



UiO • Universitetet i Oslo

Formativ vurderingspraksis og tospråklige tilbakemeldinger i KRLE

*En kvalitativ undersøkelse av KRLE-lærere sin formative
vurderingspraksis og tospråklige tilbakemeldinger*

Dina El-khatib

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2021

Formativ vurderingspraksis og tospråklige tilbakemeldinger i KRLE

*En kvalitativ undersøkelse av KRLE-lærere sin formative
vurderingspraksis og tospråklige tilbakemeldinger*

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

Dina El-khatib

Copyright Forfatter Dina El-khatib

2021

Formativ vurderingspraksis og tospråklige tilbakemeldinger i KRLE.

Dina El-khatib

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet formativ vurderingspraksis i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). De siste ti årene har satsingen på vurdering for læring fått større fokus i skolen, og dette har bidratt til at formativ vurderingspraksis vektlegges i større grad. Undervisvurdering blir nevnt eksplisitt i den nye læreplanen i KRLE etter Kunnskapsløftet 2020. I denne masteroppgaven gjennomførte jeg en kvalitativ semistrukturert intervjustudie med tre religionslærere for å besvare oppgavens problemstilling som lyder følger: *Hva vektlegger et utvalg KRLE-lærere i sin formative vurderingspraksis, og hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på når de gir tospråklige tilbakemeldinger?*

Basert på problemstillingen opererer studien med fire forskningsspørsmål. Spørsmålene er rettet mot lærernes forståelse av formativ vurdering, hvilke tanker de har om egen vurderingspraksis, hva de vektlegger i sine tilbakemeldinger, og beskrivelse av lærernes tospråklige tilbakemeldingspraksis.

Hovedfunnene i denne studien viser at lærerne har ulik grad av forståelse av formativ vurdering, og vektlegger ulike elementer i deres formative vurderingspraksis. I studien kommer det tydelig fram at tid og klassestørrelse begrenser lærernes formative vurderingspraksis i KRLE på grunn av fagets relativt få timer. I tillegg kommer det tydelig fram at et tett kollegasamarbeid i KRLE i forbindelse med planlegging av vurdering, samt utforming av vurderingskriterier, er særlig viktig for å lykkes med en god undervisvurdering. Samtidig viser det seg at et tett kollegasamarbeid kan få implikasjoner for elevmedvirkning i faget. Lærerne vektlegger ros og anerkjennelse av elevenes styrker i sine tilbakemeldinger, og studien understreker at lærere ikke bør undervurdere hva slags påvirkning tilbakemeldinger på personnivå kan ha for elevenes læring og motivasjon. Empirien viser at lærerne møter på flere utfordringer enn muligheter når de gir tospråklige tilbakemeldinger. Utfordringer knyttet til språkferdigheter og tid påvirker lærernes valg av språk når de skal gi tilbakemeldinger. De foretrekker å gi tilbakemeldinger på språket de er mest fortrolig med.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fine og utfordrende år som lektorstudent ved Universitetet i Oslo. Jeg sitter igjen med kunnskap som vil hjelpe meg videre ut i læreryrket, og venner for livet.

Først vil jeg rette en stor takk til lærerne som ønsket å stille til intervju. Takk for at dere tok dere tid, og for en fin samtale. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt noe av.

Videre ønsker jeg å takke min hovedveileder Ida Katrine Hatlevik og min biveileder Kirsten Marie Hartvigsen, for gode samtaler og støtte gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Takk for hyggelige og lærerike veiledningstimer, gode råd og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke prosjektlederne ved ETOS for muligheten til å ta del i prosjektet.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min gode venninne og medstudent, Malene Moldrup Pedersen, for gode, motiverende og morsomme samtaler. Jeg setter stor pris på de utallige Zoom-møtene. Nå skal vi feire!

Til slutt vil jeg rette en stor takk til familie og venner. Kjære Sara, takk for oppmuntrende ord og støtte gjennom denne tiden. Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min mor som har støttet meg hele veien og for den kjærligheten du gir meg. Uten deg hadde ikke dette vært mulig!

Oslo, juni 2021

Dina El-khatib.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Aktualisering og begrunnelse for oppgavens tema	1
1.2 Om ETOS-prosjektet	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Viktige begreper	3
1.5 Oppgavens struktur	4
Kapittel 2: Teori og tidligere forskning	6
2.1 Vurdering	6
2.1.1 Formål med vurdering	7
2.1.2 Summativ vurdering	8
2.1.3 Formativ vurdering	9
2.1.4 Tilbakemelding	10
2.1.5 Vurdering for læring i religionsfaget	13
2.1.6 Egen- og hverandrevurdering	17
2.1.7 Videreutvikle egen vurderingspraksis	18
2.2 Tospråklig opplæring	19
2.3 Oppsummering	21
Kapittel 3: Metode	23
3.1 Kvalitativt intervju	23
3.1.1 Intervjuguide og prøveintervju	24
3.1.2 Utvalg	25
3.1.3 Gjennomføring av intervjuene	25
3.1.4 Transkribering	26
3.1.5 Analyse	27
3.2 Reliabilitet og validitet	28
3.2.1 Reliabilitet	28
3.2.2 Validitet	30
3.2.3 utfordringer ved metoden	31
3.3 Forskningsetiske refleksjoner	31
Kapittel 4: Analyse og framstilling av funn	33
4.1 Hvilke tanker har religionslærere rundt egen vurderingspraksis?	33
4.1.1 Kollegasamarbeid	33
4.1.2 Variasjon i vurderingsevne	36

4.1.3	Bruk av vurderingskriterier	38
4.1.4	Elevinvolvering	39
4.2	Hvordan forstår religionslærere formativ vurdering?	42
4.3	Hva vektlegger religionslærere i sine tilbakemeldinger?	44
4.4	Hvordan beskriver religionslærere den tospråklige tilbakemeldingspraksisen?	46
4.4.1	Tilrettelegging av språk for elevene	46
4.4.2	Lærerens tospråklige tilbakemeldingspraksis	47
4.5	Oppsummering	49
Kapittel 5:	Drøfting	51
5.1	Variasjon i lærernes formative vurderingspraksis	51
5.1.1	Ulikheter i forståelse av formativ vurdering	51
5.1.2	Variasjon i vurderingsevne og lærernes videreutvikling av vurderingspraksis	52
5.1.3	Ulik planleggingspraksis i forhold til vurdering	55
5.1.4	Lærernes presentasjon av kompetansemål og vurderingskriterier	56
5.1.5	Tid og klassestørrelse påvirker formativ vurderingspraksis	58
5.1.6	Vektlegging av muntlige vurderingssituasjoner	59
5.1.7	Ulik vektlegging av tilbakemeldingsinformasjon	60
5.1.8	Varierende vektlegging av egen- og hverandrevurdering i KRLE	64
5.3	Muligheter og utfordringer ved tospråklig tilbakemeldingspraksis	65
5.4	Konklusjon og videre forskning	67
5.4.1	Implikasjoner av hovedfunnene	67
5.4.2	Videre forskning	68
Litteraturliste		70
Vedlegg		78
Vedlegg 1 – Intervjuguide		78
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema		81
Vedlegg 3 – Utsnitt av undervisvurdering i den nye læreplanen i KRLE		84

Kapittel 1: Innledning

1.1 Aktualisering og begrunnelse for oppgavens tema

I denne oppgaven gjennomfører jeg en kvalitativ intervjustudie om formativ vurdering i faget *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE). Oppgaven belyser tre læreres formative vurderingspraksis i KRLE-faget. Evnen til å vurdere elever er videre en viktig del av lærerens profesjonskompetanse. Formålet med vurdering generelt er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, samt gi elevene informasjon om kompetanse underveis og ved slutten av opplæringen (Forskriften i opplæringsloven, 2006, § 3-3, første ledd). Denne masteroppgaven er en del av prosjektet ETOS - *Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen* – ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, ledet av Lisbeth M. Brevik og Gerard Doetjes.

Mitt valg av mastertema kan forklares ut fra tre grunner. Den første grunnen er min subjektive interesse for formativ vurderingspraksis. Gode og læringsfremmede tilbakemeldinger kan være en krevende oppgave, hvilket jeg opplevde under min praksisperiode. Dette inspirerte derfor mitt valg av mastertema. Jeg har også skrevet en FoU-oppgave om temaet, uten at dette var tilstrekkelig tilfredsstillende på min nysgjerrighet og interesse for temaet. En nærmere fastlegging av hva som gjør en tilbakemelding læringsfremmende, samt hvordan dette kan gjøres i religionsfagene, er noe som vil bidra til at jeg blir tryggere på dette området.

Den andre grunnen for mitt valg av tema knyttes til *behovet* for forskning om formativ vurdering i religionsfagene KRLE og Religion og etikk (RE). Det er generelt sett lite forskning på dette området. Kjennskap til hva som kjennetegner gode vurderinger og tilbakemeldinger i religionsfagene, kan være nyttig for lærere. At elever får tilbakemeldinger som oppleves gode, kan sannsynligvis bidra til ytterligere faglig utvikling. I tillegg synes jeg det er utfordrende å gi gode underveisvurderinger i religionsfagene sammenlignet med mine to andre undervisningsfag; engelsk og samfunnskunnskap. Kunnskap om vurdering for læring er dermed en forutsetning for å kunne gi gode, presise og effektive tilbakemeldinger som bidrar til læring. Ved å lese god forskning kan man tilegne seg ny kunnskap som bidrar til å løse utfordringer knyttet til vurdering. En av de største endringene i de nye læreplanene i KRLE og RE, er vurderingsordningen hvor underveisvurderingen nevnes eksplisitt. For å kunne gi en god underveisvurdering og gode tilbakemeldinger i KRLE, er det viktig at lærerne vet hva som bør vektlegges i gode og effektive tilbakemeldinger for å fremme læring.

Forhåpentligvis vil denne masteroppgaven kunne være et bidrag til hvordan religionslærere kan gi gode underveisvurderinger i faget.

Den tredje og siste grunnen er relatert til den forrige, og det er den store satsingen på formativ vurdering, også kjent som *underveisvurdering* og *vurdering for læring*, de siste ti årene. I St.meld. 16 (2006-2007) «.. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», ble det oppsummert noen utfordringer knyttet til vurderingsfeltet, der det kom fram at det blant annet er mangel på kompetanse både i lærerutdanningen og i skolen, lite individvurderinger, samt svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I 2010, etablerte Utdanningsdirektoratet den fireårige nasjonale satsingen på *vurdering for læring*, med formål om å støtte arbeidet med videreutvikling av en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Deltakelsen i denne satsingen har ført til økende interesse for vurdering generelt og *vurdering for læring* spesielt. Dette har blant annet bidratt til økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis, økt læreplanforståelse og aktivt bruk av læreplanen, en mer læringsorientert vurderingskultur, samt et felles vurderingsspråk. Satsingen har videre resultert i en bevisstgjøring hos lærere og skoler om deres ansvar for samt viktigheten av vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Som jeg nevner under oppstillingen av problemstillingen i denne oppgavens punkt 1.3, vil denne masteroppgaven også ta for seg tospråklig tilbakemeldingspraksis i faget KRLE. Som en del av ETOS-prosjektet, ønsker jeg videre å undersøke nærmere hvordan religionslærere gir tilbakemeldinger i den tospråklige opplæringen. Jeg undersøker i den forbindelse de eventuelle mulighetene samt potensielle utfordringene lærere kan møte på når de skal gi tilbakemeldinger på to språk.

1.2 Om ETOS-prosjektet

Denne studien er en del av et større prosjekt, ETOS-prosjektet, som startet opp i 2019. ETOS-prosjektet er et evalueringsprosjekt som undersøker effekter av og perspektiver på tospråklig opplæring, ved å følge elever i bilinguale klasser i ulike fag på ungdomstrinnet. Prosjektet vurderer hvorvidt den tospråklige opplæringen sikrer elevene en forsvarlig faglig opplæring, og hvilken rolle undervisningen har for elevenes læringsutbytte og motivasjon. Evaluering inkluderer både den språklige og den faglige opplæringen, der den første observerer bruken av engelsk og norsk i ulike fag som engelsk, norsk og fremmedspråk, mens den faglige

opplæringen observerer hvordan ulike språklige ressurser brukes i fag som blant annet KRLE (Universitetet i Oslo, 2021a).

1.3 Problemstilling

Under denne oppgavens punkt 1.1 ble det nevnt at Utdanningsdirektoratet relativt nylig har trappet opp satsingen på *vurdering for læring*. Målet med satsingen var blant annet å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur. I lys av den nye satsingen på vurdering for læring og vektleggingen av underveisvurdering i den nye læreplanen i KRLE, ønsker jeg derfor å undersøke formativ vurderingspraksis og tospråklige tilbakemeldinger i KRLE. Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder dermed som følger:

Hva vektlegger et utvalg KRLE-lærere i sin formative vurderingspraksis, og hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på når de gir tospråklige tilbakemeldinger?

For å svare på denne problemstillingen, har jeg valgt å dele den opp i fire forskningsspørsmål som er:

1. *Hvilke tanker har religionslærere rundt egen vurderingspraksis?*
2. *Hvordan forstår religionslærere formativ vurdering?*
3. *Hva vektlegger religionslærere i sine tilbakemeldinger?*
4. *Hvordan beskriver religionslærere den tospråklige tilbakemeldingspraksisen?*

1.4 Viktige begreper

I denne delen oppgaven gir jeg en kort definisjon av de ulike begrepene som jeg bruker i den videre framstillingen. I kapittel 2 går jeg deretter i dybden på disse begrepene.

Vurdering: Ifølge Fjørtoft (2016, s. 41) er vurdering informasjon som samles inn og fortolkes i lys av et mer eller mindre definert kriterium. Informasjonen kan samles inn på formelle og uformelle måter som for eksempel observasjon, samtale, prøve og mappevurdering. Det finnes to vurderingsformer: formativ og summativ.

Formativ vurdering: Begrepene formativ vurdering, underveisvurdering, og vurdering for læring, har samme betydning i denne oppgaven. Internasjonale forskere opererer med «formativ vurdering», mens Utdanningsdirektoratet og norske forskere, bruker begrepene

«underveisvurdering» og «vurdering for læring». Denne vurderingspraksisen innebærer for det første at læreren og elevene samler inn samt fortolker informasjon. Informasjonen brukes deretter til å støtte samt utvikle læring og lærelyst hos elevene (Fjørtoft, 2016, s. 41).

Utdanningsdirektoratet foreslår videre fire prinsipper for en god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det første prinsippet er elevens *deltakelse* der eleven får mulighet til å vurdere eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling. Det andre prinsippet er å *forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem*. Kjennskap til og forståelse av kompetansemålenes innhold, vil kunne gjøre det lettere for eleven å vite hva som skal oppnås og hva som forventes av dem. Det tredje prinsippet er å gi elevene *informasjon av hva de mestrer*. Det siste prinsippet er å *gi en fremovermelding* som gir elevene råd og tips om hvordan de kan jobbe videre for å utvikle egen faglig kompetanse. Basert på oppgavens problemstilling, vil denne vurderingspraksisen være av betydning for denne studien.

Summativ vurdering: Hensikten med denne vurderingsformen er å kartlegge elevens nåværende kompetanse, samt gi informasjon om hva eleven har lært til et bestemt tidspunkt (Engh, 2011, s. 28).

Tilbakemelding: Informasjon som gis av lærer, elev eller medelev som sier noe om hvor en befinner seg i læringsprosessen, og hva som skal til for å utvikle seg videre (Gamlem, 2015a, s. 14).

Egen- og hverandrevurdering: Dette er et av fire prinsipper for god underveisvurdering, og innebærer involvering av elever i eget læringsarbeid der de skal reflektere over egen læring og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Egenvurdering er en juridisk rettighet elevene har i medhold av forskriften i opplæringsloven (2006) § 3-10 andre ledd.

Tospråklig opplæring: Den tospråklige opplæringen innebærer at elever får undervisning i et eller flere fag på to språk (Brevik et al., 2020). Denne oppgaven vektlegger to språk: norsk og engelsk.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgavens struktur består av fem kapitler: (1) innledning, (2) teori og tidligere forskning, (3) metode, (4) analyse og framstilling av funn, og (5) drøfting. I kapittel to skriver jeg om relevant teori og tidligere forskning som brukes til å diskutere funnene og svare på oppgavens problemstilling. I kapittel tre redegjør jeg for metoden og metodiske valg jeg har foretatt. Her

skriver jeg om hvordan datamaterialet ble samlet inn, analysert, om metodens reliabilitet og validitet, og om forskningsetiske refleksjoner. I kapittel fire blir datamaterialet analysert, og funnene blir videre diskutert i lys av teori og tidligere forskning i kapittel fem. Konklusjon og forslag til videre forskning trekkes inn i slutten av kapittel fem.

Kapittel 2: Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg teori og tidligere forskning som er relevant for drøftingen av oppgavens funn. Jeg ser nærmere på begrepet vurdering, formålet med vurdering, og vurderingsformene formativ og summativ, hvor formativ vurdering vil få størst vektlegging. Videre redegjør jeg for tidligere forskning på temaområdene vurdering for læring og tospråklig opplæring. Som tidligere nevnt er det gjort lite forskning på formativ vurdering i KRLE, og tospråklige tilbakemeldinger i religionsfagene. Noe av forskningen som er blitt gjort er av Lied og Lied (2010) som har studert vurdering for læring i faget KRLE, og hvilke utfordringer religionslærere kan møte på i gjennomføringen av undervisningsvurdering. Jørgensen (2014) har undersøkt elevvurdering i KRLE, og Solberg (2016) har forsket på vurdering for læring i faget religion og etikk (RE) hvor hun undersøkte lærernes tilbakemeldinger. I 2019 kom det to svenske studier som forsket på tospråklig opplæring i svenske skoler. I den første studien undersøker Reierstam og Sylvén (2019) vurdering i tospråklig opplæring, og i den andre studien undersøker Sandberg (2019) lærernes motivasjon knyttet til språkbruk og undervisning i tospråklige klasser. Det finnes forskning som kombinerer enten ett eller to temaer: formativ vurdering, KRLE, og tospråklig opplæring, men det mangler forskning som kombinerer disse tre temaene. Dette danner grunnlaget for hvorfor jeg velger å undersøke tospråklig formativ vurderingspraksis i KRLE.

2.1 Vurdering

Temaet vurdering og spørsmålet om hvordan man skal vurdere elever slik at de motiveres til å lære mer og utvikle seg faglig, blir ofte diskutert i skolene og i lærerstudiene (Engh, 2011, s. 17). Begrepet vurdering kommer fra det tyske «*werderen*» som betyr å verdsette eller bestemme verdien på noe (Engh, 2011, s. 23). Smith (2009, s. 24) definerer vurdering som en gruppe prosesser som lærere prøver å forstå for å kunne trekke slutninger om elevenes utvikling, samt vektleggingen av elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte. Vurdering innebærer tre prosesser: *innsamling av dokumentasjon, tolkning og analyse av dokumentasjonen, og iverksetting av tiltak basert på denne analysen* (Dobson, Eggen og Smith, 2009, s. 11). Alle elever har rett på informasjon om sin læring og utvikling, og ifølge forskriften i opplæringsloven § 3-2 første ledd (2006) blir dette fremhevet ved at elever har rett til undervisningsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon etter reglene i kapittel 3 i forskriften i opplæringsloven (2006).

Vurdering av elever er viktig for deres læring og videreutvikling. Nyutdannet lærere kan ofte oppleve at det er krevende og utfordrende å vurdere elever, samt vite hva en rettferdig vurdering er. Ifølge Hopfenbeck (2016, s. 16) kan nye lærere reflektere over egne erfaringer og opplevelser knyttet til hvordan de selv opplevde vurdering. Hun påpeker at å ha kunnskap om forskningsfeltet innen vurdering, motivasjon og selvregulering er grunnleggende for å kunne lykkes med å skape den beste vurderingssituasjonen for elevene. En god vurderingspraksis kan føre til læring, men dersom vurderingspraksisen er feilslått, kan dette føre til angst og tap av mestringfølelse hos eleven (Hopfenbeck, 2016, s. 17), samt hindring av læring. En slik vurderingspraksis kjennetegner det som blir kalt for *killerfeedback*, eller negativ formativ vurdering, der en tilbakemelding blokkerer for videre læring og påfører konsekvenser for elevens lærelyst og motivasjon for videre arbeid (Fjørtoft, 2016, s. 45).

Vurdering kan være en krevende jobb for mange lærere, og ulike faktorer kan begrense for vurderingsarbeidet. En rapport fra NTNU, viser at faktorer som tid og klassestørrelse fremheves som begrensende for vurdering (Sandvik et. al., 2012, s. 148). Lærere opplever det som tidskrevende å tilrettelegge for individuelle samtaler med elever om sin utvikling når klassene består av mange elever. Klassestørrelsen påvirker lærernes mulighet til å føre en god vurderingspraksis, og flere lærere uttrykker frustrasjon knyttet arbeidsmengden i store klasser (Sandvik et. al., 2012, s. 148). Disse begrensningene og lærernes frustrasjon antyder at det er et behov for iverksetting av tiltak som tilrettelegger for gjennomføring av en god vurderingspraksis.

For å kunne forstå temaet vurdering bedre, kommer jeg nå til å redegjør for teori og tidligere forskning som er utført av sentrale forskere som blant annet Black og Wiliam (2009), Hattie og Timperley (2007), og Lied og Lied (2010).

