdirektoratet, 2015)

Det kommer tydelig fram her at “Egenvurdering er en del av undervisvurderingen (forskrift til opplæringsloven § 3-12), og en forutsetning for at elever, lærlinger og lære kandidater får et bevisst og reflektert forhold til egen læring [...]” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvis man ser dette i lys av Fancourt (2010), kan Fancourt sin forskning bidra til å videreutvikle denne egenvurderingen innenfor religionsfaget, til å ha en innvirkning på elevenes refleksjoner, ikke bare rundt egen læring, men også egne holdninger og verdier i lys av andre religioner sine holdninger og verdier. I henhold til det holdnings – og identitetsdannende aspektet nevnt under formål med Religion og Etikk, kan egenvurdering muligens være en metode for utvikling av disse. Gjennom en formativ egenvurdering, og flere oppgaver, stimuleres elevene

til å reflektere rundt arbeidet sitt, og holdninger de har til det stoffet de skal lære. Dette kan også bidra til at elevene blir det Fancourt (2013) kaller «task-focused» og ikke «ego-focused» (Fancourt, 2013). En «task-focused» elev er interessert i egen læring og sin egen forbedring, enn å strebe etter de beste karakterene. Dette er ikke nødvendigvis den eneste muligheten for utvikling av refleksjon rundt holdninger og verdier, men kan være en mulig løsning. Hvorvidt informantene i denne studien bruker egenvurdering aktiv i sin undervisning ble ikke undersøkt.

5.5 Sammendrag/avsluttende kommentar

I dette kapitlet har analyse materialet fra informantene mine blitt sett i lys av tidligere empiri og teori. Det kommer tydelig fram i analysen at informantene mine vurderer etikk på et faglig grunnlag. I likhet med informantene fra Lilja (2017) sin studie baserer informantene mine seg i stor grad på vurdering av elevenes kompetanse innenfor de etiske modellene. De kompetansene som Anne, Eirik og Marte vurderer samsvarer også i stor grad med de kompetansene som er lagt fram av Franck (2017). Det analytiske og argumenterende aspektet virker å være kompetanser som gjør seg mest gjeldende, både hos mine informanter og i den svenske læreplanen som Franck har analysert kompetansene fra. Det kommer likevel frem et nyansert bilde av vurderingen fra informantene mine, spesielt Anne og Marte, da de presiserer at refleksjon er en viktig egenskap hos elevene, men som kan være noe krevende å vurdere.

Det er tydelig at diskusjonen om vurdering av etikk er en mangesidig diskusjon. Det kommer tydelig fram fra den litteraturen som har blitt gjennomgått i denne oppgaven, og materialet fra analysen at elevenes handlinger, tanker og personlig standpunkter ikke blir ansett for å være en del av det formelle vurderingsgrunnlaget. Ut fra svarene til de tre informantene vektlegger de etisk argumentasjon ut fra de etiske modellene, og selvstendig refleksjon. Det kan forekomme subjektive meninger i en muntlig diskusjon i klassen, men samtlige informanter ga uttrykk for at dette ikke er en del av vurderingsgrunnlaget, annet enn for å heve studentene.

En slutning som kan trekkes ut av dette, er at undervisningen i etikk har en annen natur ved seg enn vurderingen. En mulig årsak til dette; en vurdering er noe målbart, noe «quantifiable» som Franck (2017) skriver. Ut fra dette synet kan det virke som om det ligger noen begrensninger i det summative vurderingssystemet, da vurderingen av noe annet enn det som er målbart blir et spørsmål om skjønn og subjektivitet fra lærerens side. Det kan virke noe

diskriminerende overfor elevene om læreren skulle vurdert elevene etter hva de mener, og da i overført betydning foreta en vurdering av hvorvidt elevene er «gode» eller «dårlige» mennesker. Det blir et definisjonsspørsmål som i seg selv virker som en potensielt uetisk prosess. Én mulig vei ut av dette dilemmaet som likevel kommer frem i dette kapitlet, er Nigel Fancourt (2010) sin bruk av formativ egenvurdering. På denne måten er det elevene selv om vurderer seg selv og sine egne holdninger og verdier, i lys av arbeidet med religion, og kan selv vurdere hvorvidt deres egne holdninger eller verdier har endret seg. Fancourt (2010) bruker dette på religionsfaget generelt, men det kan muligens også utvides til å brukes på etikkdelen av religionsfaget. Elevene får da muligheten til utvikle evnen til refleksjon, samtidig som de tilegner seg kunnskap om faget.

5.6 Hvilke implikasjoner kan mine funn få for undervisning og videre forskning på dette feltet?

I lys av all tidligere empiri og teori som er presentert og drøftet i denne oppgaven, kan det trekkes frem noen mulige implikasjoner som funnene kan ha for undervisning og vurdering i faget. I de foregående kapitlene er det trukket frem kompetanser som det er forventet at elever skal tilegne seg i etikk, og kompetanser elevene blir vurdert etter. Som overordnet formål er holdnings – og identitetsaspektet hentet frem som noe viktig, men da som tilleggskompetanser som ikke er en del av vurderingsgrunnlaget. Her virker det som om det finnes et spenningsfelt mellom formål og det som er en del av det formelle vurderingsgrunnlaget. Informantene ble som nevnt stilt spørsmål om hvorvidt etikken skal ha en plass i religionsfaget i det hele tatt, noe samtlige informanter mente den skulle. Spørsmålet jeg sitter igjen med etter å ha fullført denne studien er: blir det potensialet som etikken kan ha som et fag hvor elevene kan utforske egne holdninger, verdier og identitet utnyttet når faget *må* vurderes? Dette er et vanskelig spørsmål å besvare, da dette er et spørsmål som har oppstått som en følge av studien, og ikke brukt som et grunnlag for studien. Det virker som om det er et behov for en klargjøring av det som virker å være et tosidig preg ved faget.

I den nye læreplanen som skal tas i bruk fra 2020 har det kommet kjerneelementer som løfter frem «etisk refleksjon» og «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar»:

“Etisk refleksjon - Elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper. Etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål,

konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet. Filosofiske tenkemåter gir elevene redskaper til å analysere argumentasjon og påstander” (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s.26)

“Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar - Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål. Elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om” (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s.26)

Den nye læreplanen med kompetansemål foreligger bare som et foreløpig utkast når dette skrives, så det er vanskelig å svare på om kjerneelementene presentert over vil gjenspeiles i kompetansemålene for Religion og etikk. Hvordan, og om «etisk refleksjon» og «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» skal vurderes nevnes ikke her, så spørsmålet om hvordan disse to kompetansene skal vurderes er vanskelig å svare på.

Som tidligere poengtert i dette kapittelet virker det som om det i den eksisterende læreplanen finnes et spenningsforhold mellom formålet med faget og kompetansemålene. I den nye overordnede delen av læreplanene er det presisert at skolen har et dannelsingsoppdrag, og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2018b) Her virker det som om kompetansemål og formål, dannelse og utdannelse skal integreres. Som sagt er ikke læreplanene for 2020 ferdig utviklet, så det er vanskelig å si om dette blir tilfellet. I en oppfølgende studie til denne studien kunne det vært av interesse å se om mine informanter, eller andre lærere vil komme til å endre syn på vurdering av etikk etter implementeringen av LK20 dersom det nye læreplanverket gir nye signaler i så måte.

Et perspektiv som ikke har kommet frem i denne studien, og som kunne vært av interesse å utforske er elevperspektivet. I spørsmålet om hvorvidt elevene tar med seg noe av etikken videre i livet, kunne det vært interessant å utføre intervjuet med elever, i likhet med den tilnærmingen som er brukt i Bratland (2014) sin masteravhandling om bruken av etiske dilemmaer. En oppfølgende studie kunne inkludert intervjuer med elevene, og undersøkt om de oppfatter etikk som et rent skolefag, eller om de tenker at etikken har bidratt til holdning – og identitetsdannelse. Dette kunne vært av spesiell interesse etter implementeringen av LK20, da det i beskrivelsen av kjerneelementet «etisk refleksjon» nevnes at elevene skal kunne

håndtere spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for hverdagslivet (Kunnskapsdepartementet, 2018a).

Det kommer frem i denne studien at etikkfaget er et mangfoldig og komplekst emne. Det kan også tolkes som om etikk er en uunnværlig del av et religionsfag, da det gir muligheter for at elevene kan utforske sine egne holdninger og verdier. Hvordan etikken skal vurderes viser seg å ha en tosidig natur: på den ene siden byr ikke vurderingen på noen store utfordringer da vurderingen ofte belager seg på de faglige og målbare kompetansene. På den andre siden finnes det likevel kompetanser, som refleksjon, som kan være vanskelig å oppdage hos elevene, og dermed vanskelig å vurdere. Dette spenningsforholdet mellom det faglige og refleksjon, og utvikling av holdninger og verdier viser seg som et interessant forskningsfelt, og som muligens burde utforskes i større grad enn denne studien. Jeg håper likevel min studie har bidratt til å kaste lys over et viktig tema.