2.1.1 Formål med vurdering

Det finnes ulike grunner til hvorfor man vurderer elever, og den britiske rådgiver for religionsundervisning Lat Blaylock (2000, s. 48-49) trekker fram fire formål: ansvarliggjøring, sertifisering og utvelgelse, identifisering av styrker og svakheter, og lærerens egne ønsker med vurdering. *Ansvarliggjøring* innebærer nasjonale og internasjonale prøver hvor elevene skal vise sin kompetanse. Dette kan føre til at det blir mindre vektlegging av elevenes læring, og større fokus på å sammenligne landets resultater med andre land. *Sertifisering og utvelgelse* innebærer at elever skal ha dokumentasjon på egen kompetanse

som avgjør elevenes framtid om hvilken jobb eller studie de får. Karaktersettingen spiller dermed en avgjørende rolle for elevenes framtid. Det er viktig at lærere har en god vurderingspraksis som sikrer at vurderingen som foretas er valid slik at det ikke medfører konsekvenser for elevene. *Identifisering av styrker og svakheter* er det tredje formålet, og har et fokus på å utforme strategier som hjelper elevene med å utvikle egen læring. Ifølge Blaylock er dette formålet spesielt viktig for religionslærere da det gir elevene muligheten til å utvikle seg personlig, samt dannelsen av framtidige medborgere som religionsfagene vektlegger. Det siste formålet er *lærerens egne ønsker med vurdering*, som innebærer lærerens ønske om å motivere elevene ved bruk av vurdering, eller å utvikle elevenes selvbevissthet over egen læring. Religionslærere kan bygge elevenes selvtillit, engasjement, og styrke motivasjonen ved å formidle fagets relevans, spesielt for elever som opplever vurdering som demotiverende (Blaylock, 2000, s. 49).

De to siste formålene som Blaylock trekker fram, er sentrale i undervisvurderingen fordi lærer og elev får muligheten til å samarbeide og føre en dialog som vil bidra til elevens læring og utvikling av læringsstrategier. Hovedfokuset i denne oppgaven er å undersøke formativ vurderingspraksis i faget KRLE, men før jeg går nærmere inn på denne vurderingspraksisen, redegjør jeg kort for summativ vurdering.

2.1.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering er en vurderingspraksis som har til hensikt å kartlegge elevens nåværende kompetanse (Engh, 2011, s. 28), og er omtalt som vurdering *av* læring og sluttvurdering (Fjørtoft, 2016, s. 42). Denne sluttvurderingen tilsvarer standpunktkarakteren og eksamenskarakteren eleven får som gir informasjon om kompetansenivået eleven har etter avsluttet grunnskole og videregående opplæring (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Dette kommer også fram i forskrift til opplæringsloven (2006) § 3-14 første ledd om sluttvurdering.

I dagens skole har prøver med summative hensikter, mindre rolle da de ikke bidrar til å fremme læring hos elevene slik som for eksempel hensikten med formative vurderinger har (Engh, 2011, s. 28). Informasjonen fra summative vurderinger kan også brukes til videre læring og utvikling, der eleven kan bruke informasjonen fra halvårsvurdering til å utvikle seg fram mot standpunktkarakteren settes i faget (Gamlem, 2015a, s. 26). Den essensielle informasjonen og oppfølgingen en elev trenger for faglig utvikling og læring er den formative vurderingen eleven får underveis, som er i fokus for denne studien.

2.1.3 Formativ vurdering

Internasjonale forskere som Black og Wiliam (2009)¹ og Hattie og Timperley (2007), har bidratt til å rette oppmerksomheten på formativ vurdering. Begge disse bidragene sier noe om hva slags informasjon lærere skal gi elevene, men jeg leser disse artiklene med ulike tyngdepunkt. Ut fra hvordan jeg leser Black og Wiliam (2009), opplever jeg at de vektlegger mer den formative interaksjonen i klasserommet, og elevers bidrag for egen læring og vurdering. Videre forstår jeg Hattie og Timperley (2007) som et bidrag på tilbakemeldingspraksis, og hva som kjennetegner gode og effektive tilbakemeldinger. Perspektivene fra artiklene har hatt stor innflytelse på dette feltet.

Den store nasjonale satsingen på undervisningsvurdering de siste årene, og oppmerksomheten formativ vurdering har fått internasjonalt, har skapt stort fokus rundt denne vurderingspraksisen i skolene og de nye læreplanene i religionsfagene KRLE og RE. Black og Wiliam (2009, s. 7) vektlegger tre nøkkelspørsmål for formativ vurdering som fastslår (1) hvor eleven er i sin læring, (2) hvor eleven skal, og (3) hva eleven bør gjøre for å komme seg dit. Lærernes oppgave er å gi elevene svar på disse spørsmålene, men Black og Wiliam (2009, s. 7) fremhever hvor essensielt det er å inkludere elevene i denne prosessen. De trekker fram hvilken rolle lærer og elev skal ha, der lærer skal legge til rette for et effektivt læringsmiljø, og elev skal i dette miljøet være ansvarlig for egen læring. Begge partene har et ansvar for å skape læring og faglig utvikling.

Hensikten med formativ vurdering er å gi elevene innsikt i hvordan de kan løse en oppgave, og gjøre de bevisst på egne læringsstrategier (Engh, 2011, s. 28). I den formative vurderingspraksisen har både lærer og elev en aktiv rolle der lærer til enhver tid informerer eleven om hva han/hun bør gjøre videre for å få bedre læringsutbytte. I undervisningsvurderingen vil læreren få informasjon om hva elevene må jobbe videre med (Engh, 2011, s. 28), og dermed legge opp undervisningen basert på dette. Noe av det som skiller formativ vurdering fra summativ vurdering, er formålet og påvirkningen, samt tidspunktet for når vurderingen finner plass (Sadler, 1989, s. 120). Formålet med summativ vurdering er å kartlegge elevens kompetanse, mens formativ vurdering derimot er formålet å gi elevene informasjon underveis i læringsløpet som kan brukes til å utvikle seg. Wille (2010, s. 69) trekker fram elevmedvirkning som den største forskjellen mellom formativ og summativ vurdering. I formativ vurdering vektlegges elevmedvirkning som innebærer elevenes deltakelse i

¹ Bruker artikkelen fra 2009 som bygger på elementer fra den opprinnelige artikkelen som ble publisert i 1998.

beslutninger som angår egen og gruppens læring. Elevmedvirkning kan gjennomføres for eksempel i situasjoner hvor elever vurderer seg selv ved bruk av læringsmål, utformer kriterier i klassen, eller bidrar med å lage spørsmål til prøver (Wille, 2010, s. 69). Elevenes deltakelse i egen læring har sine positive virkninger for læringsutbytte (Engh, 2011, s. 76). Forskning viser at bruk av elevmedvirkning i undervisningen og i vurderingssituasjoner er en viktig faktor for læringsmiljøet og for læringsresultatene, samt økning av elevens motivasjon (Solberg og Solberg, 2009, s. 303).

Planlegging av et undervisningsforløp er viktig for at vurderingen skal innebære vurdering *for* læring (Nordahl og Hansen, 2012, s. 14). Nordahl og Hansen (2012, s. 14-16) trekker fram fem grunnleggende vurderings spørsmål som er nyttig å besvare i forbindelse med vurdering i planleggingsprosessen: (1) hva er hensikten med vurderingen, (2) hva skal vurderes, (3) hvordan skal vi vurdere, (4) når skal det vurderes, og (5) hvem skal vurdere. De understreker at vurderingen bør ikke være noe som bestemmes på slutten av et undervisningsforløp. Lærere bør sette opp kriteriene for hvordan vurderingen skal foregå tidlig i planleggingen av undervisningsforløpet. En slik praksis kalles for *baklengs planlegging*, og er en planleggingsmetode som bidrar til bedre forståelse av undervisning og læringsutbytte (Wiggins og McTighe, 2005, s. 18).

Formålet med formativ vurdering er å hjelpe elevene med deres læringsprogresjon, der vurderingen skal bidra med å gjøre det mulig for elevene å vite mer, forstå bedre og svare dypere og utfyllende (Fancourt, 2005, s. 116). Basert på anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet om de fire prinsippene for god underveivurdering, som beskrives i kapittel 1, er det grunnleggende med en god og presis tilbakemelding og en fremovermelding som gir elevene informasjon om hva de mestrer og råd om hvordan de kan utvikle seg videre.

2.1.4 Tilbakemelding

Hattie og Timperley (2007) har bidratt til å rette oppmerksomheten internasjonalt på formativ vurdering med vektlegging av tilbakemelding og dens innflytelse på læring og oppnåelse. I tillegg har andre internasjonale bidrag hatt innflytelse på dette området. Ramaprasad (1983) vektlegger definisjonen av tilbakemelding og dens funksjon på å tette elevens læringsgap, og Sadler (2010) fokuserer på elevperspektivet, og hvordan elever kan bidra selv til å redusere læringsgapet.

Gjennom kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev, kan elever få muntlige og/eller skriftlige tilbakemeldinger som gir informasjon på hva de får til og hva som må jobbes videre med slik at de utvikler gode faglige ferdigheter og kompetanse (Wille, 2010, s. 67). På lik linje med Black og Wiliam (2009), er Hattie og Timperley (2007) opptatt av at en tilbakemelding skal svare på de tre nøkkelspørsmålene som bidrar til å styrke elevenes læring. Hattie og Timperley (2007) understreker formålet med tilbakemeldinger som følger:

Feedback needs to provide information specifically relating to the task or process of learning that fills a gap between what is understood and what is aimed to be understood, and it can do this in a number of different ways. (Hattie og Timperley, 2007, s. 82).

Formålet med tilbakemelding er å gi eleven informasjon knyttet til en oppgave eller læringsprosess, der eleven får vite hva som forstås og hva som forventes å forstås, og dermed kunne tette gapet. Dette kan gjøres på ulike måter, som for eksempel å gi en oppmuntrende og følelsesmessig tilbakemelding som øker motivasjon, innsats eller engasjement, eller ved å gi en tilbakemelding på hva eleven får til og hva som må til for å utvikle seg (Hattie og Timperley, 2007, s. 82). Dersom informasjonen fra en tilbakemelding ikke tetter gapet mellom hva som er forstått og hva som skal forstås, kan ikke dette defineres som tilbakemelding ifølge Ramaprasad (1983, s. 8-9). En tilbakemelding som ikke reduserer læringsgapet, vil være mindre effektiv for elevens læring, og det er dermed essensielt at lærere reflekterer over handlingene som foretas for å redusere gapet. Hattie og Timperley (2007, s. 87) foreslår at lærere kan gi elevene utfordrende og spesifikke mål som tar utgangspunkt i vurderingskriteriene, og som bidrar til å gi elevene en oversikt over hvilke mål de skal jobbe mot. En annen måte å redusere læringsgapet på er å avklare målene for elevene, engasjere de, og skape et godt læringsmiljø der elevene utvikler gode ferdigheter som selvregulering. I tillegg kan lærere bidra med å gi effektive tilbakemeldinger som reduserer elevenes læringsgap (Hattie og Timperley, 2007, s. 87).

Effektive tilbakemeldinger er viktig for elevens læring og faglig utvikling. I likhet med Black og Wiliam (2009) sine tre nøkkelspørsmål, har også Hattie og Timperley (2007, s. 86) formulert tilsvarende spørsmål, hvor de velger å dele inn nøkkelspørsmålene i tre elementer: (1) *feed up*, (2) *feed back*, og (3) *feed forward*. Disse tre elementene er essensielle for å kunne tette gapet mellom hvor eleven befinner seg, og hva som må gjøres for å utvikle seg i læringsprosessen. Det første elementet er *feed up* som gir eleven informasjon om hvor han/hun er i læringsprosessen, og gir svar på hva målet med læringen er. Det andre elementet

er *feed back* som innebærer å gi eleven informasjon om hvor han/hun skal i læringsprosessen. Det tredje og siste elementet er *feed forward* som gir eleven informasjon om hva han/hun bør gjøre for å komme seg til det ønskede målet, og for å kunne redusere gapet mellom nåværende og ønsket mål. Disse tre nøkkelspørsmålene forstås i relasjon til fire tilbakemeldingsnivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå, og personnivå. Nivået på tilbakemeldingen har innflytelse på dens effektivitet (Hattie og Timperley, 2007, s. 90).

Tilbakemeldinger på *oppgavenivå* forteller hvor godt oppgaver er forstått/utført, og blir ofte kalt for «korrigerende tilbakemeldinger» fordi de påpeker feil og mangler i oppgaven, og gir informasjon om resultat. Dette tilbakemeldingsnivået vil være mest effektivt og vil styrke elevens læring når tilbakemeldingen vektlegger feiltolkninger eleven har gjort, og ikke hva eleven mangler av informasjon (Hattie og Timperley, 2007, s. 91). Tilbakemeldinger på dette nivået er effektive når læreren forklarer eleven hvorfor det er feiltolkninger (Solberg, 2016, s. 43). Utfordringene ved dette nivået er (1) tilbakemeldingen vil ikke være generaliserbar slik at det kan overføres til andre oppgaver, og (2) informasjonsmengden som kan påvirke hvorvidt eleven bruker og forstår tilbakemeldingen (Hattie og Timperley, 2007, s. 91). Altfor mye informasjon kan virke mot sin hensikt fordi det kan distrahere eleven fra å bruke den, og kan påvirke elevens forståelse av tilbakemeldingen. Disse utfordringene kan påvirke effektiviteten av tilbakemeldingen.

Tilbakemeldinger på *prosessnivå* er prosesser for å forstå oppgaver eller å utføre oppgaver, og gir informasjon på hvilke strategier som kan brukes til å forstå oppgaven eller overføringen fra en oppgave til en annen (Hattie og Timperley, 2007, s. 93). Dette nivået er mer effektivt enn tilbakemeldinger på oppgavenivå fordi her får elevene utvikle strategier som bidrar til å styrke forståelse av egen læring.

Tilbakemeldinger på *selvregulering* innebærer et samspill mellom forpliktelse, kontroll og tillitt. Dette betyr hvordan og i hvilken grad eleven selv kontrollerer, styrer og regulerer egen læringsprosess i forhold til læringsmålene i faget (Hattie og Timperley, 2007, s. 93). For at tilbakemeldingen på dette nivået skal være effektivt, er det grunnleggende at elever har utviklet en god lærings- og vurderingskompetanse som består av egenvurdering og informasjonssøking av eget arbeid, og tas i bruk for å redusere gapet mellom nåværende prestasjon og ønsket mål (Sadler, 2010, s. 536). Elevenes evne til å vurdere og søke informasjon av eget arbeid, bidrar til at de klarer å svare på de tre nøkkelspørsmålene når de har kjennskap til læringsmålene, vurderingskriterier, og hva som kjennetegner høy kompetanse (Sadler, 1989, s. 120-121). Dersom elevene har utfordringer med å forstå

læringsmålene eller vurderingskriterier, er det grunnleggende med trygge omgivelser og et trygt læringsmiljø hvor elever kan søke oppklaring og hjelp av læreren (Gamlem, 2015a, s. 94).

Det siste nivået er tilbakemeldinger på *personnivå*, som innebærer informasjon som er rettet mot eleven (Hattie og Timperley, 2007, s. 96). Grunnen til at Hattie og Timperley inkluderer denne i modellen sin, er ikke fordi den er effektiv for elevenes læring, men fordi tilbakemeldinger på dette nivået er det som oftest forekommer i klasserommet.

Tilbakemeldinger som «*Så flink du er!*», inneholder ikke informasjon som eleven kan bruke til styrke egen læring og faglig utvikling. Informasjon som sier noe om *hvorfor* eleven er flink, vil være nyttig og kan brukes til å styrke den faglige utviklingen (Hattie og Timperley, 2007, s. 96-97). Gamlem og Munthe (2014) undersøkte kvaliteten av tilbakemeldinger på ungdomsskoler, og resultatene viser at lærere vektlegger oppmuntring i større grad enn læringsorienterte tilbakemeldinger. Basert på resultatene, påpeker de at det er et behov for mer kunnskap om kvalitetsaspektet ved formative tilbakemeldinger som støtter elevenes læring i skolene (Gamlem og Munthe, 2014, s. 89).

Basert på modellen, kommer det fram at en tilbakemelding på personnivå er minst effektiv for elevens læring, men at en kombinasjon av de tre andre tilbakemeldingsnivåene vil være effektiv og bidra til læring hos eleven (Hattie og Timperley, 2007, s. 90-91). En av utfordringene med denne modellen oppstår når man skal undersøke tidsspennet for når tilbakemeldingen gis. Tiden det tar før en elev får tilbakemeldingen, kan påvirke dens effektivitet (Hattie og Timperley, 2007, s. 98). Hattie og Timperley (2007) viser til forskning på tidsspenn der det viser seg at forsinkete tilbakemeldinger er mindre effektiv sammenlignet med tilbakemeldinger som kommer raskt.

2.1.5 Vurdering for læring i religionsfaget

Prosessen på å finne tidligere forskning på vurdering for læring i KRLE, har vært en utfordrende oppgave fordi det er blitt gjort lite forskning på dette området. I dette delkapittelet bruker jeg faglig bidrag av Lied og Lied (2010) som skriver om vurdering for læring i RLE (som faget het (2008-2015) før navneendring til KRLE i 2015). Videre trekker jeg inn bidrag fra Sødal (2009) og Andreassen (2016) som trekker fram vurdering i sine bøker om religiondidaktikk. I tillegg trekker jeg også inn noen bidrag fra Jørgensen (2014) som undersøkte elevvurdering i RLE, der det kommer fram at lærere benytter seg av

kompetansemålene som et grunnlag for vurdering, og flere foretrekker muntlige vurderingssituasjoner enn skriftlige. Som jeg nevnte innledningsvis, finnes det lite forskning innenfor dette temaområdet, men i de siste årene har flere studenter ved universiteter og høyskoler, skrevet masteroppgaver om vurdering i KRLE og RE. Eksempler på masteroppgaver er Solberg (2015) som har sett på hvordan lærere i RE bruker vurdering for læring, Moen (2018) som undersøkte hvordan lærere vurderer i etikk, Berntsen (2019) som studerte elevperspektivet og undersøkte hvordan elever opplever vurdering i KRLE, og Randen (2020) som undersøkte hva lærere vektlegger i vurdering av muntlige presentasjoner i KRLE og hvordan de gir tilbakemeldinger.

Lied og Lied (2010) skriver om vurdering i KRLE, og her tar de opp tre utfordringer ved vurdering for læring i faget. Den første utfordringen er knyttet til tid hvor faget har lavt ukentlig timetall, som gjør det utfordrende for religionslærere å undervise om alle kompetansemålene som nevnes i læreplanen (Lied og Lied, 2010, s. 129). Blant lærerne Jørgensen (2014, s. 217) intervjuet, nevner de at tid er en faktor som begrenser for en god undervisvurdering. For å kunne løse denne utfordringen, er det essensielt med god planlegging av undervisningen slik at lærere får dekket flest mulig kompetansemål, samt tilrettelegge for muntlige aktiviteter som bidrar til at lærere får samlet inn informasjon om elevens kompetanse i faget.

Den andre utfordringen er at KRLE er et muntlig fag der undervisningen består stort sett av plenumsdiskusjoner, samtaler og framføringer (Lied og Lied, 2010, s. 129). Fordelen her er at lærere får samlet inn vurderingsinformasjon for både undervis- og sluttvurderingen, men utfordringen ligger i elever som forholder seg passive i undervisningen. I muntlige aktiviteter skal læreren vurdere kvaliteten på elevenes innspill, og ikke hvor mange ganger de tar ordet (Lied og Lied, 2010, s. 129-130, Andreassen, 2016, s. 203). Tilrettelegging for samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner i religionsundervisningen, vil være en god løsning på å få passive elever til å delta i undervisningen, i tillegg til at lærere får et vurderingsgrunnlag på elevene (Lied og Lied, 2010, s. 130).

Den tredje utfordringen religionslærere møter på i faget er måling av deler av kompetansen som elevene skal tilegne seg, som for eksempel elevenes evne til refleksjon, dialog, eller kvaliteten i en samtale (Lied og Lied, 2010, s. 130). Dette har ført til konsekvenser for vurderingen i faget, der det heller blir lagt vekt på vurdering av kunnskap som kan rettes eller telles, og kompetansen elever viser i timene. En slik vurderingspraksis kan ikke gi nok grunnlag til å vurdere elevenes kompetanse i religionsfaget (Lied og Lied, 2010, s. 130). Til

tross for at ferdigheter har nær forbindelse til kompetansemålene, er det fortsatt vanskelig å vurdere elever, samt utfordrende for lærere å finne aktiviteter hvor elever får vist ferdigheter som å vurdere eller argumentere (Sødal, 2009, s. 180). Det som også kan være utfordrende i KRLE, er å svare på hva som kjennetegner kvalitet i KRLE. De fleste lærere vil kunne gjenkjenne besvarelser med høy kvalitet, men formidler det i liten grad for elevene (Lied og Lied, 2010, s. 127). En måte å formidle dette på kan være å bruke taksonomiene for å konkretisere hva som skal til for å oppnå høy faglig kunnskap i faget. Taksonomier er et klassifiseringssystem som kan brukes som et hjelpemiddel til å plassere ulike mestringsnivåer i stigende rekkefølge. Disse kan variere fra mindre kompliserte som å «huske» og «gjengi», til mer komplekse som å «evaluere» (Lied og Lied, 2010, s. 127).

Lied og Lied (2010, s. 132) undersøker hvordan lærere vurderer *for* læring i KRLE, og kommer med fire måter for implementeringen av formativ vurdering i faget. Den første måten innebærer at læreren presenterer og forklarer kompetansemålene for undervisningsøkten slik at elevene vet hva de skal lære, og hva de skal gjøre. Ved å presentere kompetansemål og vurderingskriterier, sørger lærer for at elever vet hva de skal lære i timen, og hvilke vurderingskriterier de blir vurdert ut fra. Læreren kan gjennomgå disse muntlig, der han/hun forklarer hva hensikten med undervisningsopplegget er, og hvilke kriterier som ligger til grunn når han/hun skal vurdere elevene (Lied og Lied, 2010, s. 132, Sødal, 2009, s. 182). Når vurderingskriterier er kjent for elevene, bidrar dette til å strukturere elevenes læringsarbeid (Andreassen, 2016, s. 200). Den gamle læreplanen i KRLE nevner ikke bestemte vurderingskriterier som religionslærere kan benytte seg, mens den nye læreplanen i faget kommer med et forslag på kjennetegn på måloppnåelse som skoler og lærere kan bruke for å skape tolkningsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Gjennom diskusjoner og samtaler kan lærere skape et tolkningsfellesskap som bidrar til vurderingsarbeid og for å videreutvikle egen vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Religionslærere kan benytte seg av anledningen til å samarbeide om å lage felles vurderingskriterier som gir mening for både lærer og elev (Andreassen, 2016, s. 204). Lied og Lied (2010, s. 128-129) foreslår to arbeidsprosesser for utforming av kriterier: først kan lærere samarbeide med kollegaer og/eller elever om å danne en fellesforståelse av hva som kjennetegnes som høy kompetanse, og deretter formulere kriterier i forbindelse med utarbeidelse av undervisningsopplegg. Disse to arbeidsprosessene bidrar til god kommunikasjon mellom lærer og elev om hva som skal læres, hvilke aspekter lærer vektlegger, samt hvordan elevene selv kan vurdere selv om de har nådd læringsmålene (Lied og Lied, 2010, s. 128-129). Det er grunnleggende at elever får veiledning

i hvordan de skal jobbe med mål og kriterier i faget da det kan oppleves som omfattende. Dette trekkes fram som et ønske av elevene fra studien til Berntsen (2019) som belyser elevenes opplevelser av vurdering i KRLE.

Den andre måten å implementere vurdering for læring i KRLE er å gi elevene metakunnskap om de ulike formene for kompetanse i faget, kompetansemål og hvordan kompetanse verdsettes. Delingen av slik kunnskap med elevene vil være fordelaktig fordi da vil de forstå faget bedre, samt hva de skal lære av det (Lied og Lied, 2010, s. 132-133).

Den tredje måten er at læreren gir effektive tilbakemeldinger i religionsfaget som bidrar til å styrke elevenes læring (Lied og Lied, 2010, s. 133). Lied og Lied (2010, s. 133-134) foreslår ulike tilbakemeldingsstrategier som bidrar til å utvikle elevenes fagspesifikke kompetanse som for eksempel vektlegging av å trene elever i å ta ulike perspektiv, trene elever i å uttrykke og møte refleksjons- og meningsytringer, samt modellering av refleksjon og drøfting. Elever trenger tilbakemeldinger som gir dem informasjon om deres innsats, ferdigheter, kunnskap, og utviklingspotensial (Sødal, 2009, s. 177), og på mellomtrinnet gis det noen ganger *uformelle vurderinger* der lærere gir en kort tilbakemelding til elever på lekser de har gjort eller deres prestasjon i timene (Andreassen, 2016, s. 199). Ifølge religionsdidaktikeren Stern (2017, s. 183) er tilbakemeldingen læreren gir til eleven den mest personlige og individuelle kommunikasjon som oppstår mellom partene. Dialog er en viktig faktor for å lykkes med å gi gode og effektive tilbakemeldinger, og for å unngå misforståelser. Solberg (2016) viser til at lærere i RE gir tilbakemeldinger som ligger på prosessnivå, og hun påpeker at lærere må utvikle tilbakemeldingsferdigheter der det er balanse mellom hvor mye eller lite informasjon læreren skal gi eleven, og mellom engasjement og passivitet i tilbakemeldingen. Å gi tilbakemeldinger som er effektiv og forståelig for elevene er en utfordring mange religionslærere møter, og som krever at læreren tilpasser tilbakemeldingene etter situasjon og kontekst (Solberg, 2016, s. 47). Elevene som Berntsen (2019) intervjuer, uttrykker behovet for tilbakemeldinger som sier noe om hva de gjør bra, samt hvordan de kan utvikle seg videre.

Den siste måten er bruk av egen- og hverandrevurdering, som er en viktig del av den formative vurderingen (Lied og Lied, 2010, s. 134). I religionsfaget kan elever være aktive deltakere i deres læring ved for eksempel å hjelpe til med å utforme kriterier de vurderes etter, vurdere egen og/eller en medelev sin prestasjon i faget, samt vurdere klassens muntlige kompetanse (Lied og Lied, 2010, s. 134). Elevene kan vurdere om klassedialogen eller samtalen er i tråd med de sentrale verdiene i faget om respekt og forståelse. Ved bruk av egenvurdering kan også lærer få tilbakemelding på elevenes læring, og slike tilbakemeldinger

vil være nyttig for læreren (Sødal, 2009, s. 177). Jørgensen (2014, s. 222) trekker fram at flere lærere har god erfaring med å involvere elever i KRLE, men ikke alle er enige i prinsippet om elevmedvirkning. Hun trekker fram én av informantene som involverer elevene sine mer i andre fag som engelsk, og ikke i KRLE (Jørgensen, 2014, s. 221). Dette mener hun er nedprioritering av KRLE. Muligheten til å reflektere over egen læring og utvikling, er viktig for elevene. Et ønske om mer egenvurdering i KRLE kommer fram av elevene i studien til Berntsen (2019), som også ønsker mer individuelle muntlige tilbakemeldinger fra læreren.

I alle vurderingssituasjoner er målet å fremme læring og at vurderingene skal være faglige, men dette er utfordrende i religionsfagene der lærere må måle kompetanse hos elever som er vanskelig eller uvanlig å måle (Lied og Lied, 2010, s. 135).

2.1.6 Egen- og hverandrevurdering

Vurdering av eget arbeid, er et av de fire prinsippene for en god underveisvurdering.

Egenvurdering er involvering av elever i vurderingssituasjoner der de deltar aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen utvikling (Gamlem, 2015a, s. 26). Ifølge Black og Wiliam (1998a, s. 54-55) skal egenvurdering være en integrert og essensiell del av læringen, ikke et alternativ som kan velges bort. Dette fastslås tydelig i forskriften i opplæringsloven (2006) § 3-10 andre ledd, hvor eleven har en juridisk rett til å vurdere eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling. Egenvurderingen vil kunne være produktiv for eleven dersom lærerens visjon av faget blir delt med elevene (Black og Wiliam, 1998a, s. 54-55). I egenvurderingen skal eleven reflektere og vurdere følgende punkt: (1) et ønsket mål, (2) nåværende posisjon, og (3) forståelse for hvordan dette gapet mellom ønsket mål og nåværende posisjon (Black og Wiliam, 1998b, s. 143).

Hverandrevurdering, som ikke er et forskriftsfestet krav, innebærer at elever vurderer hverandres arbeid. Vurdering av hverandres arbeid kan være nyttig hvor elevene kan gi hverandre læringsfremmende tilbakemeldinger, og ifølge Vygotskij oppstår læring via *appropriasjon* der eleven ved å delta i samspill med andre, tar til seg kunnskap og erfaringer gjennom kommunikasjon (Säljö, 2016, s. 113). Utdanningsdirektoratet (2020b) kommer med anbefalinger på hvordan lærere kan lykkes med hverandrevurdering, og her vektlegges det et godt og trygt læringsmiljø med tydelige kriterier som elevene kan bruke til å gi hverandre tilbakemeldinger på faglige prestasjoner. En forståelse av vurderingskriteriene er

grunnleggende for at elever skal kunne gi hverandre tilbakemeldinger som er konstruktive og peker fremover (Wille, 2010, s. 143).

Egen- og hverandrevurdering kan være en krevende oppgave for elever som har ingen forståelse eller erfaring med å vurdere eget og/eller en medelevs arbeid. Lærere kan legge til rette for bruken av egen- og hverandrevurdering ved å bruke det aktivt i undervisningen slik at elever utvikler ferdigheter som kreves for å tolke og forstå tilbakemeldingene de får (Engh, 2011, s. 114), samt evnen til å identifisere egen læring hvor eleven setter ord på hva han/hun mestrer og forbedringspunkt (Fancourt, 2005, s. 117). Samtidig kan egenvurdering i religionsfagene skille seg fra andre fag ved at den kan by på noen utfordringer. Fancourt (2005) belyser problematikken med egenvurdering i religionsfag hvor britiske skolebarn forstår egenvurdering som en øvelse i å lære *av* religion, og ikke som en refleksjon av egen læring *om* religion. I norsk kontekst kan denne forståelsen komme i konflikt med opplæringsloven § 2-4 første ledd (1998) om undervisning i KRLE: «*Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande*». Elevene skal lære *om* religioner, og ikke *av*. For å unngå at egenvurdering misforstås i religionsfagene, har prosjektet FARE – *Forms of Assessment in Religious Education* – utviklet et skjema som foreslår setninger elever kan bruke i egenvurderingen slik at elevene reflekterer over egen læring, og ikke hva de har lært *av* religioner (Fancourt, 2005, s. 115). Dette kan være setninger som for eksempel: «*Jeg vet allerede at...*», «*Neste gang ønsker jeg å...*», eller «*Jeg ønsker å bli bedre på...*» (Fancourt, 2005, s. 119), som kan hjelpe eleven med å sette ord på det han/hun kan og ønsker å bli bedre på. Dette forutsetter at elevene har kjennskap til vurderingskriterier og kompetansemålene.

Fancourts bidrag er å belyse hvilke utfordringer religionslærere kan møte på ved bruk av egenvurdering i undervisningen. Noen av utfordringene som trekkes fram er elevenes kjennskap til vurderingskriterier, og tidspunktet for når vurderingen skjer. Lærere skal gjøre elevene kjent med læringsmålene ved å forklare og formidle hvordan elever skal bruke disse til å forstå og vurdere eget arbeid (Fancourt, 2005, s. 119). I religionsfagene jobber elever med ulike religioner, og dermed er det viktig at målene som formuleres er abstrakte og overførbare til andre deler av faget (Fancourt, 2005, s. 120).

2.1.7 Videreutvikle egen vurderingspraksis

Lærernes vurderingspraksis er viktig for at elever skal få gode, effektive og presise formative tilbakemeldinger. Wille (2010, s. 172) understreker at vurdering for læring handler ikke om

en bestemt metode, men en måte å tenke på. Vurdering er ikke kun betydningsfullt for elever, men også for lærere da de kan få tilbakemelding på egen vurderingspraksis.

For å utvikle en god vurderingspraksis, kan lærere vurdere seg selv underveis, få tilbakemeldinger fra elever, og dele erfaringer med kollegaer (Wille, 2010, s. 173-176). Lærere kan utvikle en god vurderingspraksis ved å bruke egenvurdering til å reflektere over egen praksis og valgene de tar knyttet til vurdering. Å søke tilbakemelding fra elever kan være nyttig, men kan oppleves ubehagelig for mange lærere. Selv om det kan oppleves ubehagelig, er det særdeles viktig for å utvikle en god vurderingspraksis. Det er elevene selv som kan bekrefte om de opplever lærernes vurderinger som gode eller ikke. Den siste måten som kan videreutvikle en god egen vurderingspraksis, er å få tilbakemeldinger fra kollegaer som kan gi hverandre kunnskap, ideer, inspirasjon og erfaringer som kan være nyttige. Gamlem (2015b) undersøkte hvordan tre ungdomsskolelærere endret tankegang og praksis knyttet til sine formative tilbakemeldinger etter å ha deltatt på intervensjon. Gjennom intervjuer, observasjon og seminarer, endret lærerne sine formative tilbakemeldinger til støtte for elevenes læring. Gamlems resultater viser at dersom lærere skal lykkes med å endre egen tilbakemeldingspraksis, må de danne seg en forestilling om, utvikle og verdsette utvidede roller for seg selv og elevene i deres undervisning og læring, og lærere må være engasjerte og villige til å problematisere og endre sin vurderingspraksis (2015b, s. 478).

Lærerens vurderingspraksis er essensiell for å gi gode og læringsfremmende tilbakemeldinger til elever. Dermed er det viktig at lærere tar seg tid til å reflektere over egen praksis, søke kunnskap, samt få tilbakemeldinger fra både elever og kollegaer.

2.2 Tospråklig opplæring

Proessen på å finne tidligere forskning på tospråklig opplæring i religionsfagene, har vært en utfordrende oppgave. Jeg har dessverre ikke funnet noe som tar for seg begge temaene, og oppdaget at det er også lite forskning på tilbakemeldingspraksis og formativ vurdering i tospråklig opplæring. I dette kapittelet trekker jeg fram noen av bidragene jeg fant på tospråklig opplæring og formativ vurdering. Reierstam og Sylvén (2019) undersøker vurdering og lærernes vurderingspraksis i CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) i fagene historie og biologi. Videre undersøker Sandberg (2019) lærernes motivasjon knyttet til språkbruk og undervisning i tospråklige CLIL. Vattøy og Gamlem (2020) undersøker kvaliteten på lærer-elev interaksjon og tilbakemeldinger på engelsk som et fremmed språk -

EFL (*English as an Foreign Language*), og resultatene viser blant annet implikasjoner for lærerutdanningsprogrammer hvor det er et behov for å gi lærerstudenter opplæring i hvordan de kan gi tilbakemeldinger på elevens læring på et fremmedspråk.

Baker og Wright (2017, s. 4) definerer tospråklighet som: «*Bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives*». Ifølge denne definisjonen innebærer *bilingual* bruk av to eller flere språk i hverdagen sin, og den tospråklige opplæringen i skolen er et tilbud hvor elevene får undervisning i et eller flere fag på to språk (Brevik et al., 2020).

Vurderingspraksiser kan oppleves mer utfordrende i tospråklige opplæring sammenlignet med ikke-tospråklig undervisning (Sylvén, 2019, s. 56). I tillegg til å vurdere elevens faglige kunnskap og utvikling, er det aspekter ved bruk av språk og forståelse som også burde inkluderes. Dette kan være utfordrende når lærere i tospråklig opplæring ikke har spesifikke retningslinjer for hvordan de skal vurdere både språk og faglig innhold (Sylvén, 2019, s. 56). I en svensk studie om vurdering i CLIL, undersøker Reierstam og Sylvén (2019) vurderingspraksisen til lærere i tospråklig og ikke-tospråklige klasser i fagene historie og biologi på videregående skole. Bakgrunnen for dette er å sammenligne lærernes vurderingspraksis i forhold til vektlegging av språk og faglig innhold. Resultatene viser at historielærere i CLIL-klasser foretrekker skriftlige vurderinger fremfor muntlige vurdering fordi elevene får muligheten til å bruke sine analytiske ferdigheter og vise faglig forståelse, og dermed er det essensielt med gode språkferdigheter (Reierstam og Sylvén, 2019, s. 71). Samtidig påpeker de at vurdering er krevende, og anerkjenner at det er et behov for mer veiledning knyttet til hvordan de kan vurdere skriftlige ferdigheter. I den tospråklige klassen, er lærere opptatt av å bruke engelsk i sin undervisning, men gir elevene muligheten til å velge hvilket språk de ønsker å bruke i vurderingssituasjoner (Reierstam og Sylvén, 2019, s. 71). Basert på resultatene fra denne studien, viser det seg at lærere vektlegger innhold i større grad enn språkferdigheter, samt at lærere er usikre på hvordan de skal håndtere språk i vurderingssituasjoner (Reierstam og Sylvén, 2019, s. 72). Studien viser at lærere vurderer faglige begreper, men at de forstår dette som faglig innhold, og ikke som språklige ferdigheter. Dette kan oppleves forvirrende for lærere, og dermed viser resultatene at det er et behov for etablering av en mer bevisst språkorientert vurderingspraksis i CLIL slik at innhold og språk anses som like viktige (Reierstam og Sylvén, 2019, s. 73).

Både læring og undervisning på to forskjellige språk kan være en krevende oppgave (Sandberg, 2019, s. 299). I en svensk kvalitative studie, belyser Sandberg (2019) utfordringene lærere, med ulik erfaringsbakgrunn, møter på i tospråklig opplæring i fagene

historie og biologi. Utfordringene som trekkes fram er tilgang til læringsressurser, og tilrettelegging av språk for elevene. Resultatene viser at i hvilken grad lærere har tilgang på læringsressurser, påvirker lærernes valg av språk. Erfarne lærere ser på mangel på læringsressurser som en mulighet til å være kreativ og kompensere med det materialet man har, mens nye lærere opplever dette som en utfordrende og tidskrevende oppgave da de bruker tid på å finne relevant stoff fra internett som er tilpasset elevene, samt tid på å oversette faglig stoff på svensk til engelsk (Sandberg, 2019, s. 305). Resultatene viser at tilrettelegging av språk for elevene, påvirker lærernes bruk av språk. Lærere underviser stort sett på engelsk, men åpner opp for at elever kan stille spørsmål på svensk hvor lærere svarer på samme språk som elevene selv velger å bruke (Sandberg, 2019, s. 306). Studien viser at lærere tilpasser språk etter elevenes nivå, noe som varierer år til år, og at de velger å forklare viktige faglige begreper på svensk slik at elevene forstår disse før det gjennomgås på engelsk (Sandberg, 2019, s. 306). En av historielærerne trekker fram hvordan bruk av to språk samtidig kan være forvirrende for elevene, og understreker at lærere bør fokusere på et språk om gangen og unngå å kombinere to språk samtidig (Sandberg, 2019, s. 307).

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for teori og tidligere forskning som belyser ulike prinsipper ved en god undervisningsvurdering, og muligheter og utfordringer den tospråklige opplæringen byr på.

Internasjonale forskere som Black og Wiliam, og Hattie og Timperley, har rettet oppmerksomheten på formativ vurdering og betydningen av tilbakemeldinger for elevens læring og utvikling. Black og Wiliam (2009) vektlegger den formative vurderingen og hvordan egen- og hverandrevurdering kan brukes i undervisningen. Hattie og Timperley (2007) retter oppmerksomheten på tilbakemeldinger og dens effektivitet på elevens faglige utvikling. Både Black og Wiliam (2009) og Hattie og Timperley (2007) trekker fram tre nøkkelspørsmål: (1) hvor eleven er i sin læring, (2) hvor eleven skal, og (3) hva eleven bør gjøre for å komme seg dit, som bør besvares for at tilbakemeldingen skal være læringsfremmende og tette gapet mellom der eleven befinner seg og ønsket mål. Disse bidragene har rettet oppmerksomheten på vurdering for læring internasjonalt, men også nasjonalt hvor satsingen på vurdering for læring har fått større fokus i skolene og i lærerutdanningene.

Videre trakk jeg inn faglig bidrag fra Lied og Lied (2010) som belyser utfordringer ved vurdering i KRLE, og hvordan vurdering for læring kan implementeres i faget. Lied og Lied (2010) trekker fram tre utfordringer: tid, passive elever i muntlig aktiviteter, og måling av kompetanse. Lied og Lied (2010) kommer med fire måter for implementering av vurdering for læring i KRLE: (1) presentasjon av kompetansemål og kriterier, (2) gi eleven metakunnskap om faget, (3) effektive tilbakemeldinger, og (4) bruk av egen- og hverandrevurdering. Lærere kan samarbeide med andre religionslærere om å utforme vurderingskriterier, samt involvering av elevene i denne prosessen. Metakunnskap er viktig for at elevene skal få en forståelse av faget og hva de skal lære. Effektive tilbakemeldinger gir elever informasjon på egen innsats, ferdigheter, kunnskap, og forbedringspunkter, og tilbakemeldingene bør tilpasses etter situasjon og kontekst. Den siste måten å implementere vurdering for læring i KRLE, er bruk av egen- og hverandrevurdering. Fancourt (2005) belyser problematikken med egenvurdering i britisk kontekst der elever misforstår øvelsen og vurderer hva de har lært *av* religion, og ikke *om* religion, og understreker at elevene trenger god veiledning i hvordan de kan bruke vurderingskriterier til å vurdere eget arbeid.

Læring og undervisning på to forskjellige språk kan være en krevende oppgave for lærere i den tospråklige opplæringen. Noen av utfordringene som trekkes fram er vurdering, mangel på læringsressurser, og tilrettelegging av språk i forhold til elevgruppen. Reierstam og Sylvén (2019) trekker fram behovet for etablering av en mer bevisst språkorientert vurderingspraksis i CLIL slik at innhold og språk anses som like viktige, mens Sandberg (2019) viser hvordan mangel på læringsressurser og tilpasning av språk i forhold til elevene, kan påvirke lærernes motivasjon for hvilket språk de bruker i undervisningen.

I det følgende kapittel redegjør jeg for valg av metode for denne oppgaven, der jeg begrunner metodiske valg jeg har foretatt.