Litteraturliste

- Afdal, G., Haakdal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andreassen, B (2012). *Religionsdidaktikk, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bratland, L.D. (2014). *Elevenes opplevelse: En kvalitativ studie av ungdomskoleelevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40658/Bratland_-_Lene_Dolva_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brevik, L, & Blikstad Balas, M. (2014). Blir dette vurdert lærer? Om vurdering for læring i klasserommet. I E.Elstad & K.Helstad (Red.): *Profesjonsutvikling i skolen* (s.1-13) Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, S. A., & Selvik, T. (1999) (2.utgave). *Engasjement og livsytring, innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Tano Aschehoug
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 ed.). New York: Routledge
- Eidhamar, L.G., Leer-Salvesen, P. & Hølen, V. (2007). (2.utgave). *Den andre, Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Fancourt, N (2013). "Very Sad, But It Works": One Pupil's Assessment Career in Religious Education". *Religion and Education*, 40(1), 78-89. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745360>
- Fancourt, N (2010). "I'm less intolerant": reflexive self-assessment in religious education". *British Journal of Religious Education* 32(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498616>
- Franck, O (Red.) (2017) *Assessment in Ethics Education, A case of National Tests in Religious Education*. Cham: Springer International Publishing AG
- Franck, O. (2017). Varieties of Conceptions of Ethical Competence and the Search for Strategies for Assessment in Ethics Education: A Critical Analysis. I O. Franck (Red.),

Assessment in Ethics Education, A case of National Tests in Religious Education: (s. 13-50). Cham: Springer International Publishing AG

Hornsby, K. (2007). "Developing and Assessing Undergraduate Students' Moral Reasoning Skills", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* (7.)
Hentet fra: <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2007.010207>

KRLEpodden (27.4.2018). Hva skal vi med etikken? Hentet fra:
<https://www.krlepodden.com/episoder/2018/4/27/hva-skal-vi-med-etikken>

Kunnskapsdepartementet (2018a). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lied, L. & Lied, S (2010) I. Kap 9: Vurdering i RLE. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s.124-135). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Lilja, A. (2017). Teachers' Experiences of Ethics in Religious Education. I O. Franck (Red.), *Assessment in Ethics Education, A case of National Tests in Religious Education: (s. 69-86)*. Cham: Springer International Publishing AG

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research Design. An Interactive Approach*. 3rd Ed. London: Sage

Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., & Sporre, K. (2018). "Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals". *Journal of Beliefs and Values* 39(2), 195-208.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807>

Reflektere. (2018, 3. mai). I Store norske leksikon. Hentet 3/12 2018 fra:

<https://snl.no/reflektere>

Sagdahl, M. (2018, 20/2). Etikk. I Store norske leksikon. Hentet 19/11 2018 fra:

<https://snl.no/etikk>.

Sagdahl, M. (2017, 21/11). Dydsetikk. I Store norske leksikon. Hentet 26/11 2018 fra:

<https://snl.no/dydsetikk>

Smith, H.B (2013). "School-based Character Education in the United States", *Official Journal of the Association for Childhood Education International* (6).

<https://doi.org/10.1080/00094056.2013.850921>

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis*: (s. 23-38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Stern, J. (2017). The Assessment of Ethics and the Ethics of Assessment. I O. Franck (Red.), *Assessment in Ethics Education, A case of National Tests in Religious Education*: (s. 177-191). Cham: Springer International Publishing AG

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram, kompetansemål etter Vg3 (REL1-01)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3>

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram, Formål (REL1-01)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

Vedlegg 1 Intervjuguide

Informasjon om prosjektet:

I min masteroppgave vil jeg gjerne undersøke hvordan et utvalg av lærere vurderer elever i etikkdelen av religion og etikk faget. Etikk er en del av religionsfaget som er veldig viktig, men jeg har en oppfattelse av at det kan være problematisk å vurdere elevene pga. den subjektive naturen ved etikkfaget, og mengden av refleksjon. Av egen erfaring har jeg opplevd at elever trekker mye av seg selv inn i diskusjonen om man for eksempel diskuterer etiske dilemmaer. Om dette skal bli til en vurderingssituasjon, hvordan gjør læreren det da? Kan man vurdere ut fra hva eleven selv mener, uten belegg i noen teori eller fagstoff? Utelater lærerne holdningsaspektet ved faget fra den formelle vurderingen? Og hvordan vurderer man egentlig refleksjon, om det lar seg gjøre i det hele tatt?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan vurderer lærere elevene i etikk?
- Hvilke ferdigheter forventer lærerne at elevene skal tilegne seg gjennom etikkundervisningen?
- Er det samsvar mellom det elevene blir vurdert på, og forventningene til ferdighetsutvikling?