Kapittel 3: Metode

I denne masteroppgaven bruker jeg kvalitative intervjudata til å belyse oppgavens problemstilling: *Hva vektlegger et utvalg KRLE-lærere i sin formative vurderingspraksis, og hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på når de gir tospråklige tilbakemeldinger?* For å kunne svare på problemstillingen, har jeg valgt å gjennomføre et individuelt semistrukturert intervju med tre religionslærere på ungdomstrinnet. I dette kapittelet redegjør jeg for metoden for denne oppgaven, hvor jeg begrunner metodiske valg jeg har foretatt. I delkapittel 3.1 begrunner jeg metodevalget, der jeg går nærmere inn på intervjuguide, utvalg, gjennomføring av intervjuene, og transkribering og analyse. I delkapittel 3.2 blir metodens reliabilitet og validitet undersøkt nærmere, der jeg også ser nærmere på hvilke utfordringer det finnes ved denne metoden. Siste delkapittel 3.3 tar for seg forskningsetiske refleksjoner.

3.1 Kvalitativt intervju

Kvalitative intervjudata er data som sier noe om kvalitative egenskaper hos personene som undersøkes (Larsen, 2017, s. 25). Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Dette er en av grunnen til at jeg valgte intervju som metode fordi jeg ønsker å forstå lærernes egne perspektiv og synspunkt knyttet til sin formative vurderingspraksis og sine tospråklige tilbakemeldinger i KRLE-faget. I tillegg var jeg opptatt av å få utfyllende, reflekterte og utdypende svar på spørsmålene som jeg stilte i intervjuet, noe jeg kunne risikerte å ikke få i like stor grad dersom jeg hadde valgt å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse.

Mitt ønske med å gjennomføre et intervju er å få fram informantenes erfaringer og opplevelser ved å bruke samtale som forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Metodevalget var basert på mitt ønske om å forstå lærerne bedre, der de får muligheten til å beskrive hva de tenker, føler og mener om sin formative vurderingspraksis og sine tospråklige tilbakemeldinger (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77). Gjennom et intervju, i motsetning til en spørreundersøkelse, kommer menneskers erfaringer og oppfatninger tydeligere fram (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 78), og dette var noe av det jeg ønsket da problemstillingen vektlegger religionslærere sin formative vurderingspraksis, samt muligheter og utfordringer de møter på når de skal gi tospråklige tilbakemeldinger.

3.1.1 Intervjuguide og prøveintervju

Utarbeidelsen av intervjuguiden tok en del tid da jeg ønsket å lese hva det har blitt gjort av tidligere forskning, og dermed hvilke spørsmål jeg ønsket å stille. Denne prosessen var krevende da jeg måtte omsette studiens problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2013, s. 26). I utformingen av intervjuguiden fikk jeg gode og konstruktive tilbakemeldinger fra veileder om hvordan jeg burde strukturere spørsmålene, og dele intervjuguiden opp i deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. Dette er noe Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) påpeker i utarbeidelsen av intervjuguiden, og jeg opplevde at dette gjorde det oversiktlig for meg når jeg analyserte datamaterialet.

Intervjuguiden er utformet slik at den passer til et semistrukturert intervju der jeg har valgt å undersøke noen bestemte temaer (Dalen, 2013, s. 26). Det som karakteriserer spørsmålene i intervjuguiden, er at de er deskriptive hvor jeg oppfordrer lærerne til å beskrive hva de opplever og føler, samt hvordan prosessen er i ulike situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 47). Noen av spørsmålene oppfordrer læreren til å gi en beskrivelse av for eksempel hvordan de presenterer vurderingskriterier. Intervjuguiden (se vedlegg 1) starter med en problemstilling som ble brukt som en foreløpig arbeidsproblemstilling. I løpet av arbeidet med datamateriale oppdaget jeg at det var et behov for endring av problemstilling. Videre bygger intervjuguiden på oppvarmingsspørsmål etterfulgt av de fire temaene jeg ønsket å undersøke nærmere, som er (1) vurdering og lærerens vurderingspraksis i KRLE, (2) formativ vurdering, (3) tospråklige tilbakemeldinger, og (4) læreplan og vurderingskriterier. Grunnen til at jeg starter med oppvarmingsspørsmål er for å få en rolig og trygg start slik at informanten føler seg avslappet, samt får jeg bakgrunnsinformasjon om lærerne. Ifølge Dalen (2013, s. 27) kan det være nyttig å starte med innledende spørsmål slik at informanten føler seg avslappet. Spørsmålene som fulgte etter, var knyttet til temaet formativ vurdering og tospråklig tilbakemeldingspraksis. I tillegg stilte jeg noen oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig slik at informantene kunne utdype svarene sine. Intervjuguiden avsluttes med å gi informantene muligheten til å komme med innspill (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 81).

For å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer, gjennomførte jeg to prøveintervjuer: den første med en medstudent, og den andre med en lærer som har erfaring med å gi tilbakemeldinger både på norsk og engelsk. Ved å gjennomføre et prøveintervju kunne jeg forsikre meg at alt fra intervjuguide til det tekniske, var i orden før jeg skulle gjennomføre intervjuene (Dalen, 2013, s. 30-31). Med gode tilbakemeldinger på intervjuguiden, ble det

ikke gjort noen endringer av spørsmålene. Under det andre prøveintervjuet fikk jeg tilbakemelding på det tekniske hvor mikrofonen sviktet som gjorde det vanskelig for læreren å høre meg. Dette var nyttig for meg å vite da jeg skulle gjennomføre intervjuene digitalt på grunn av Covid-19. Prøveintervjuene bidro til at jeg følte meg trygg på meg selv som intervjuer, men også trygg på å bruke intervjuguiden.

3.1.2 Utvalg

I denne studien gjennomførte jeg et individuelt intervju med tre religionslærere som underviser i KRLE på ungdomstrinnet. Rekruttering av informanter som kan representere studiens utvalg, kan være en krevende oppgave, men fordi jeg er med i ETOS-prosjektet, fikk jeg intervjuet tre av lærerne som har gitt samtykke til å delta i prosjektet. I kvalitative undersøkelser er utvelgelsen av informanter ikke representativitet, men det er hensiktsmessighet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50). Da jeg utformet prosjektbeskrivelsen, ønsket jeg å ha minst fire informanter, slik ble det dessverre ikke da jeg endte opp med tre informanter.

Spørsmålet om hvor mange intervjupersoner som bør være med i undersøkelsen, avhenger av undersøkelsens formål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 148). I denne studien ønsket jeg å undersøke hva et utvalg av lærere vektlegger i sin formative vurderingspraksis og sine tospråklige tilbakemeldinger i KRLE, og dermed var det ikke behov for et større utvalg. Faktorer som geografi, kjønn og alder, spilte ingen rolle da dette er en kvalitativ studie, og resultatene er ikke generaliserbare fordi utvalget består av få personer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Basert på problemstillingen, foretok jeg en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 51) der informantene måtte oppfylle følgende kriterier: (1) lærer ved ungdomsskole, (2) underviser eller har erfaring med å undervise i KRLE, og (3) underviser både på engelsk og på norsk. Utvalget besto av to kvinner og én mann med ulike erfaringsbakgrunn, der to av lærerne har mer enn 10-års erfaring, og den siste er nylig utdannet.

3.1.3 Gjennomføring av intervjuene

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre intervjuene fysisk for å kunne få muligheten til å møte informantene og unngå at det tekniske svikter, samt få oppleve den sosiale relasjonen og stemningen som oppstår når man møtes fysisk. På grunn av Covid-19 og den store økningen

av smittetallene på Østlandet, som førte til strengere restriksjoner, gjennomførte vi intervjuet via plattformene Zoom og Microsoft Teams. En av informantene ønsket intervjuguiden tilsendt før intervjuet slik at hun kunne forberede seg. Jeg måtte forhøre meg med veileder da jeg var bekymret for om dette kan påvirke svarene hennes, men vi ble enige om at dette var et ønske fra informanten, og dermed sendte jeg intervjuguiden. De to andre informantene forespurte ikke intervjuguiden, men jeg sendte en oversikt over hvilke temaer vi skulle gå inn på slik at de var forberedt på hva vi skulle prate om.

Intervjuene ble gjennomført digitalt i desember 2020, hvor jeg satt på Universitetet i Oslo og hadde tilgang til IT-hjelp dersom det oppstod tekniske utfordringer knyttet til lyd og bilde. Hvert intervju varte i cirka én time, og det ble brukt samme intervjuguide på alle informantene, men oppfølgingsspørsmålene kunne variere fra informant til en annen basert på hva de sa. Alle intervjuene ble tatt opp av både «*recording*»-funksjon på Zoom og Microsoft Teams, og jeg brukte diktafon-appen til UiO til å ta opp samtalen for å forsikre meg at jeg har en «*back up*» i tilfelle videoopptaket sviktet. Dette samtykket deltakerne til, både skriftlig og muntlig, ved å trykke «*accept recording*» på Zoom og på Microsoft Teams. Ved å bruke lydopptak fikk jeg mulighet til å rette min oppmerksomhet til informanten og være en aktiv lytter, samt få med meg alt han/hun sa uten å måtte stresse med å skrive ned alt informantene sa (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205-206). Både lyd- og videoopptak ble overført på en kryptert minnepenn til mitt krypterte UiOs hjemmeområde, og oppbevaringen av data ble gjennomført i tråd med UiO og NSD sine retningslinjer (Universitetet i Oslo, 2021b).

Under gjennomføringen av intervjuet, opplevde jeg noen tekniske utfordringer med en av informantene, noe som førte til at det ble utfordrende å transkribere intervjuet i motsetning til de andre. Bortsett fra det, gikk intervjuene fint, og jeg fikk utfordret meg selv som en intervjuer, noe som var nytt for meg.

3.1.4 Transkribering

Da intervjuene var gjennomført, kom jeg fort i gang med å transkribere lydopptakene. Grunnen til at jeg ønsket å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, er for å gjøre materiale fra intervjusamtalen enklere å bruke i analysearbeidet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Denne prosessen var tidskrevende, og jeg gjennomførte transkripsjonene selv for å få kjennskap til intervjumaterialet tidlig i forskningsprosessen (Dalen, 2013, s. 55). Jeg brukte programmet f4 til å transkribere, og hvert intervju varte i cirka én time, og her brukte jeg

opptil 6-7 timer på å transkribere hvert intervju. På grunn av kvaliteten på lydopptakene, min skrivehastighet, samt mye spoling fram og tilbake, ble transkripsjonsprosessen lang og tidskrevende (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207). Dette var særlig krevende for et av intervjuene hvor jeg opplevde tekniske problemer som gjorde det krevende å transkribere. For å indikere hvor dette skjer, skrev jeg «(dårlig dekning)» i transkripsjonene.

Jeg valgte å fokusere på lydopptakene, og ikke videoopptak, fordi jeg var mer opptatt av informasjonen informantene kom med, og ikke deres ansiktsreaksjoner eller kroppsspråk. Når jeg jobbet med transkriberingen, var jeg i tvil om jeg burde ha med gjentakelser, pauser, eller nøling som for eksempel «*eh*». Her måtte jeg tenke på hva og hvordan jeg skal bruke transkripsjonene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208), og bestemte meg for å transkribere lydopptaket slik man hører det, hvor gjentakelser, pauser og nøling ble tatt med. I tilfeller hvor informanten sier noe etterfulgt av latter, inkluderte jeg det i transkripsjonene ved å skrive i «(ler)» for å indikere latter og unngå misforståelser. Bortsett fra det har jeg transkribert intervjuene slik de kommer fram. Det er viktig å påpeke at en av informantene svarte både på engelsk og norsk, noe som resulterte til at jeg transkriberte direkte hva som ble sagt.

3.1.5 Analyse

Analysearbeidet kan være arbeidskrevende, og derfor ønsket jeg å komme så fort i gang når transkripsjonene var klare. Etter å ha sett over transkripsjonene, har jeg valgt å gjøre innholdsanalyse av det skriftlige datamaterialet – *transkripsjonene* – som er i fokus for denne studiens datamateriale. Jeg gjorde en innholdsanalyse fordi jeg var interessert i innholdet av det lærerne fortalte under intervjuet om formativ vurdering, og målet med innholdsanalyse er å gi kunnskap og forståelse av fenomenet som studeres (Hsieh og Shannon, 2005, s. 1278).

Analysen har som et utgangspunkt en konvensjonell tilnærming til innholdsanalyse, der kategorier for koding av data blir utviklet induktiv ut fra transkripsjonene, det vil si åpen koding (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 130). Jeg ønsket å ta utgangspunkt i transkripsjonene, og utvikle koder basert på gjennomlesninger av intervjudataen. I analysearbeidet var jeg opptatt av å forstå innholdet i det lærerne sa, samt se dataen med et åpent sinn og forsøke å forstå hva som kommer fram i innholdet. Derfor gjennomførte jeg en konvensjonell innholdsanalyse for å kunne utvikle koder basert på dataen jeg har, og for å ikke låse meg til eksisterende koder. Samtidig var analysen preget av teoretiske forkunnskaper på dette temaområdet, og deduktive koder som «baklengs planlegging», «fremovermelding»

og «elevmedvirkning» kom fram i transkripsjonen. Analysen bestod av en abduktiv koding – en kombinasjon av deduktiv og induktiv koding (Dalen, 2013, s. 99).

Analysearbeidet besto av flere deler. Først startet jeg med å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å få en oversikt på hva slags informasjon jeg har fått inn. Denne prosessen besto av den induktive koding der jeg forsøkte å bruke egne koder til å forstå hva informantene sa. Eksempel på koder som stadig forekom i intervjuene var «tidsbegrensning», «vurderingsevne», «språkferdigheter», og «kollegasamarbeid». Deretter lagde jeg en tabell med en oversikt over spørsmålene fra intervjuguiden og informantenes svar. Dette gjorde jeg for å få et overblikk på hva som blir sagt, samt for å gjøre videre arbeid med å sammenligne svarene, enklere og mer oversiktlig. Videre analyserte jeg svarene, og sammenlignet de opp mot hverandre hvor jeg fant interessante funn, samt likheter og forskjeller mellom informantenes svar. I analysearbeidet brukte jeg oppgavens fire forskningsspørsmål som hovedkategorier, og under disse hovedkategoriene ble det brukt underkategorier som tar utgangspunkt i de induktive og deduktive kodene. Etter inndelingen av kategoriene, ble svarene fra informantene sortert etter disse, og innholdet i svarene ble analysert og kommentert.

3.2 Reliabilitet og validitet

I denne delen diskuterer jeg metodens reliabilitet og validitet, og hvilke utfordringer det finnes ved bruk av denne metoden. Reliabilitet sier noe om påliteligheten med forskningen, mens validitet måler i hvilken grad metoden som brukes faktisk måler det som skal undersøkes. Utfordringer som kan oppstå ved bruk av intervju som metode for datainnsamling er intervju-, spørsmåls-, og kontekstseffekt som jeg går nærmere inn på i under punkt 3.2.2.

3.2.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet er en betegnelse for hvor pålitelig data er i all forskning, og innebærer nøyaktigheten av undersøkelsens data, som for eksempel hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23), og hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). For å teste datas reliabilitet, kan man gjøre det på to ulike måter som for eksempel ved å gjennomføre test-retestrelabilitet og interreliabilitet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Test-retestrelabilitet innebærer at andre forskere gjennomfører samme undersøkelse på

andre deltakere og på forskjellig tidspunkt, og dersom forskerne får inn samme resultater som forrige, da er det tegn på høy reliabilitet. Ved å gjennomføre interreliabilitet, studerer forskere det samme fenomenet, og dersom de kommer fram til samme resultater, er det tegn på høy reliabilitet.

Under vedlegg 1 kan man finne intervjuguiden jeg lagde for denne studien, og i dette kapittelet har jeg gitt en beskrivelse av hvordan jeg utformet intervjuguiden og hvordan jeg utførte intervjuene, samt gjennomføringen av transkripsjonene og hvordan jeg analyserte dataen. Denne detaljerte beskrivelsen kan gjøre det mulig for andre forskere å gjennomføre og få like resultater som meg, men igjen så kan visse faktorer påvirke resultatene. Spørsmålet om reliabilitet må undersøkes i forhold til informantens svar, transkripsjonsarbeidet, og hvilke koder man ønsker å bruke i analysedelen. Hvilken informasjon en informant kommer med, kan være avgjørende for hvilke resultater man får inn. I et strukturert intervju kan det være lettere å reprodusere intervjuet på et annet tidspunkt og med andre informanter, enn det er med et semistrukturert intervju da det kan stilles forskjellige oppfølgingsspørsmål.

Hvordan intervjuene blir transkribert, kan være avgjørende for transkripsjonens reliabilitet. Ved å la to personer hver for seg transkribere samme intervju, kan man gjøre en reliabilitetssjekk, og fort oppdage om disse to vektlegger det samme som for eksempel pause, nøling, og gjentakelser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Ved at det er flere som lytter til samme lydopptak, kan man lettere oppdage om man har hørt feil eller gått glipp av noe. I tillegg kan plassering av komma og punktum være avgjørende i fortolkningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg har transkribert ordrett det informantene sier, og jeg har inkludert pauser, nøling og gjentakelser. Noen steder var det vanskelig å høre hva informanten sa, enten at informanten snakket lavt eller hadde tekniske utfordringer, og i slike tilfeller har jeg tydeliggjort hvor dette skjer. For å styrke transkripsjonens reliabilitet, har jeg sendt en utskrift av transkripsjonen til hver informant til gjennomlesning så de kan sjekke om det er noe mer de vil legge til eller om jeg har forstått de riktig. Dermed vil jeg argumentere for at transkripsjonene er reliable, fordi jeg har lyttet nøye gjennom lydopptakene og skrevet ordrett hva lærerne sier, samt sendt ut transkripsjonen til såkalt «*member checking*» (Creswell og Miller, 2000, s. 127). Når det gjelder analysedelen og valg av koder, kan bruk av åpen eller lukket koding påvirke analysearbeidet. Hvis man velger å bruke lukket koding, er det kanskje større sannsynlighet for å reprodusere samme tolkninger, enn det hadde vært med åpen koding. Samtidig kan mine tolkninger av materialet være en faktor som påvirker oppgavens reliabilitet da tolkninger av datamateriale kan variere fra en person til en annen.

3.2.2 Validitet

Validitet sier noe om en uttalelses sannhet, riktighet og styrke, og i hvilken grad en metode måler det som faktisk skal måles og ikke noe annet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitative studier handler validitet om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). *Bekreftbarhet* handler om i hvilken grad vi undersøker det vi skal undersøke, og i denne studien vil jeg si at ved å bruke intervju som metode, er innsamlet data relevant for problemstillingen fordi jeg får svar på hva et utvalg av religionslærere vektlegger i sin formative vurderingspraksis, samt muligheter og utfordringer ved sin tospråklige tilbakemeldingspraksis. Metoden har vært valid i forhold til problemstillingen fordi ved å gjennomføre et intervju fikk jeg muligheten til å føre en samtale med lærerne der de kunne dele sin egen forståelse, egne erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til formativ vurdering og tospråklig opplæring, noe jeg ikke ville ha fått fram i like stor grad i en spørreundersøkelse med forhåndsdefinerte svarkategorier. Intern validitet handler om hvorvidt det er sammenheng mellom funnene og det teoretiske rammeverket (Larsen, 2017, s. 94), og i denne studien har jeg brukt transkripsjonene og lærernes sitater i analysen og diskusjonen til å finne en sammenheng med det teoretiske rammeverket.

Troverdighet handler om fortolkningene som gjøres er troverdige (Larsen, 2017, s. 93), og i denne studien mener jeg at fortolkningene er gyldige for det som studeres. *Overførbarhet* handler om hvorvidt funnene i studien kan overføres til noen andre enn deltakerne i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 94), og på grunn av utvalgets størrelse, er ikke denne studien generaliserbar fordi den er ikke universell og gyldig for alle lærere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Ekstern validitet handler om hvorvidt funnene i undersøkelsen har overføringsverdi, og kan generaliseres til andre grupper (Larsen, 2017, s. 94), og i denne sammenhengen kan ikke funnene generaliseres til andre grupper enn det utvalget som studeres, men det er mulig for andre religionslærere å kjenne seg igjen i uttalelsene fra informantene.

Det er vanskelig for meg som en ny forsker å vurdere validitet, men etter å ha gjennomført intervjuene, oppdaget jeg noen implikasjoner som kan forbedres for å bidra til økt validitet som bekreftbarhet. Jeg kunne for eksempel ha stilt flere spørsmål knyttet til utfordringer ved tospråklige tilbakemeldinger i KRLE-faget, slik at jeg sikrer meg mer data rundt dette temaet. Når det gjelder spørsmålene i intervjuguiden så kunne jeg ha stilt flere hva- og hvorfor-spørsmål etterfulgt av «hvordan». Dette tror jeg kunne ha styrket validiteten ved at jeg da hadde fått inn enda mer utdypende svar.

3.2.3 utfordringer ved metoden

Å bruke intervju som metode kan føre til noen utfordringer. Larsen (2017, s. 124-125) skriver om tre kilder til feilslutninger ved bruk av intervju som metode i forskning, og disse er intervju-effekt, spørsmåls-effekt, og kontekst-effekt. Intervju-effekten kan handle om faktorer som påvirker informantens svar, som for eksempel meg selv som intervjuer, informantens ønske om å imponere meg, eller at omgivelsene for intervjuet kan påvirke svarene (Larsen, 2017, s. 124). Under intervjuet opptrådte jeg profesjonelt i den forstand at jeg ikke viste negative reaksjoner på svarene til informanten, men heller bekreftet det som blir sagt med et smil eller ved å nikke. Jeg opplevde ikke at lærerne prøvde å «imponere» meg ved å gi meg uærlige svar. Alle tre informantene, slik jeg opplevde det, ga meg ærlige svar der de stadig sa «Jeg må være ærlig å si ...». På grunn av at vi gjennomførte intervjuene i desember, var alle tre lærerne hjemme. Omgivelser kan være en påvirkningsfaktor for svarene informantene gir (Larsen, 2017, s. 124), men ettersom det var hjemmekontor for lærerne, fikk jeg inntrykk av at de var avslappet underveis i intervjuet.

Den andre feilslutning spørsmåls-effekt innebærer hvordan spørsmålene er formulert, og hvorvidt spørsmålene er ledende eller ikke, som kan påvirke svarene (Larsen, 2017, s. 125). Ved å gjennomføre to prøveintervju fikk jeg testet om noen av spørsmålene i intervjuguiden opplevdes som ledende, og her fikk jeg tilbakemelding på at spørsmålene var åpne og ikke ledende. Den siste feilslutningen er kontekst-effekt som handler om at svaret på spørsmålet blir påvirket av andre spørsmål som stilles tidligere i intervjuet (Larsen, 2017, s. 125). Jeg kunne ha endret rekkefølgen på noen av temaene der jeg for eksempel kunne ha tatt temaet «Læreplan i KRLE og vurderingskriterier» (se vedlegg 1) før temaet «tospråklige tilbakemeldinger i KRLE», for å gjøre meg helt ferdig med første delen av problemstillingen, og så avsluttet med andre delen av problemstillingen.

3.3 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetikk innebærer flere prinsipper eller normer som må ivaretas for å bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s. 29). Disse normene er informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, og aktsomhet for deltakerrisiko (Befring, 2016, s. 31-34). Informantene i denne oppgaven fikk et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2) fra ETOS-prosjektet som ble skrevet under der de samtykket på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31, Kvale

og Brinkmann, 2015, s. 104). En av prosjektlederne, Lisbeth M. Brevik, sendte inn intervjuguiden min på vegne av meg til Norsk senter for forskningsdata (NSD) da denne er en del av prosjektet. Her jeg fikk beskjed om at det ikke kreves noe ytterligere samtykke for mine intervjuer, og jeg kunne dermed gjennomføre intervjuene. De tre lærerne jeg intervjuet bekreftet på e-post til Kirsten Marie Hartvigsen, som er hovedansvarlig for KRLE i ETOS-prosjektet, om at jeg kan ta kontakt med dem. I tillegg til å bekrefte skriftlig, ba jeg alle tre informantene om de kan samtykke muntlig om å delta i mitt prosjekt – noe alle tre informanter frivillig samtykket til. Kort oppsummert, fikk jeg både muntlig og skriftlig fritt og informert samtykke fra de tre informantene.

Alle opplysninger om personlige forhold skal behandles konfidensielt, og alt av innsamlede forskningsdata skal være anonymisert (Befring, 2016, s. 32). Lagring og oppbevaring av data ble gjort i tråd med UiOs og NSDs retningslinjer, og dette informerte jeg informantene om da jeg tok kontakt via e-post. Da jeg transkriberte intervjuene, var det noen steder der noen av informantene nevnte navn på kommuner og skoler. For å ivareta deres anonymitet, erstattet jeg navnet på kommunen eller skolen med «NAVN KOMMUNE/SKOLE» slik at de ikke var noe fare for å kunne gjenkjenne informantene. Dette gjorde jeg for å verne informantenes personlige integritet (Befring, 2016, s. 32). Utvalget besto av én mannlig informant og to kvinnelige informanter, men for å ivareta anonymitet til den mannlige informanten, har jeg valgt å bruke kun kvinnelige pseudonymer – *Ane*, *Eva* og *Ingrid* – noe som vil gjøre det enklere for meg å skille de fra hverandre i analysen, samt unngå at den mannlige informanten blir gjenkjennbar. Etter at jeg ble ferdig med å transkribere intervjuene, ble både lyd- og videoopptak slettet slik jeg informerte informantene om via e-post.

Med aktsomhet for deltakerrisiko, mener Befring (2016, s. 33) at det å delta i forskning skal ikke være forbundet med risiko for deltaker. For dette prosjektet, slik jeg ser det, var det ikke noe eller lite risiko for informantene å ta del i. Risikoen i kvalitative studier vil være å ivareta anonymiteten til deltakerne (Befring, 2016, s. 33), og dette er noe jeg har gjort ved blant annet å gi informantene pseudonymer og fjerne navn på skoler og kommuner. Jeg er interessert i å undersøke nærmere lærernes formative vurderingspraksis, samt hvilke muligheter og utfordringer KRLE-lærere møter på når de skal gi tospråklige tilbakemeldinger, og ettersom dette er en naturlig del av læreryrket, kan jeg ikke se risikoen ved å delta i et slikt prosjekt. En risiko som kan oppstå er hvis informantene opplever at de blir feilfremstilt, og for å unngå dette har jeg sendt transkripsjonene til gjennomlesning slik at de kan sjekke om det er noe mer de ønsker å legge til, samt bekrefte om jeg har forstått de riktig.

Kapittel 4: Analyse og framstilling av funn

I dette kapitlet framstiller jeg relevante funn som svarer på prosjektets todelte problemstilling: *Hva vektlegger et utvalg KRLE-lærere i sin formative vurderingspraksis, og hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på når de gir tospråklige tilbakemeldinger?*

Jeg bruker forskningsspørsmålene som hovedkategorier: hvilke tanker har religionslærere rundt egen vurderingspraksis (4.1), hvordan forstår religionslærere formativ vurdering (4.2), hva vektlegger religionslærere i sine tilbakemeldinger (4.3), og hvordan beskriver religionslærere den tospråklige tilbakemeldingspraksisen (4.4). De tre første forskningsspørsmålene vektlegger første delen av problemstillingen, og den siste tar for seg andre delen av problemstillingen. Delkapittel 4.1 er delt inn i fire underkategorier: kollegasamarbeid, variasjon i vurderingsevne, bruk av vurderingskriterier, og elevinvolvering. Under delkapittel 4.2 anvendes kun hovedkategorien ettersom den fokuserer på lærernes forståelse av formativ vurdering. I delkapittel 4.3 brukes videre kun hovedkategorien da den vektlegger lærernes tilbakemeldingsinformasjon. Delkapittel 4.4 er delt inn i to underkategorier: tilrettelegging av språk for elevene, og lærernes tospråklige tilbakemeldingspraksis.

4.1 Hvilke tanker har religionslærere rundt egen vurderingspraksis?

Informantene får anledningen til å reflektere over egen vurderingspraksis. Noe av det som kommer fram er et tett kollegasamarbeid, variasjon i vurderingsevne blant lærerne, bruk av vurderingskriterier, og i hvilken grad elevene involveres.

4.1.1 Kollegasamarbeid

En generell tendens hos lærerne er at et tett kollegasamarbeid er viktig for å kunne lykkes med KRLE. Informantene trekker fram at de samarbeider med kollegaer om planlegging av vurdering, utveksling av erfaringer, og utforming av felles vurderingskriterier.

4.1.1.1 Planlegging av vurdering

Lærerne planlegger vurderinger i samarbeid med andre religionslærere. Denne planleggingsprosessen varierer i forhold til hvordan informantene planlegger

undervisningsplanene. Mens Ingrid først planlegger vurdering og deretter undervisningsforløpet, gjør Ane og Eva det motsatte hvor de først underviser og deretter lager vurderingen sammen med kollegaer. Ingrid forklarer hvordan hun, sammen med kollegaer, er opptatt av en baklengs planlegging av undervisningsforløpet:

Ingrid: (...) *det her er typiske ting som elevene må vurderes i for å få vist kompetansen sin, og få planlagt undervisningen ut fra det. Også gjøre elevene klar over i starten av et nytt tema og si at "okei, vi skal ha en fagsamtale om seks uker, og da vil disse punktene, det skal vi snakke om i fagsamtalen så derfor skal vi jobbe med det fram til vurderingen". Så vi jobber nok litt sånn den veien at vi ser først på vurderingene og så planlegger vi undervisningen derfra.*

Sammen med kollegaer, planlegger Ingrid først hva elevene skal vurderes etter og hvilken kompetanse de skal vise, og ut fra dette lager hun en plan for undervisningsperioden. Her kommer det tydelig fram at det hun ønsker å gjøre elevene kjent med er hvilke punkt elevene skal vise kompetanse i, slik at de kan jobbe med dette mot en vurdering. Dette viser god planlegging som gir elevene oversikt over hvor de er faglig sett, samt hvor de skal i læringen og hvordan de kan oppnå deres faglige mål.

Ane påpeker på sin side at hun er opptatt av å samarbeide med andre religionslærere, og tar utgangspunkt i læreboka til å undervise: «*Ut fra der følger vi lærebok, and went through the chapters and had different vurdering at the end of the units*». Her kommer det fram at Ane ikke er opptatt av en langsiktig planlegging, hvor hun først gjennomfører undervisningen, og deretter lager vurderingen. I samarbeid med religionslærere, planlegger Eva hva slags vurdering de skal ha, og legger til: «*Vi bestemmer oss for hva slags vurdering vi skal ha, men vi lager ikke den før vi er ferdige med å undervise den delen. Og det gjør vi som regel også i fellesskap, og selv om det er ikke alltid vi gjør det samme*». I likhet med Ane, blir vurderingen laget etter avsluttet undervisningsforløp, som viser en mindre langsiktig planlegging av vurderingen i forhold til hvordan Ingrid og hennes kollegaer gjør det.

Ingrid og Eva vektlegger muntlige vurderingssituasjoner i sin planlegging av vurdering. Eva begrunner planleggingen med at elevene skal utvikle gode muntlige ferdigheter i faget, og knytter dette opp til eksamensformen: «*(...) med tanke på at hvis de blir trukket til eksamen så kommer de opp muntlig i faget, så vi må ha god trening i det. Så fagsamtaler er som regel en del av vurderingsformen som vi bruker*». Fagsamtaler er noe Eva og kollegaene legger vekt på i planleggingen av vurdering slik at elevene utvikler gode muntlige ferdigheter. Ingrid benytter seg derimot av muntlige vurderingssituasjoner fordi hun anser det som en lettere

måte å gi formative tilbakemeldinger på. Hun fremhever videre at muntlige vurderingssituasjoner gir elever, som er svake i skriftlige vurderingssituasjoner, muligheten til å vise sin kompetanse.

4.1.1.2 Utdveksling av erfaringer

Utdveksling av erfaringer med kollegaer blir trukket fram som et sentralt element av informantene i forbindelse med vurdering av egne vurderingsferdigheter. Informantene opplever vurdering som en krevende oppgave, og har vært opptatt av å samarbeide med andre religionslærere for å utvikle gode vurderingsferdigheter.

Ane beskriver sine vurderingsferdigheter som mindre gode, og er opptatt av å utveksle synspunkt, erfaringer og kunnskap knyttet til vurdering med sine kollegaer. Utdveksling av erfaring og kunnskap kan inspirere lærere til å prøve ut nye undervisningsmetoder, samt vurderingsaktiviteter. Eva samarbeider tett med andre religionslærere, og trekker fram at hun måtte støtte seg en del på erfarne kollegaer i starten. Ingrid viser til egen læringskurve der hun sammenligner hvordan hun som nyutdannet lærer, ga vurderinger, og hvordan hun nå etter noen år med erfaring, kurssamlinger, og tett kollegasamarbeid, har utviklet en god vurderingspraksis:

Ingrid: *De har vært en bratt læringskurve. Det vil jeg absolutt si. Nå føler jeg at vurderingsevnen min er ganske god fordi jeg har vært på mye kurs. Jeg har samarbeidet med lærere som har jobbet lenge, så jeg har fått veldig god erfaring gjennom kollegaer. Og litt sånne rettesamlinger, for eksempel under norsk heldagsprøver, man kan jo trekke paralleller der selv om det er litt annerledes vurdering selvfølgelig. Så nå føler jeg at den er ganske trygg (...)*

Utdveksling av erfaringer og tett samarbeid med kollegaer, og kurssamlinger, kan bidra til utvikling av gode vurderingsferdigheter. Ved å delta på kurssamlinger og samtaler med kollegaer, kan lærere vedlikeholde og utvikle en god vurderingspraksis. Det kommer tydelig fram at Ingrid har utviklet sin vurderingspraksis ved å aktivt søke ny kunnskap og delta i samtaler med andre lærere.

4.1.1.3 Utforming av vurderingskriterier

Et tett kollegasamarbeid i forbindelse med utforming av vurderingskriterier i faget, blir trukket fram som viktig av informantene. Ane og Eva svarer kort med at dette er noe de gjør i fellesskap med andre religionslærere, mens Ingrid gir et mer utdypende svar:

Ingrid: *Jeg tenker at vi samarbeider veldig om å lage vurderingskriterier og en årsplan av vurderingene, men så er vi ganske åpne til hvordan vi gjør det i timen. Noen er kjempeglade i å forelese, andre liker å gjøre det sånn, at der har vi mye mer metodefrihet, men at vi er veldig opptatt av å ha en felles praksis når det kommer til vurdering da. Og det merker vi jo at eleven, det blir jo kjempeurettferdig. Elevene snakker jo sammen de (...)*

Dette viser et tett samarbeid hvor religionslærere sammen lager vurderingskriterier og årsplan av vurderingene, men fortsatt har metodefrihet i deres undervisning. For at vurderingene ikke skal være ulike og oppfattes urettferdig av elever, er Ingrid og kollegaene hennes opptatt av å ha felles praksis når det gjelder vurdering. Et tett samarbeid danner et fellesskap, og gir trygghet til læreren. Dette kan være nyttig i situasjoner der lærere føler seg utrygge, trenger veiledning, og/eller trenger inspirasjon.

4.1.2 Variasjon i vurderingsevne

Informantene ble bedt om å reflektere over egne vurderingsferdigheter. Det kommer tydelig fram en variasjon i vurderingsevne blant lærerne, hvor noen vurderer sine vurderingsferdigheter som gode, mens andre ønsker å forbedre seg.

Etter noen år med erfaring, vurderer Ingrid egne ferdigheter som gode. Å gi konkrete tilbakemeldinger er noe hun har lært underveis:

Ingrid: *(...) I starten så ble det nok mye bredere og flytende, at nå er jeg veldig opptatt av jeg kan jo skrive side opp og side ned om hva eleven kan gjøre annerledes, men veldig opptatt av å si at "Dette får du til. Dette må du jobbe med", og det er ikke nødvendig å skrive ti ting man må jobbe med for det får man ikke eller det tenker jeg bryter ned selvfølelsen til eleven, mestringsfølelsen, og det vil være så hårete mål, men å gi heller to konkrete ting, og da går det gjerne på det å se sammenhenger og utdype eller bruke eksempler, det er jo veldig typiske ting som elever kan forbedre seg på.*

Ingrid påpeker ut fra det ovennevnte at det er mer fordelaktig at en elev forbedrer seg på to punkt fremfor at det kun ramses opp en liste av forbedringspunkter som kan bryte elevens mestringsfølelse samt motivasjon. Det er ikke utenkelig at lærere i startfasen kan være ivrige

på å påpeke hva eleven må jobbe med, uten å ta i betraktning elevenes selvfølelse. Ingrid endret vurderingspraksis etter å ha innsett at lange lister med forbedringspunkter var unyttige for elevenes læring, og fokuserte heller på å gi to konkrete mål elevene kan jobbe videre med. Grunnen til at hun gir tilbakemelding på to forbedringspunkter elevene må jobbe med forklarer hun slik:

Ingrid: *Det er nok mest gjennom studien, for da jeg var i praksis og under teoretiske forelesninger, så snakket vi om mye det at det er viktig å fokusere på det eleven får til, og noe man kan trekke seg til. Formativ vurdering var veldig win da jeg studerte også. Vi snakket veldig mye om det med fremovermeldinger, og ikke bare tilbakemeldinger for det er ikke lett å jobbe utfra. Så jeg tenker det er viktig både å påpeke hva de får til også hva de kan strekke seg etter.*

Her kommer det tydelig fram at det er et stort fokus på formativ vurdering og fremovermeldinger i lærerutdanningen. Lærerstudenter får faglig påfyll på forelesninger og i praksis som vektlegger hvordan lærere kan gi gode tilbakemeldinger som sier noe om både hva eleven behersker samt kan strekke seg mot. Dette er noe Ingrid har tydelig lært og tatt med seg i egen vurderingspraksis. Eva reflekterer på sin side også over egen læringskurve hvor hun måtte endre praksis:

Eva: *(...) Jeg har ingen formell utdanning innenfor KRLE-faget. Jeg merker at jeg er tryggere på faget nå enn det jeg var de første gangene jeg skulle gå gjennom stoffet, men min egen læringskurve har vært enorm i løpet av disse fem årene fordi jeg kunne svært lite da jeg begynte. Og jeg som trodde det skulle holde med generelle kunnskaper og det meste i disse fagene på ungdomsskole. Jeg måtte lære meg mye for å føle meg, som jeg kunne undervise.. levere god undervisning.*

Her kommer det tydelig fram at trygghet i egen praksis er essensielt for å kunne levere god undervisning. Eva trekker fram at hun ikke har en formell utdanning i KRLE, og dette har ført til misforståelser knyttet til essensen med faget som førte til endring av praksis. Å gi elevene en individuell tilbakemelding på sin læring, er noe Eva ønsker å bli bedre på. Hun sier følgende: «Å gi dem hele tiden kunnskap om hvor de er, og hvor de skal og hva de burde kunne, det snakker vi om, men ikke på individplan». På grunn av fagets få timer til rådighet, blir det begrenset i hvilken grad Eva får tid til å prate med elevene individuelt om deres faglige utvikling.

Mens Ingrid og Eva opplever at sine vurderingsferdigheter er gode, svarer Ane: «Jeg må være ærlig, de er mindre gode. De kunne ha vært bedre». Å gi gode tilbakemeldinger er et område Ane ønsker å forbedre seg i, og det hun vil gjøre annerledes er:

Ane: Maybe provided, like looked at the kompetansemål and what we were focused on doing, and then seeing how well maybe they performed in a kompetansemål, and maybe discuss with them "Okay, how could you improve on this?". Maybe we have made a good dialogue with them how we prove on that. Where that could be developed.. that could give them maybe better connection between what we are learning and maybe what they did and how I could dialogue with them about how we could go further.

Her kommer det fram mange gode og viktige forslag til hva som kan gjøres for å gi elevene tilbakemeldinger som fremmer læring. Det å diskutere samt henvise til kompetansemål kan gi elevene en forståelse av hva som skal læres, men det er essensielt at elevene forstår hva kompetansemålene innebærer slik at de vet hva som forventes av dem. En god dialog mellom lærer og elev om hvordan eleven kan utvikle seg videre, er grunnleggende for elevens læringsfremgang. Mye av det Ane trekker inn, kjennetegner en god formativ vurdering hvor det er en god kommunikasjon mellom lærer og elev. Samtidig trekker hun fram at det er utfordrende å gi konkrete tilbakemeldinger i KRLE sammenlignet med andre fag: *«I think there are other subjects that are a little bit better giving better feedbacks. Maybe KRLE was a... I could have done a better job at doing that.»*. Her kommer det fram at Ane sin tilbakemeldingspraksis påvirkes av det konkrete faget. Videre trekker hun fram at det er lettere å gi konkrete tilbakemeldinger i muntlige vurderingssituasjoner fordi hun får muligheten til å føre en dialog med elevene.

4.1.3 Bruk av vurderingskriterier

Bruk av vurderingskriterier utgjør en viktig del av lærernes vurderingspraksis. Det vil imidlertid variere hvordan denne praksisen brukes fra en informant til en annen. Ettersom Ingrid har en baklengs planlegging av undervisningsforløpet, blir vurderingskriteriene introdusert tidlig for elevene, og brukes deretter underveis mot en vurdering. Ane er opptatt av å presentere kriteriene for elevene 1-2 uker før en vurdering hvor hun vektlegger kompetansemålene, og gjør elevene kjent med hvilke kriterier de vurderes etter. I likhet med Ane, presenterer Ingrid også vurderingskriteriene én uke før en vurdering, i tillegg til å bruke disse i starten av et tema og underveis:

Ingrid: (...) underveis mens vi jobber med tema, så snakker vi om "okei, hva er viktig når vi skal snakke om høytider, for eksempel", og at vi da kan trekke linjer til andre høytider de kjenner til i andre religioner. (...) Alltid en uke før så får de det skriftlig også, og da er det ofte kjennetegn. Også har jeg erfaring med en

klasse jeg har hatt, de var veldig glad i å få vurderingskriteriene med kryss på etter fagsamtalen. Mens en del elever får ikke særlig noe ut av det, men det var spesielt en klasse, de var veldig vant til det fra andre fag, så vi lærerne samarbeidet om det og det syntes de var veldig nyttig. Så jeg har brukt det litt, etter min erfaring.

Her kommer det fram at vurderingskriteriene er noe som gjøres kjent for elevene tidlig i undervisningen, og som brukes underveis av lærer og elev til å knytte kunnskap til kriteriene. Det at noen elever ønsker å få vurderingskriteriene med kryss på etter en fagsamtale, er noe Ingrid og hennes kollegaer opplever som svært nyttig. Dette kan gi elevene en oversikt over hva de får til, samt hvordan elevene står i forhold til ønsket mål. For at denne fremgangsmåten skal være effektiv, forutsettes at elevene har god erfaring med og godt kjennskap til vurderingskriteriene.