Intervjuguide:

Oppvarmingsspørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som religionslærer?
Hvis hun/han har jobbet en stund, har du sett noen forandringer?
Noen ting som har blitt viktigere, eller mindre viktig?
Holdninger, fokus, kjerneelementer?

1. Hvorfor valgte du å bli religionslærer?
2. Hva liker du best ved religionsfaget?

Det er ofte sagt, blant forfattere innen religionsdidaktikk, at religionsfaget er vanskelig å vurdere, fordi det belager seg mye på elevenes refleksjoner og personlige meninger.

1. Hva tenker du om dette?

Om vurdering:

1. Er det en egen vurderingssituasjon i etikkdelen i faget?
2. Inngår i religionskarakteren?
3. Hva er det i tilfelle man vurderer?
4. Hvordan gjør du dette?

Refleksjon er en stor del av religionsfaget, og da spesielt etikk;
Er det mulig å sette en karakter på elevenes refleksjon?

1. Hvis ja, hvordan?
2. Hvis nei, hvorfor ikke?

Kan du gi et eksempel på en vurderingssituasjon som var vanskelig, i religion og etikk?

Tenkt situasjon:

Dere har en diskusjon i klassen, om noe som kan oppfattes som et sensitivt tema. En elev kommer med godt strukturerte refleksjoner, men de er noe preget av ekstreme holdninger.

1. Hvordan vurderes dette?
2. Stopper du eleven, og prøver å få hen på andre tanker?
3. Behandler du meningene som alle andre?
4. Hva blir forholdet mellom refleksjon og emosjon i en sãnn setting?

Pensum i etikkdelen virker som om den er preget av undervisning om de etiske modellene og at elevene skal være i stand til å diskutere ut fra dem.

1. Er det dette som brukes som vurderingsgrunnlag?
2. Eller, om elevene viser kompetanse om etisk refleksjon, som går utenfor disse modellene, anses det fortsatt som tilstrekkelig for vurdering?

Marie Von der Lippe, som er førsteamanuensis ved universitetet i Bergen diskuterte i KRLEpodden om hvorvidt etikken burde ha en plass i religionen i det hele tatt;

1. Hva tenker du om det?
2. Burde den være der?
3. Eventuelt i hvilken grad og form?

Har du noen merknader eller spørsmål til slutt?

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Vurdering i etikk»

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å utforske hvordan etikkdelen i Religion og Etikk kan vurderes, og hva som eventuelt vurderes. Prosjektet er et masterprosjekt ved Universitetet i Oslo, og studien gjennomføres for kun dette formålet. Utvalget av informanter er valgt på bakgrunn av at de har erfaring med undervisning i Religion og Etikk på videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien er en kvalitativ studie. Datainnsamlingen vil bestå av dybdeintervjuer med 3-5 lærere. Intervjuene vil vare i ca. 30-40 min. Det vil kun innhentes opplysninger som er direkte knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål. Det vil ikke innhentes noen personopplysninger som ikke er relevant for dette. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle temaene vurdering, etikk, vurdering av etikk og etiske refleksjoner. I tillegg vil det omhandle potensielle vanskeligheter rundt disse temaene knyttet til etikkdelen av Religion og Etikk, Intervjuet registreres i form av lydopptak og notater gjort underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til materiale som samles inn og eventuelle personopplysninger er studenten (Dana Moen), og veileder. Informasjonen og innsamlet data vil ikke bli lagret under informantens navn, dette er informasjon som kun studenten vil ha. Informantene vil på ingen måte kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16 november 2018. Personopplysninger og opptak av intervjuet slettes etter at prosjektet har blitt avsluttet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med,

Dana Moen (student), tlf: 47807844

Jon Magne Vestøl (veileder), tlf: 41450259

Studien er sjekket med Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)