Før en vurdering, deler Eva ut vurderingskriteriene til elevene der hun gjennomgår hva som vektlegges i vurderingen:

Eva: *Som regel så i forkant av vurderingene så har vi gitt elevene måleark som vi går gjennom med de om forventningene til det de skal kunne i forhold til vurderingen. Og så bruker jeg det målearket, og de får det målearket tilbake når jeg vurderer dem der jeg uthever der jeg mener de ligger i forhold til de forskjellige temaene som vi måler. Og så i tillegg til det så prøver jeg å gi en generell skriftlig tilbakemelding til dem (...)*

Bruk av vurderingskriterier til å vurdere elevene er essensielt for å gi konkrete og presise vurderinger, spesielt i et fag som KRLE. I likhet med Ingrid, uthever Eva hva elevene har fått til. Dette kan tenkes å gi elevene en oversikt over hva de mestrer, samt potensielle forbedringspunkter. Dette er noe Eva opplever som nyttig og viktig for å utvikle en god vurderingspraksis.

4.1.4 Elevinvolvering

Det er varierer i hvilken grad lærere involverer elever i deres vurderingspraksis. Noen av informantene vektlegger elevmedvirkning i større grad enn andre. Både Ane og Ingrid er opptatt av å få tilbakemeldinger av elevene på egen vurderingspraksis, mens Eva gjør det i mindre grad. Det fremgår av intervjuene at lærernes tette kollegasamarbeid kan påvirke graden av elevmedvirkning i lærernes praksis. I intervjuet kommer det videre fram at lærerne er opptatt av å involvere elever i sin vurderingspraksis, hvor lærerne tilrettelegger for hverandrevurdering og modellering av fagsamtaler og prøvesvar med elevene.

4.1.4.1 Hverandrevurdering

Egen- og hverandrevurdering er et av flere prinsipper for god undervisningsvurdering.

Informantene bruker hverandrevurdering i større grad enn egenvurdering, hvor særlig Ane og Ingrid bruker denne vurderingsordningen som en øvelsesaktivitet til fagsamtaler der elevene skal hjelpe hverandre. Eva derimot bruker hverandrevurdering i større grad i engelskfaget enn i KRLE, noe hun begrunner med at KRLE er et fag med relativt begrenset antall timer. Tid er en utfordring for Eva, og hun prioriterer derfor tiden til undervisning. Dette er forståelig, men det er viktig at lærere legger til rette for egen- og hverandrevurdering slik at elevene får reflektere over egen faglig utvikling. Mens Eva benytter seg i mindre grad av egen- og hverandrevurdering, foretrekker Ane å bruke hverandrevurdering i formative vurderingssituasjoner hvor elevene får øve sammen, samt gi hverandre tilbakemeldinger: «(...) *they had more chance to help each other out and give feedback to each other in maybe more formative situations, or more like day to day*». Hos Ane brukes hverandrevurdering som et verktøy hvor elevene kan hjelpe hverandre samt gi hverandre tilbakemeldinger slik at de kan utvikle seg. Ingrid bruker hverandrevurdering, men ikke i tellende situasjoner:

Ingrid: *Jeg opplever at de for umodne, rett og slett. Mange er så usikre og sårbare at de gjerne kan bruke hverandre til å øve på og gi hverandre tilbakemeldinger eller fremovermeldinger muntlig og ufarlig, men ikke på en faktisk vurdering da.*

Her kommer det tydelig fram at elevene er umodne til å vurdere hverandre, hvilket særlig kan være ubehagelig for elever som er usikre og sårbare. I likhet med Ane, ønsker Ingrid å bruke hverandrevurdering som en øvelsesaktivitet i forbindelse med fagsamtaler hvor elever kan øve sammen, samt gi hverandre tilbakemeldinger. For å lykkes med hverandrevurdering er det grunnleggende at lærere kjenner elevene sine godt for å vite hva som fungerer best for elevene. Dette krever imidlertid at lærerne har kjennskap til om og eventuelt i hvilken grad elevene kan samarbeide, samt hjelpe hverandre ved å gi tilbakemeldinger som fremmer læring. Ingrid er videre opptatt av at elevene skal føle seg trygge når de skal gi hverandre tilbakemeldinger, og derfor lager hun gruppene selv. Hun forklarer også hvordan hun gjennomfører hverandrevurdering hvor hun først gjennomgår kriteriene med elevene:

Ingrid: *(...) de kan teste hverandre og late som en er meg og en er de, og så kunne gi hverandre kryss på skjema. Men det kan jo være litt sånn der jeg kjenner klasser og vet at det er greit å gjøre for det er ikke alle som syns det er komfortabelt nødvendigvis.*

Det ovennevnte illustrerer hvor viktig det er med et trygt klassemiljø for å lykkes med hverandrevurdering. Det at Ingrid forklarer vurderingskriteriene før elevene setter i gang med vurderingen av hverandre, gjør at elevene har en forståelse og kjennskap til hvordan de skal bruke kriteriene.

4.1.4.2 Involvering av elever i modellering av fagsamtaler og prøvesvar

Modellering av fagsamtaler og prøvesvar kan være en effektiv fremgangsmåte som fremmer elevenes deltakelse i egen læring. I intervjuet kommer det fram at Ingrid er opptatt av å modellere fagsamtaler og prøvesvar for sine elever. Dette gjør hun i samarbeid med andre lærere eller elever fra andre trinn, for å inspirere elevene samt illustrere hvordan modellering av fagsamtaler og prøvesvar kan utføres. Ingrid er videre opptatt av elevmedvirkning ved at hun sier: «Og så synes jeg det er veldig fint med elevmedvirkning, og det er kjempegøy når vi får til å bruke 10. klasseelever til å komme inn i 8. klasse og modellere for dem». Her brukes eldre elever til å inspirere yngre elever hvor førstnevnte modellerer hvordan fagsamtaler gjennomføres, samt hva elever kan gjøre for å oppnå ønsket mål. Ingrid har også god erfaring med modellering av prøvesvar med sine elever før en vurdering:

Ingrid: (...) *Er det en prøve, så skriver vi noen eksempelsvar sammen. Det har jeg god erfaring med, at vi tar opp på storskjerm Word og så stiller vi et spørsmål og så lager vi sammen et godt svar på det spørsmålet. Så jeg har veldig troa på det å gå gjennom ting nøye. Det jeg føler selv fra min skole da, så var det mye her har du en prøve og så får du tilbakemelding så er du ferdig, så var det ikke noe mer med det.*

Her kommer det tydelig fram at god gjennomgang av hva som kjennetegner et godt svar, er viktig for at elevene skal forstå hva som forventes av dem. Dette er noe Ingrid gjør basert på egne erfaringer fra da hun var elev, hvor ting ikke ble gjennomgått nøye. Bruk av egne erfaringer gir henne en bedre forståelse av hvordan elevene kan føle det, og hvilke metoder som fungerer bedre enn andre.

4.1.4.3 Elevmedvirkning i den nye læreplanen

Informantene får se et utsnitt (se vedlegg 3) av underveisvurderingen slik den kommer fram i den nye læreplanen i KRLE, hvor de kommenterer setningene jeg har uthevet som vektlegger involvering av elever: «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ...», «Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i KRLE», og

eleven skal «...få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9). Lærerne stiller seg positive til det som står om undervisvurdering, men trekker imidlertid fram at undervisvurderinger kan være utfordrende i et fag med begrenset antall timer. Eva på sin side er mindre opptatt av elevmedvirkning fordi: «Vi (faggruppe) samarbeider om vurderingene og vi opplever at vi ønsker at det skal være så lik som mulig fra den ene klassen til den andre». Dette viser at et altfor tett samarbeid kan begrense muligheten for bruk av elevmedvirkning i undervisningen. Ingrid er derimot positiv til vurderingsordningen, men understreker likevel at tid begrenser muligheten til å gjøre dette i praksis:

Ingrid: (...) *Og så ser jeg etter fem år som lærer at tid. Skulle så gjerne snakket så mye mer med elevene om deres faglige utvikling og deres egne tanker, men det er et fag som har én time, kanskje to timer i uka hvis du er heldig. Og du har 30 elever i en klasse. Og det å få til det.. så jeg er kjempepositiv til det at det skal være mer elevmedvirkning, men jeg ser virkelig utfordringen med det. For du skal jo da i tillegg til det faktisk undervise i faget, i tillegg til å snakke med alle elevene om dette her da.*

Her kommer det tydelig fram at tid er en utfordring i KRLE, særlig når klassene består av mange elever. Sitatet viser at både antall timer og størrelsen på klassene er faktorer som kan påvirke i hvilken grad lærere gjennomfører undervisvurderingen i henhold til læreplanen. Ingrid fremmer videre et forslag knyttet til utfordringen med relativt få timer til rådighet i KRLE. Dette forslaget går ut på at elever i fellesskap setter ord på hva de får til, samt at Ingrid, for å fremme elevmedvirkning, gir elevene valgmuligheter knyttet til egen læring.

4.2 Hvordan forstår religionslærere formativ vurdering?

I dette delkapittelet vektlegges informantenes forståelse av formativ vurdering, og det viser seg at informantene har ulike forståelser av hva denne vurderingspraksisen innebærer. Informantene viser ulik grad av forståelse og vektlegger forskjellige aspekter innenfor formativ vurdering. Noen av sitatene under er lange og omfattende, og grunnen til at jeg trekker inn hele sitatene er for å gi et innblikk i hva informantene forbinder med denne vurderingspraksisen:

Ane: *Maybe just a quick.. if we just are doing some homework task or doing task where they get smaller comments on maybe something they did in class through Showbie. So maybe they do a task and I give them some quick feedback on things they have done in class through Showbie. Also, they do peer formative. They help*

each other out and see where each other are on certain topics. Maybe just in class where we have discussions or debates, giving them muntlig feedback right away.

Eva: *Jeg tror at hver gang jeg gir, eller hver gang vi har en vurdering, og gjerne formelle vurderinger, jeg føler at det er en del av hele læringsprosessen og jeg er i grunn som lærer veldig tilhenger av formelle vurderinger fordi elevene skjerper seg vanvittig i forkant av prøver, og de lærer veldig mye. Samtidig som jeg prøver å formulere og lage prøver og evalueringer på en måte at de føler at de har lært noe mens de jobber med det. Ofte, som for eksempel i fagsamtaler, så sitter i grupper og diskuterer, og jeg føler også, og det er noe vi øver på i løpet av semesteret slik at det ikke er en ukjent situasjon når de kommer i en fagsamtale. Det er også en måte at de bygger opp den evnen til å delta i fagsamtaler og høre på hverandre og lære fra hverandre og resonnerer seg fram til forskjellige ting som de kanskje ikke har tenkt på før. Det er iallfall slik det fungerer hvis det fungerer bra.*

Ingrid: *Da er det nettopp det hva de kan gjøre bedre, eller hva de kan utvikle seg på fremover. Hvordan elevene kan få et mer bevisst syn på hva de kan gjøre fremover, fremtidige vurderinger.*

Formativ vurdering innebærer at læreren gir læringsfremmende tilbakemelding ved å svare elevene på tre nøkkelspørsmål: (1) hvor eleven er i sin læring, (2) hvor eleven skal, og (3) hva eleven bør gjøre for å komme seg dit (Black og Wiliam, 2009, s. 7). Informantenes svar indikerer ulik grad av forståelse av formativ vurderingspraksis. Ane forbinder formativ vurdering med korte, muntlige og fortløpende tilbakemeldinger på elevenes arbeid, samt bruk av hverandrevurdering. Hun sier ikke noe om innholdet i disse tilbakemeldingene, men dersom hun gir elevene svar på de tre punktene Black og Wiliam (2009, s. 7) nevner, vil dette styrke deres læring og faglig utvikling. Mitt inntrykk av svaret til Eva er at hun vektlegger summative vurderinger, samtidig som hun trekker inn hvordan elever gjennom kommunikasjon kan lære av hverandre, hvilket er sentralt i den formative vurderingspraksisen. Det Ingrid forbinder med formativ vurdering er fremovermelding om hva eleven kan gjøre for å bli bedre, hvilket er et av de tre ovennevnte nøkkelspørsmålene. Likevel kommer det i andre deler av intervjuet at Ingrid vektlegger «hvor eleven er i sin læring» i sine tilbakemeldinger, og «hvor de skal» gjennom å planlegge en baklengs planlegging av undervisningsforløpet.

Under intervjuet introduserte jeg Black og Wiliam (2009, s. 7) sin forklaring av formativ vurdering til informantene slik at vi opererte med samme forståelse av denne vurderingspraksisen. Her svarer Eva at hun er dårlig på å gjøre dette individuelt: «Jeg er bedre til å forklare de tingene for hele gruppen enn hva jeg er individuelt», og når jeg spør

hva dette kan skyldes, svarer hun «Tid». Tid har vist seg å være en vedvarende utfordring for Eva som religionslærer.

4.3 Hva vektlegger religionslærere i sine tilbakemeldinger?

Informantene varierer mellom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, men foretrekker å gi muntlige tilbakemeldinger. Det varierer hva informantene vektlegger av informasjon i sine tilbakemeldinger. Noe av det som vektlegges er faglige ferdigheter, ros og anerkjennelse av elevens styrker, fremovermeldinger, og formidling av fagets relevans.

Eva og Ingrid er opptatt av å gi elevene tilbakemeldinger på faglige ferdigheter. Ferdigheter Eva vektlegger i sine tilbakemeldinger er refleksjon og kritisk tenkning som hun mener er relevant i KRLE. Refleksjon er også noe Ingrid vektlegger når hun gir formative tilbakemeldinger:

Ingrid: (...) *Det er viktig i KRLE-faget, å kunne reflektere og kunne trekke linjer, og det er ofte det jeg vektlegger. Og det mener jeg alle elever kan få til i en viss grad, for uansett om du har en ganske liten kunnskap om en religion da, så vet du kanskje at en kirke eller en moské er det hellige huset, og da klare å trekke en linje, uansett på hvilket nivå de er på (...)*

Det fremgår av det siterte at ferdigheter som refleksjon og evnen til å se sammenhenger, er grunnleggende i KRLE, samt noe læreren vektlegger i sine tilbakemeldinger. Ingrid er dermed opptatt av elevenes styrke hvor hun mener at alle, uavhengig av kompetanse, kan se sammenhenger og trekke linjer mellom religionene.

Tilbakemeldinger på elevenes sterke sider bidrar trolig til økt motivasjon samt fremmer mestringsfølelsen hos den enkelte elev. Slike tilbakemeldinger bør kommentere hva elevene mestrer på en slik måte at elevene videreutvikler dette. Ane opptatt av å gi tilbakemelding på elevenes styrker:

Ane: (...) *I always try to put out something they are doing well, or something is going okay, and then maybe some error where they can improve on, whatever the learning goals are that day. So "okay, well maybe pay more attention to this area" or whatever.*

Her vektlegges både elevenes styrke, men også utviklingspunkt. Ane viser elevene til læringsmål i sine tilbakemeldinger, hvor hun fremhever hva de får til, men også hvilke områder de kan utvikle seg på. Fremovermelding er nyttig for elevene slik at de vet hva de må

strekke seg etter, og da er det essensielt med en god læringsfremmende tilbakemelding. I likhet med Ane, påpeker Ingrid også at læringsfremmende tilbakemeldinger bør vektlegge positive sider ved elevenes arbeid, og understreker at lærere ikke bør undervurdere virkningen av å gi elevene ros:

Ingrid: *Jeg tenker jo, selv om det selvfølgelig er viktig at de skal strekke seg, også rose det de får til da. Jeg tror at man ikke burde undervurdere den kraften ros har og positiv forsterkning har. Så det at det er hovedfokus hva de nå får til, og så at vi skal jobbe fram et bestemt nivå, men anerkjenne at du får til mye, at du kan mye. Fordi jeg mener det er altfor stort karakterpress i skolen i dag og karakterfokus.*

Her kommer det tydelig fram at å gi ros og anerkjennelse på det elevene får til, kan ha positiv innvirkning. Det kan virke demotiverende å kun få tilbakemelding på det man ikke får til, og dermed kan positivitet som ros og anerkjennelse løfte elevene opp. Dette er noe Ingrid understreker at lærere ikke burde undervurdere. Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om i hvilken grad dette kan hjelpe elevene i deres læring:

Ingrid: *Ja, for da får de en motivasjon tenker jeg da når de får kjenne på litt positiv feedbacks samtidig som de har noe å strekke seg etter, at det kan være motiverende. Spesielt for elevene i disse tospråklige klassene som er faglig sterke elever, tenker også at de trenger motivasjon for å fortsette å være skoleinteresserte (...)*

Ros og anerkjennelse er viktig for å styrke elevenes motivasjon, og bidrar til at elevene ønsker å forbedre seg. Dette er spesielt viktig i tospråklige klasser for å kunne holde elevene skoleinteresserte.

Informantene er videre enige om at læringsfremmende tilbakemeldinger bør inneholde forventninger til elever om hva de må kunne, men også positive og konstruktive aspekter. Ane er opptatt av å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger, men hun fremhever også fagets betydning og relevans i sine tilbakemeldinger:

Ane: *(...) make it feel like it (subject) is meaningful and make them understand maybe how the subject is meaningful. So maybe in the feedback give them positive and try to show them that it has some meaning, hopefully to their learning, and maybe an area where they can find some improvement on whatever the learning goals are.*

Å forklare elevene fagets relevans og betydning, kan bidra til å styrke deres lærelyst. Ane viser tydelig at hun er opptatt av å formidle fagets relevans for elevene i håp om å bevisstgjøre

de på hvorfor dette er viktig for egen læring. En forståelse av fagets relevans kan bidra til å styrke elevens lærelyst, samt muligens motivere og engasjere elevene i faget.

4.4 Hvordan beskriver religionslærere den tospråklige tilbakemeldingspraksisen?

I dette delkapittelet tar jeg for meg den andre delen av problemstillingen: Hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på når de gir tospråklige tilbakemeldinger? En generell tendens hos informantene er å gjøre elevene trygge på begge språkene, og dette gjør de ved å gi elevene muligheten til å velge hvilket språk de vil bruke i vurderingssituasjoner samt gi elevene tilbakemelding på det språket elevene selv bruker. I hvilket språk lærere gir tilbakemeldinger, avhenger av to faktorer: språkferdigheter og tid.

4.4.1 Tilrettelegging av språk for elevene

Informantene er opptatt av å skape et trygt læringsmiljø for elevene hvor de føler seg komfortable på begge språkene. Dette gjør de ved å gi elevene muligheten til å velge språk i vurderingssituasjoner, og gir deretter elevene tilbakemeldinger på det valgte språket. Her tydeliggjøres at lærerne er opptatt av å tilrettelegge for elevenes ønsker. Ane er opptatt av å gi elevene muligheten til å velge språk, og begrunner det som følgende:

Ane: (...) if I think in English, so I am much more quicker and more reflective and I can communicate much clear in English than I can in Norwegian. So, I understand if they are going to be communicating maybe in English on a topic we studied in Norwegian, that can be challenging. That is why I often had the choice to choose which language they want to communicate in.

Det kan være utfordrende å prestere godt på begge språkene, og dermed kan elever, basert på tema, variere mellom språkene og bruke det de mestrer best for å kunne kommunisere godt samt vise kompetanse i faget. I likhet med Ane, er Eva også opptatt av å gjøre elevene komfortable på begge språkene. Både Eva og Ingrid trekker fram at de er opptatt av å forholde seg til elevene på det språket elevene selv bruker. Dette bidrar til å skape trygge rammer for elever på en slik måte at det ikke er et krav om hvilket språk de skal bruke til enhver tid, og at de kan få tilbakemelding på det språket de selv ønsker.

Informantene trekker fram at tilbakemeldingene vil være effektive og nyttige for elevene dersom det gis på språket elevene selv bruker. Ane legger til at tilbakemeldinger på norsk er

best for elevene fordi: «*It better probably be in Norwegian because that is their mother tongue*». Dersom en tilbakemelding skal være effektiv og nyttig, er det best å gi den på norsk. På den andre siden, svarer Eva: «*Jeg tror elevene er såpass vant til å forholde seg til meg på engelsk at de føler seg nok mest komfortabelt med at jeg forholder meg til dem på engelsk*». Elevene har blitt vant til å forholde seg til Eva på engelsk, og derfor mener hun at tilbakemeldingene vil være mest effektive og nyttig dersom de er på språket hun er mest fortrolig med. Mens Eva vektlegger engelske tilbakemeldinger, opplever Ingrid at tilbakemeldingene er mest effektive og nyttige på språket elevene selv bruker i vurderingssituasjoner, og legger til: «*Selv om jeg tror de i større grad, for de som velger engelsk å få vurdering på, så tror jeg de vil forstå norske tilbakemeldinger bedre enn omvendt. Men det er bare synsing*». Til tross for at elevene benytter seg av engelsk i vurderinger, mener Ingrid at tilbakemeldingene ville være mest nyttig og effektive dersom de fikk dem på norsk.

4.4.2 Lærerens tospråklige tilbakemeldingspraksis

Den tospråklige vurderingspraksisen varierer fra den vi er kjent med i de fleste norske skolene. Som nevnt over blir lærernes valg av språk i sine tilbakemeldinger påvirket av to faktorer, nemlig språkferdigheter og tid.

Språkferdigheter viser seg å være en faktor som påvirker lærernes valg av språk i sine tilbakemeldinger. Både Ane og Eva er mest fortrolig med engelsk, mens Ingrid er fortrolig med norsk. Det kommer fram at informantene foretrekker å gi tilbakemeldinger på det språket de er mest fortrolig med. Til tross for at Eva foretrekker å gi tilbakemeldinger på engelsk, er hun opptatt av å gi tilbakemeldinger på norsk når elever har skriftlige vurderingssituasjoner. Ingrid foretrekker å gi tilbakemeldinger på norsk, men hun gir også tilbakemeldinger på engelsk, og begrunner det som følgende:

Ingrid: (...) *samtidig så er det en fin utfordring for meg å holde engelsken min vedlike ved å svare på engelsk og så føler jeg at er det noe jeg ikke får fram godt nok i tilbakemeldingene mine og vurderingene mine, så supplerer jeg med norsk. Men så har jeg jo sagt igjen da, spesielt fordi jeg også jobber på en ungdomsskole, at det er en måte på hvor komplisert man skal være i tilbakemeldingene sine. Så man må jo bruke et enkelt nok språk til at elevene forstår og får noe ut av disse tilbakemeldingene.*

Her fremheves at tilbakemeldingene bør inneholde et enkelt språk som er forståelig og tilpasset elevene. Dette gjør at språk ikke blir en stor utfordring når lærere gir tilbakemeldinger, forutsatt at det ikke brukes et komplisert språk. Selv om språkferdigheter kan være en utfordring for Ingrid, er det også en mulighet for å vedlikeholde språkferdighetene hennes. Det er ikke alltid hun klarer å formulere seg like godt på engelsk som på norsk, og da supplerer hun med norsk der det er behov. Ingrid trekker fram at språk kan bli utfordrende når elevene har gode språkferdigheter: «*Jeg har også opplevd at det noen elever har hatt såpass god engelsk at da må jeg tenke litt på hvordan, at jeg formulerer meg på en ekstra god måte da. Så det er jo noen utfordringer, men stort sett har det gått veldig fint*». Elevenes språkferdigheter blir en utfordring for lærere der de må tenke seg ekstra nøye gjennom sine formuleringer, slik at de ikke kommer med uheldige formuleringer.

Bruk av norske begreper i tilbakemeldinger er en utfordring Ane trekker fram når hun gir tilbakemeldinger:

Ane: I give feedback in English but a lot of times some of the begreper was in Norwegian some of the main concepts or vocabulary, I will often give that feedback in Norwegian. So maybe the feedback will be in English but maybe some of the main concepts or begreper that we are learning from the textbook or for the temaet, that will be in Norwegian.

Her kommer det fram at Ane, som i utgangspunktet gir tilbakemeldinger på engelsk, supplerer med norske faglige begreper i sine tilbakemeldinger. Kombinasjonen av to språk i tilbakemeldingen kan skyldes at elevene skal kunne fagbegrepene på norsk, og dermed vektlegger Ane dette i sine tilbakemeldinger.

Tid er en faktor som påvirker lærernes språkvalg når de gir tilbakemeldinger. Informantene opplever det mer tidskrevende å gi tilbakemeldinger på det språket de er minst fortrolig med fordi de må tenke gjennom hvordan de formulerer seg. Dette kommer tydeligst fram hos Ane som forklarer hvorfor hun kun gir tilbakemeldinger på engelsk:

Ane: I can give maybe better tilbakemelding in English than Norwegian. I think it is more efficient for me when I have like so many students. It just goes much more quicker for me to just to process and give them the feedback instead of taking much longer time if I am doing it in Norwegian.

Her kommer det fram at det er mindre tidskrevende å gi tilbakemeldinger på språket læreren er fortrolig med. Dette begrunnes med at hun gir bedre tilbakemeldinger på engelsk, og at det er mer effektivt med tanke på klassestørrelsen. Dersom Ane skulle gi tilbakemeldinger på

norsk, ville hun ha brukt tid på å ordlegge seg presist. Ingrid trekker også fram at det er tidskrevende å gi tilbakemeldinger på det språket hun er minst fortrolig med.

4.5 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg analysert svarene lærerne har gitt i intervjuene. De tre første delkapitlene har handlet om lærernes formative vurderingspraksis, mens det siste delkapittelet handlet om lærernes tospråklige tilbakemeldinger. Basert på analysen, kan følgende hovedfunn fremheves.

I analysen av første forskningsspørsmål kommer det fram at et tett kollegasamarbeid og baklengs planlegging av undervisningsforløp er essensielt for å lykkes med en god vurderingspraksis i KRLE. Flere av informantene opplever at vurdering i KRLE er krevende sammenlignet med andre fag, og derfor har et tett samarbeid med kollegaer vært avgjørende for hvordan de lykkes med vurdering og utvikling av gode vurderingsferdigheter. I tillegg kommer det fram at et tett kollegasamarbeid kan få implikasjoner for i hvilken grad lærere bruker elevmedvirkning i sin undervisning. Videre kommer det fram at baklengs planlegging av undervisningsforløp gjør at elevene tidlig blir kjent med vurderingskriteriene som de blir målt ut fra i vurderingen. I analysen kommer det også fram i hvilken grad lærere vektlegger elevmedvirkning i sin praksis, der noen benytter seg av hverandrevurdering, og modellering av fagsamtaler og prøvesvar med elevene. Et av prinsippene for god underveivurdering er elevmedvirkning hvor elevene involveres og får muligheten til å reflektere over egen læring, men det kommer fram at dette blir utfordrende i KRLE på grunn av tidsomfanget i faget som påvirker lærernes bruk av elevmedvirkning i undervisningen.

I analysen av andre forskningsspørsmål kommer det fram ulik grad av forståelse av formativ vurdering. Informantene forbinder formativ vurdering ulikt, hvor Ane vektlegger hverandrevurdering og korte tilbakemeldinger, mens Eva trekker fram hvordan elevene kan lære av hverandre, og Ingrid vektlegger fremovermeldinger. Til tross for at de ikke svarer direkte på det i spørsmålet om hva de forbinder med formativ vurdering, kommer det fram i andre deler av intervjuet at de vektlegger de tre spørsmålene som trekkes fram av Black og Wiliam (2009, s. 7), i sin praksis, men at det gjøres på ulike måter.

Hva lærerne vektlegger i sine tilbakemeldinger varierer blant informantene. Tilbakemeldinger som vektlegger ros og anerkjennelse av elevens styrker, og formidling av fagets relevans, trekkes fram som nyttige for elevenes motivasjon, læring og mestringsfølelse. I

analysearbeidet kommer det tydelig fram at ros og anerkjennelse bør ikke undervurderes, og bør tas mer i bruk av lærerne for å styrke elevens motivasjon og mestringfølelse. I tillegg kommer det også fram at formidling av fagets relevans kan bidra til å styrke elevens læringsutbytte og motivasjon når eleven har en forståelse av hvorfor KRLE er et viktig fag.

I analysen av det fjerde forskningsspørsmålet kommer det fram at språkferdigheter kan være en utfordring når lærere skal gi tilbakemelding på språket de er minst fortrolig med.

Språkferdigheter påvirker lærernes valg av språk når de gir tilbakemelding. Det oppleves som tidskrevende å gi tilbakemeldinger på språket læreren er minst fortrolig med fordi de ønsker å formulere seg på en god og presis måte, og derfor foretrekker de å gi tilbakemeldinger på språket de er mest fortrolig med. Lærernes språkvalg blir også påvirket av hva slags språk eleven selv bruker, da lærerne ønsker å forholde seg til elevene på språket de selv bruker.

Hovedfunnene som er gjort her, ønsker jeg å ta med videre til drøftingen i neste kapittel hvor jeg diskuterer disse i lys av teori og tidligere forskning som jeg presenterte i kapittel 2.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapittelet trekker jeg fram hovedfunnene fra kapittel 4, og drøfter hvordan de kan belyse oppgavens problemstilling: *Hva vektlegger et utvalg KRLE-lærere i sin formative vurderingspraksis, og hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på når de gir tospråklige tilbakemeldinger?* I dette kapittelet drøfter jeg hovedfunnene fra kapittel 4 i lys av teori og tidligere forskning som presenteres i kapittel 2. Jeg begynner dette kapittelet med å se nærmere på første delen av problemstillingen hvor jeg drøfter lærernes formative vurderingspraksis. Deretter ser jeg nærmere på andre delen av problemstillingen om hvilke muligheter og/eller utfordringer lærere møter på når de gir tospråklige tilbakemeldinger. Avslutningsvis presenterer jeg implikasjoner av hovedfunnene, og forslag til videre forskning. Basert på størrelsen på utvalget, kan ikke funnene i denne studien generaliseres. Funnene som er gjort i denne masteroppgaven, og drøftingen som blir gjort, er basert på innspillene fra informantene. Som jeg nevnte i kapittel 3, kan andre religionslærere muligens kjenne seg igjen i det som kommer fram i oppgaven.

5.1 Variasjon i lærernes formative vurderingspraksis

I dette delkapittelet diskuterer jeg første delen av problemstillingen: «Hva vektlegger et utvalg KRLE-lærere i sin formative vurderingspraksis?». Et av hovedfunnene fra analysearbeidet er i hvor stor grad lærerne forstår formativ vurdering. Lærerne viser ulik grad av forståelse, ved at de trekker inn forskjellige elementer av det som kjennetegner formativ vurderingspraksis. Samtidig kommer det fram i intervjuene at valgene lærerne tar i forbindelse med vurderinger, som eksempelvis bruk av vurderingskriterier og elevinvolvering, kjennetegner en formativ vurderingspraksis.

5.1.1 Ulikheter i forståelse av formativ vurdering

Empirien viser en forskjell i forståelsen av hva informantene forbinder med en formativ vurdering. Dette kan begrunnes ut fra at informantene vektlegger de ulike elementene som inngår i en formativ vurdering ulikt. På den ene siden vektlegger Ane hverandrevurdering og fortløpende tilbakemeldinger, men sier ingenting om hva disse tilbakemeldingene vektlegger. Samtidig trekker hun inn hverandrevurdering som en sentral del av formativ vurderingspraksis. Eva viser en forståelse av summativ vurdering hvor hun trekker inn

formelle vurderinger og fagsamtaler. Til tross for det, trekker hun også inn et viktig innspill om hvordan elever ved å delta i fagsamtaler med andre medelever, kan få muligheten til å lytte og lære av hverandre. Dette kjennetegner det Vygotskij definerer som læring via *appropriasjon* hvor elevene tilegner seg kunnskap og erfaringer gjennom kommunikasjon (Säljö, 2016, s. 113). I motsetning til Ane og Eva, forbinder Ingrid formativ vurdering med fremovermeldinger som vektlegger hva eleven bør gjøre for å komme seg dit. Dette er et av tre nøkkelspørsmål som både Black og Wiliam (2009, s. 7) og Hattie og Timperley (2007, s. 86) understreker at formative tilbakemeldinger bør inneholde. Samtidig kommer det fram i intervjuet at flere av informantene vektlegger de to andre nøkkelspørsmålene om «hvor eleven er» og «hvor eleven skal» (Black og Wiliam, 2009, s. 7, Hattie og Timperley, 2007, s. 86) på ulike måter i sin vurderingspraksis.

Basert på empirien og helhetsinntrykket av analysearbeidet, viser Ingrid, som er nylig utdannet, mest forståelse av hva formativ vurdering er gjennom sin praksis. Dette kan ha sammenheng med det hun sier tidligere i intervjuet om fremovermeldinger og vektleggingen den formative vurderingspraksisen hadde da hun selv var lærerstudent. Satsingen på vurdering for læring de siste årene har bidratt til å øke fokuset på denne vurderingspraksisen både i skolene, men også lærerutdanningene (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtidig kan dette ses i sammenheng med den kunnskapen Ingrid tilegner seg fra kurssamlinger og utveksling av erfaringer med kollegaer.

5.1.2 Variasjon i vurderingsevne og lærernes videreutvikling av vurderingspraksis

KRLE kan oppleves som et vanskelig fag for elever. Dermed vil lærernes vurderingspraksis være sentralt for om og eventuelt i hvilken grad formative tilbakemeldinger oppleves som gode, effektive og konkrete av elevene. For å videreutvikle en god vurderingspraksis, trekker Wille (2010, s. 173-176) fram tre måter å gjøre dette på (1) egenvurdering, (2) tilbakemeldinger fra elever, og (3) utveksling av erfaringer med kollegaer.

Empirien viser ulike tanker om egen vurderingspraksis, og hva lærerne gjør for å videreutvikle egen praksis. Informantene opplever vurdering og tilbakemeldinger som en krevende oppgave hvor de stadig ønsker å utvikle seg, søke ny kunnskap, og utveksle erfaringer med kollegaer. På den ene siden trekker Ingrid og Eva egen læringskurve i KRLE, hvor de opplever at deres tilbakemeldinger er mer konkrete og presise nå enn det var i starten. Utviklingen av Ingrid og Evas vurderingspraksis er basert på egne erfaringer hvor de har

vurdert eget arbeid, deretter opplevd at en endring må til. Som nyutdannet lærer opplevde eksempelvis Ingrid tilbakemeldingene sine som «bredere og flytende» hvor hun kunne gi en omfattende liste med forbedringspunkter. Dette opplevde hun som lite effektivt og brøt elevenes mestringsfølelse, og basert på dette endret hun sin tilbakemeldingspraksis slik at hun ga eleven to konkrete mål å jobbe videre med. Dette samsvarer med det Hattie og Timperley (2007, s. 87) trekker fram om at lærere skal gi elevene to spesifikke mål som de skal jobbe mot, slik at læringsgapet mellom hva som er forstått og hva som skal forstås, reduseres (Ramaprasad, 1983, s. 8-9). Samtidig er det viktig å ikke overdrive med informasjonsmengden i tilbakemeldingen, da dette kan redusere læringsutbytte av tilbakemeldingen (Hattie og Timperley, 2007, s. 91).

På den andre siden påpeker Ane at dette er et område hun ønske å bli bedre i, og understreker at det er vanskelig å gi konkrete og presise tilbakemeldinger i et fag som KRLE sammenlignet med de andre fagene hun har. Dette kan begrunnes med at KRLE er et fag hvor det kan være særlig utfordrende å formidle hva som kjennetegner kvalitet i faget (Lied og Lied, 2010, s. 127). Samtidig er det viktig å søke kunnskap om hvordan man kan gi tilbakemeldinger i KRLE som er konkrete, og kan brukes av elevene for å utvikle seg. Dette kommer fram av elevene i studien til Berntsen (2019) som ønsker tilbakemeldinger som forteller hva de gjør bra, og råd om hvordan de kan utvikle seg faglig. Et alternativ er å gjøre som Ingrid og Eva, som bruker vurderingskriteriene til å markere hva eleven har fått til. Eva bruker vurderingskriteriene til å gi konkrete tilbakemeldinger på hva eleven har fått til ved å markere hvor eleven er i forhold til kriteriene. Det blir altså brukt i summative vurderinger. Ser man imidlertid på det fra et langtidsperspektiv, kan slike summative vurderinger fungere som underveisvurdering. Sistnevnte fremgangsmåte kan forsvares ut fra at elevene får informasjon underveis som bidrar til å måle kompetanse i sluttproduktet, altså i sluttvurdering. Dette kommer også fram av Gamlem (2015a, s. 26) som påpeker at informasjonen fra summative vurderinger kan brukes til videre læring og utvikling mot en sluttvurdering og standpunktkarakter i faget.

Empirien viser at to av informantene, Ane og Ingrid, er opptatt av å få tilbakemeldinger på sin vurderingspraksis fra elevene, mens Eva gjør det i mindre grad. Det å få tilbakemeldinger fra elevene kan være nyttig for lærerne fordi de da får muligheten til å endre vurderingspraksis, og dermed gi en mer tilpasset, konkret og presis tilbakemelding (Wille, 2010, s. 173-176). Samtidig gir det elevene muligheten til å komme med ønsker om hva de trenger ytterligere tilbakemeldinger på. For å lykkes med videreutvikling av en god vurderingspraksis, er det

viktig at lærere er engasjerte og villige til å problematisere egen vurderingspraksis (Gamlem, 2015b). Dersom informantene ønsker å videreutvikle egen vurderingspraksis, er det essensielt å inkludere elevene i denne prosessen. Samtidig er det viktig å understreke at lærere har metodefrihet når det gjelder egen praksis, men kan likevel åpne opp for innspill fra elevene.

Empirien viser at alle tre informanter er opptatt av et tett kollegasamarbeid hvor de utveksler erfaringer og får innspill til vurdering i faget. Dette trekkes også fram av religionsdidaktikeren Andreassen (2016, s. 204) som understreker hvor essensielt det er med et tett kollegasamarbeid blant religionslærere. Samtidig trekker Ingrid fram i empirien at et tett samarbeid ikke skal begrense lærernes metodefrihet i egen praksis. Dermed kan det synes som om Ingrid og hennes kollegaer er opptatt av metodefrihet i undervisningen, men har likevel felles fremgangsmåte ved vurderingssituasjoner. På den ene siden kan dette begrense metodefriheten i planleggingen av vurderinger. Dette kan forklares ut fra at et tett samarbeid om felles vurdering kan begrense lærerens tilrettelegging av vurderingssituasjoner som er tilpasset den enkelte klassen. Det er med andre ord ikke slik at alle klasser er like og derfor kan det tenkes at lærere bør også ha metodefrihet for å tilpasse vurderinger etter den konkrete elevgruppen. På den andre siden virker det som om lærerne sjelden er uenige om hva slags vurdering de skal legge til grunn i arbeidet. Dermed vil det fortsatt være gode grunner for å både legge til rette for metodefrihet samtidig som lærerne samarbeider om planleggingen.

Basert på empirien kommer det videre fram av Eva at hun er opptatt av et tett samarbeid med kollegaer hvor de praktiserer felles fremgangsmåte, og dermed får elevmedvirkning mindre betydning i hennes praksis. På den ene siden kan det her være nyttig for lærerne å ha et tett kollegasamarbeid. Dette kan forklares ut fra at lærerne da kan planlegge vurderinger sammen, utveksle erfaringer samt kvalitetssikre arbeidet i faget. På den andre siden kan et altfor tett samarbeid begrense graden av elevmedvirkning i KRLE. Elevmedvirkning vektlegger elevenes deltakelse i beslutninger som angår egen og klassens læring (Wille, 2010, s. 69). Dersom lærere er opptatt av å gjennomføre lik praksis som kollegaene sine, kan dette få konsekvenser for elevdeltakelsen som i og for seg har positive virkninger for elevenes læringsutbytte (Engh, 2011, s. 76). For å lykkes med undervisningsvurdering, slik den fremstilles i den nye læreplanen i KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9), er det derfor viktig å inkludere elevene i undervisningen og i vurderingssituasjoner for å styrke elevenes læring og motivasjon (Solberg og Solberg, 2009, s. 303).

5.1.3 Ulik planleggingspraksis i forhold til vurdering

Empirien viser en variasjon i hvordan religionslærerne planlegger et undervisningsforløp med tanke på vurdering, der Ingrid planlegger et baklengs undervisningsforløp, mens de to andre lærerne ikke gjør det. Ved å gjennomføre en slik planleggingspraksis starter Ingrid først med å svare på «hvor eleven skal». Dette er et av de tre nøkkelspørsmålene som Black og Wiliam (2009, s. 7) trekker fram. Sammen med kollegaene sine, er Ingrid opptatt av en baklengs planlegging der hun først planlegger vurdering hvor hun i starten av et nytt tema informerer elevene om når vurderingen skjer, hvilke kriterier de vurderes etter, hva slags vurderingsform det er, og hvordan de skal jobbe mot vurderingen. Dette samsvarer med tre av fem vurderingssspørsmål som Nordahl og Hansen (2012, s. 14) trekker fram som viktig å besvare i forbindelse med vurdering. Nordahl og Hansen (2012, s. 14) nevner for øvrig ytterligere to spørsmål hvor det ene er hva som er hensikten med vurderingen, mens det andre er hvem som skal vurdere. Disse to spørsmålene nevnes ikke av Ingrid. Samtidig vektlegger Ingrid spørsmålet «hvordan de skal jobbe mot vurderingen», noe som ikke kommer fram av Nordahl og Hansen (2012). Dette kan være interessant å trekke fram i introduksjonen til nytt tema, der elevene får vite hvordan de skal jobbe mot vurderingen. Dette kan forbindes med fremovermelding, og det Black og Wiliam (2009) og Hattie og Timperley (2007) mener med hva eleven bør gjøre for å redusere gapet mellom hvor eleven er og hvor eleven skal. Disse tre nøkkelspørsmålene trekkes inn i relasjon med tilbakemeldinger. Ved å gjøre elevene tidlig kjent med hvor de er og hvor de skal, er viktig for å redusere gapet mellom nåværende læring og ønsket mål (Ramaprasad, 1983, s. 8-9).

Det kan være ulike faktorer for hvorfor baklengs planlegging av undervisningsforløpet kan bidra til en god underveisvurdering. En viktig faktor kan være lærerens presentasjon og formidling av kompetansemål og vurderingskriterier tidlig i undervisningen. Dette blir fremhevet av Lied og Lied (2010, s. 132) og Sødal (2009, s. 182) som påpeker hvor grunnleggende det er at religionslærere gjør elevene kjent med fagets kompetansemål og vurderingskriterier som en måte for implementeringen av formativ vurdering i faget. Ingrid ønsker videre å gjøre elevene kjent med hvilke kriterier de blir vurdert ut fra slik at de vet hvordan de skal jobbe mot en fagsamtale. Ifølge Andreassen (2016, s. 2000) vil en slik praksis strukturere elevenes læringsarbeid. Ikke minst kan en slik vurderingspraksis bidra til utvikling av god selvregulering hos elever hvor de får tillitt og eierskap over egen læring (Hattie og Timperley, 2007, s. 93).

I motsetning til Ingrid, er Ane og Eva opptatt av å undervise først og deretter lager de vurderingen og presenterer vurderingskriteriene. Dette samsvarer ikke med hva Nordahl og Hansen (2012) samt Wiggins og McTighe (2005) anbefaler lærere å gjøre når de skal planlegge i forbindelse med en vurdering. Nordahl og Hansen (2012, s. 14-16) understreker at dersom en vurdering skal innebære vurdering for læring, er det grunnleggende med en planlegging av undervisningsforløp og at lærere gjør elevene kjent med de fem grunnleggende vurderingsspørsmålene. Når dette er kjent for elevene vil det kunne bidra til læring, og muligens bidra til selvregulering hvor elevene får mer kontroll over egen læring og bedre strukturering av eget læringsarbeid (Hattie og Timperley, 2007, s. 93, Andreassen, 2016, s. 200). En slik planleggingspraksis gjør elevene kjent med mål og kriterier sent i løpet, og samsvarer ikke med et av fire prinsipper om god underveisvurdering som Utdanningsdirektoratet (2020a) anbefaler. Samtidig svarer ikke en slik praksis på Black og Wiliam (2009) og Hattie Timperley (2007) sitt spørsmål om «hvor eleven skal», og kan få konsekvenser for spørsmålet om «hva eleven bør gjøre for å komme seg dit» da eleven ikke vet hvor han/hun skal i utgangspunktet. En kortsiktig planlegging av en vurdering, kan få konsekvenser for hvorvidt denne innebærer vurdering for læring. Dette kan påvirke læringsutbytte, særlig når elever ikke blir kjent med vurderingskriteriene tidlig i undervisningsforløpet.

Basert på empirien og teori, kan det antydes at en baklengs planlegging av undervisningsforløpet med tanke på vurdering, er essensiell for å lykkes med vurdering for læring. En slik vurderingsplanlegging bidrar til å gjøre elevene tidlig kjent med hva slags vurdering det er, når de vurderes, og hva slags kriterier de vurderes etter, men også hvordan de kan jobbe mot vurderingen.

5.1.4 Lærernes presentasjon av kompetansemål og vurderingskriterier

Et av prinsippene for en god underveisvurdering er at lærere presenterer og forklarer kompetansemålene og vurderingskriteriene slik at elevene har en forståelse av hva de skal lære og hva som blir forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, 2020a, Lied og Lied, 2010, s. 132). Empirien viser at kompetansemålene og vurderingskriteriene blir brukt som støtte for å gi konkrete tilbakemeldinger til elevene. I hvilken grad lærerne presenterer kompetansemålene og vurderingskriteriene, varierer. På grunn av at Ingrid er opptatt av en baklengs planlegging av undervisningsforløp, blir både kompetansemålene og vurderingskriteriene presentert tidlig for elevene. I tillegg brukes disse underveis mot en vurdering og presenteres igjen én uke før en vurdering. Ane og Eva kommenterer ikke

hvordan de presenterer kompetansemålene i sin praksis, men Ane er opptatt av å presentere vurderingskriteriene for elevene 1-2 uker før en vurdering slik at elevene vet hva de vurderes etter. Tidspunktet for når dette skjer, kan påvirke i hvilken grad elevene får tid til å forberede seg og strukturere sitt læringsarbeid (Andreassen, 2016, s. 200). På grunn av dårlig tid, deler Eva ut vurderingskriteriene slik at elevene har de tilgjengelig, og gjennomgår de av og til for å gjøre elevene oppmerksomme på hva de bør tenke på i forhold til vurderingen. Til tross for at hun ikke presenterer vurderingskriteriene i like stor grad som de andre informantene, sørger hun for at elevene har kriteriene tilgjengelig. Samtidig kan en fraværende presentasjon av vurderingskriteriene begrense i hvilken grad elevene forstår hva som forventes av dem, og hvordan de selv kan ta i bruk kriteriene.

I et fag som KRLE kan det være vanskelig for elevene å vite hva som kjennetegner høy kvalitet. Lærere kan forklare og formidle hvordan elevene skal bruke kriteriene til å vurdere og reflektere over eget arbeid (Fancourt, 2005, s. 119), og måle i hvilken grad det er høy kvalitet eller ikke. Fagdidaktikken trekker inn utfordringen religionslærere møter på når de skal definere hva god kvalitet i KRLE er, og foreslår bruken av taksonomier som et «verktøy» for å konkretisere til elevene hva som må til for å oppnå høy faglig kunnskap i faget (Lied og Lied, 2010, s. 127). Empirien foreslår modellering som en måte å formidle hva på som kjennetegner høy kvalitet i et svar. Sammen med elevene, er Ingrid opptatt av å modellere fagsamtaler og prøvesvar før en vurdering. Dette gjør hun fordi elevene ofte lurer på hva som kjennetegner gode svar i faget, og gjennom å modellere kan elever bruke dette som inspirasjon til hvordan de selv kan skrive svar som har høy kvalitet. I tillegg til å få kjennskap til hva som kjennetegner høy kvalitet, kan elevene få, gjennom å delta på modellering, veiledning i hvordan de leser og bruker vurderingskriteriene.

Ettersom den gamle lærerplanen i KRLE ikke nevner bestemte vurderingskriterier som lærere kan bruke til å vurdere elever, eller som kan brukes i egen- og hverandrevurdering, samarbeider religionslærere ofte om å lage felles vurderingskriterier som gir mening for både lærere og elever (Andreassen, 2016, s. 204, Lied og Lied, 2010, s. 128-129). Dette kommer også fram i empirien hvor informantene er opptatt av et tett samarbeid med andre religionslærere for å lykkes med vurdering i faget. Den nye læreplanen i KRLE foreslår kjennetegn på måloppnåelse som religionslærere kan benytte seg av når de skal vurdere elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette kan påvirke i hvilken grad kollegasamarbeid fortsatt anses som viktig, men samtidig kan det bli enda viktigere med kollegasamarbeid på grunn av hvor vid disse kjennetegnene på måloppnåelse kan være. Gjennom å delta på

diskusjoner og samtaler om kjennetegnene for måloppnåelse slik de fremstilles i den nye læreplanen, kan religionslærere sammen skape et tolkningsfellesskap som bidrar til vurderingsarbeid og til å videreutvikle egen vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Basert på empirien og teori, er det særdeles viktig at kompetansemålene og vurderingskriteriene presenteres tidlig for elevene slik at de vet hva de skal jobbe med og hva de vurderes etter. På bakgrunn av både empiri og teori, kommer det tydelig fram at ved en baklengs planlegging av undervisningsforløp, blir elevene tidlig kjent med kompetansemålene og kriteriene de vurderes etter i en vurdering. Ved bruk av taksonomier som «verktøy» eller modellering av prøvesvar, kan elevene få en forståelse av hva som kjennetegner høy kvalitet i KRLE. I tillegg kan lærere gjøre elevene kjent med hvordan elevene selv kan bruke vurderingskriteriene.

5.1.5 Tid og klassestørrelse påvirker formativ vurderingspraksis

Empirien viser at faktorer som tid og klassestørrelse, påvirker i hvilken grad lærere får gjennomført en god underveivurdering i KRLE på grunn av fagets få timer til rådighet. Denne utfordringen påvirker valgene informantene tar i forbindelse med undervisning, hvor Eva på den ene siden, prioriterer timene hun har i faget til undervisning, og dermed mindre tid til gjennomføring av for eksempel egen- og hverandrevurdering som er en viktig del av en god underveivurdering (Black og Wiliam, 1998a, s. 54-55). På den andre siden, er Ane og Ingrid oppmerksomme på disse utfordringene, men legger til rette for hverandrevurdering i faget. Både den fagdidaktiske teorien og tidligere forskning, viser til tid som en utfordring i KRLE, hvor religionslærere får relativt få timer til å undervise om alle kompetansemålene i læreplanen (Lied og Lied, 2010, s. 129), og som begrenser muligheten for en god underveivurdering (Jørgensen, 2014, s. 217). For å løse tidsutfordringen i faget, understreker Jørgensen (2014, s. 217) viktigheten av en god undervisningsplanlegging der religionslærere får dekket flest mulig kompetansemål, samt legger til rette for muntlige aktiviteter slik at elever kan vise kompetanse og lærere får vurderingsgrunnlag på elever som er passive (Lied og Lied, 2010, s. 130). Samtidig som tid er en begrensende faktor for vurdering for læring, påvirker også klassestørrelsen i hvilken grad lærere får tid til å gjennomføre individuelle samtaler med elevene om sin faglige utvikling (Sandvik et. al., 2012, s. 148). Dette kommer også fram i empirien, hvor lærerne fremhever utfordringen med å føre en individuell samtale med elevene om sin faglige utvikling når man har en klasse som består av 30 elever elevene

om sin utvikling. I tillegg trekker Ingrid inn at tid kan få konsekvenser for i hvilken grad elevmedvirkning, slik den står i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9), blir tatt i bruk.

Basert på teori og tidligere forskning, er det særlig viktig med en god planlegging av undervisningen i KRLE for å løse utfordringer knyttet til tid og klassestørrelse. En god planlegging kan bidra til at religionslærere får dekket de fleste kompetansemålene, og bidrar til en effektiv tilrettelegging for bruk av egen- og hverandrevurdering som et alternativ for lærerens individuelle samtale med elever. Under en slik planlegging vil elevene en mulighet til å vurdere samt reflektere over eget og/eller en medelevs arbeid.

5.1.6 Vektlegging av muntlige vurderingssituasjoner

KRLE er et muntlig fag der elevene kan komme opp i muntlig eksamen (Lied og Lied, 2010, s. 129). Empirien viser at lærere vektlegger muntlige vurderingssituasjoner i større grad enn skriftlige vurderinger. På den ene siden begrunner Eva dette med at hun er opptatt av at elevene skal utvikle gode muntlige ferdigheter i KRLE i forhold til eksamensformen. Ingrid derimot vektlegger muntlige vurderingssituasjoner for å gi elever som er svake i skriftlige vurderingssituasjoner, muligheten til å vise sin kompetanse. Vektleggingen av muntlige aktiviteter som plenumsdiskusjoner, samtale og framføringer i KRLE, kan være fordelaktig for læreren for å få samlet inn vurderingsinformasjon for både underveis- og sluttvurderingen (Lied og Lied, 2010, s. 129). Samtidig er det viktig at lærere legger til rette for både muntlige og skriftlige vurderingssituasjoner, slik at passive elever får vist sin kompetanse i skriftlige vurderingssituasjoner.

Empirien viser at både Ingrid og Ane foretrekker muntlige vurderingssituasjoner fremfor skriftlige vurderingssituasjoner, fordi det er lettere å gi formative tilbakemeldinger samt at det er mindre tidskrevende. Informantene begrunner dette med at de får muligheten til å føre en dialog med elevene om sin faglige utvikling hvor de gir konkrete tilbakemeldinger. Dette samsvarer med det den britiske religionsrådgiveren, Blaylock (2000, s. 49), trekker fram om dialog, og hvordan det kan bidra til å oppklare misforståelser, men også til å identifisere elevens styrker og svakheter. Mens informantene begrunner det med at det er mindre tidskrevende å gi muntlige formative tilbakemeldinger, understreker religionsdidaktikeren Stern (2017, s. 183) at det å gi muntlige tilbakemeldinger i form av dialog, vil være den mest personlige og individuelle kommunikasjonen som oppstår mellom lærer og elev. Ved å

gjennomføre en god dialog kan misforståelser unngås, og elever får muligheten til å stille spørsmål dersom lærerens tilbakemelding er uklar.

Basert på empirien og teori, kan bruk av muntlige vurderingssituasjoner bidra til at lærere får muligheten til å føre en dialog med eleven om sin faglige utvikling, samt til identifisering av elevens styrker og svakheter. Dette kan også være en mulig løsning på utfordringen den relativt begrensede tiden utgjør i faget, som igjen påvirker i hvilken grad lærere får gjennomføre individuelle samtaler med elevene om sin faglige utvikling. Samtidig kan dette være tidskrevende, men dersom lærere kombinerer vurdering av elevene etterfulgt av en samtale om elevens utvikling, kan dette bidra til en god undervisvurdering.

5.1.7 Ulik vektlegging av tilbakemeldingsinformasjon

Empirien sier lite om innholdet i tilbakemeldingen informantene gir, men at informantene vektlegger faglige ferdigheter, ros og anerkjennelse av elevens styrker, og formidling av fagets betydning. Ifølge teorien skal en tilbakemelding svare på tre nøkkelspørsmål: (1) hvor eleven er i sin læring, (2) hvor eleven skal, og (3) hva eleven bør gjøre for å komme seg dit (Black og Wiliam, 2009, s. 7, Hattie og Timperley, 2007, s. 86). Dette kommer også fram i forskriften i opplæringsloven (2006) § 3-10 andre ledd, om at elever har rett til å vite hva de mestrer, samt få veiledning om hvordan de kan styrke deres kompetanse. Formålet med informasjonen fra en tilbakemelding er å tette læringsgapet mellom hvor eleven er og hvor eleven skal (Ramaprasad, 1983, s. 8-9).

5.1.7.1 utfordringer knyttet til tilbakemeldingspraksis i KRLE

Både Ane og Eva trekker fram at det er utfordrende å gi tilbakemeldinger i et fag som KRLE, men at det er essensielt at det utføres på forsvarlig vis av hensyn til elevens læringsutbytte. Det å fortelle elevene hvor de er, hvor de skal, og hva de burde gjøre, er noe Eva behandler i plenum, men ikke på individuelt nivå av hensyn til tiden. Tid er en faktor som begrenser i hvilken grad Eva får gjennomføre en god formativ vurderingspraksis i KRLE. Dette kommer også fram av Lied og Lied (2010, s. 129) og Jørgensen (2014, s. 217) som trekker fram hvordan lite tid i faget begrenser i hvilken grad lærere gjennomfører en god undervisvurdering.

For å gi gode tilbakemeldinger, kommer det fram i empirien at Ane ønsker å bruke kompetansemålene som et grunnlag for å gi konkrete tilbakemeldinger der hun gjennom å føre en dialog med eleven kan vise til hva eleven får til, og hva eleven må utvikle seg på. Bruken av kompetansemålene som et grunnlag for å gi konkrete tilbakemeldinger er nyttig i et fag som KRLE, fordi det kan være utfordrende å fastsette hva god kvalitet er. Bruk av taksonomier kan bidra til å konkretisere til elevene hva som kjennetegner høy kvalitet (Lied og Lied, 2010, s. 127). Dette kommer også fram i studien til Berntsen (2019) hvor elevene ønsker tilbakemeldinger på hva de behersker, samt deres forbedringsmuligheter.

Basert både på empiri og tidligere forskning, kommer det fram at fagets relativt lave timeantall begrenser lærernes formative vurderingspraksis. Av sistnevnte grunn kan informantene risikere å ikke få gjennomført individuelle samtaler med elevene om deres faglige utvikling, samt svare elevene på de tre nøkkelspørsmålene som Black og Wiliam (2009) og Hattie og Timperley (2007) vektlegger. I tillegg kommer det fram at det er utfordrende å gi konkrete tilbakemeldinger i KRLE, men at bruk av kompetansemål og taksonomier kan bidra til å konkretisere for elevene hva de har fått til og hva de må jobbe videre med.

5.1.7.2 Lærernes tilbakemeldingsinformasjon

Empirien viser en variasjon av hva informantene vektlegger i sine formative tilbakemeldinger. På den ene siden vektlegger informantene faglig ferdigheter. På den andre siden trekkes det også inn tilbakemeldinger på personnivå som ros og anerkjennelse av elevens styrker, og tilbakemeldinger som vektlegger fagets relevans. Fremovermeldinger og tilbakemeldinger på prosess- og oppgavenivå blir også vektlagt.

Både Eva og Ingrid vektlegger *faglige ferdigheter* i sine tilbakemeldinger, og begrunner det med at i KRLE-faget er det viktig at elevene viser ferdigheter som blant annet kritisk tenkning, refleksjon og evnen til å se sammenhenger. Dette kommer også fram i fagdidaktikken om at effektive tilbakemeldinger vektlegger fagspesifikk kompetanse som faglige ferdigheter, kunnskap og utviklingspotensial (Lied og Lied, 2010, s. 133, Sødal, 2009, s. 177). Etersom elevene i KRLE jobber med ulike religioner, er det viktig at tilbakemeldingene som gis er abstrakte og overførbare til andre deler i faget (Fancourt, 2005, s. 120). Dermed vil Eva og Ingrid sine tilbakemeldinger om faglige ferdigheter kunne overføres til alle religioner og temaer elevene jobber med.

Empirien viser videre at lærere vektlegger *ros og anerkjennelse* i sine tilbakemeldinger. Som illustrert over var Ingrid opptatt av å gi elever, spesielt i tospråklige klasser, tilbakemeldinger som ligger på *personnivå*. Hun mener lærere ikke burde undervurdere hva slags kraft ros har for elevenes læring og motivasjon. Tidligere forskning viser at lærere også er opptatt av å gi tilbakemeldinger som ligger på personnivå der oppmuntring vektlegges i større grad (Gamlem og Munthe, 2014). Tilbakemeldinger på personnivå er et av fire nivåer, i tillegg til prosess-, oppgave- og selvreguleringsnivå, som Hattie og Timperley (2007, s. 90) trekker inn i sin modell. De mener at tilbakemelding på personnivå er minst effektiv for elevens læring fordi den gir ikke eleven informasjon om hvorfor han/hun er flink (Hattie og Timperley, 2007, s. 96-97). Til tross for at teorien understreker at tilbakemelding på dette nivået ikke er nyttig for elevens læring, mener Ingrid at lærere ikke bør undervurdere hva ros kan bidra med. Basert på det som kommer fram kan det være nyttig å kombinere personnivået med et annet nivå slik at elevene får en tilbakemelding som både roser elevene, samt trekker fram hva de har fått til og hva de kan jobbe videre med i KRLE. Dette kan bidra til å styrke elevens læring og motivasjon i faget.

Ane derimot vektlegger *fagets relevans* i sine tilbakemeldinger. Det å formidle til elevene hvorfor KRLE er et viktig fag og hvorfor det er betydningsfullt, mener Ane kan styrke elevenes læring. Dette støttes av religionsrådgiveren Blaylock (2000, s. 49), som påpeker at en forklaring av formålet med faget kan bidra til å styrke elevenes motivasjon og engasjement. Sistnevnte gjelder særlig for elever som opplever faget og vurdering som demotiverende. Samtidig kan dette gi eleven mer kontroll over sin læring ved at han/hun forstår hvorfor KRLE er et viktig fag, og hva slags betydning det har for sin læring. Dette kan bidra til å styrke elevens selvregulering der eleven styrer og regulerer egen læringsprosess i forhold til læringsmålene i faget (Hattie og Timperley, 2007, s. 93).

Videre viser empirien at *fremovermeldinger* er noe som vektlegges i tilbakemeldingene. Informantene er opptatt av å gi læringsfremmende tilbakemeldinger som sier noe om de forventninger til hva elevene skal utvikle seg på, der det gis to utviklingspunkt som de må jobbe med fram mot neste vurdering. Hensikten med fremovermeldinger er å tette læringsgapet mellom der eleven befinner seg og målet med opplæringen. Dersom informasjonen som lærere gir, ikke tetter læringsgapet, kan ikke det kalles for en tilbakemelding ifølge Ramaprasad (1983, s. 8). Basert på den kunnskapen Ingrid tilegnet seg som lærerstudent, er hun opptatt av å gi fremovermeldinger som fokuserer på to forbedringspunkter. Samtidig er det viktig å påpeke at dersom fremovermeldinger skal kunne

overføres til andre religioner, er det viktig at tilbakemeldingen er abstrakt slik at eleven kan bruke utviklingspunktene til andre religioner enn kun én bestemt religion (Fancourt, 2005, s. 120). I et fag som KRLE jobber elevene med ulike religioner, og dermed er det essensielt at tilbakemeldingene elevene får er abstrakte slik at de kan overføres til andre religioner. En fremovermelding som vektlegger konkrete ting som for eksempel dåp og konfirmasjon i kristendommen, vil eksempelvis ikke kunne overføres til religionen islam.

I analysearbeidet kommer det også fram at informantene er opptatt av å gi elever tilbakemeldinger på hva de har fått til, og hva elevene må jobbe videre med. Ut fra hvordan jeg analyserer tilbakemeldingsinformasjonen til informantene, vektlegger informantene ett eller flere nivåer. Empirien viser at alle tre informanter gir tilbakemeldinger som ligger på *prosessnivå* der de gir elevene informasjon på hvordan de forstår/utfører oppgaven, samtidig som informantene vektlegger bruken av faglige ferdigheter som strategier for å kunne løse andre oppgaver (Hattie og Timperley, 2007, s. 93). Videre kommer det fram at både Ane og Ingrid er opptatt av å gi tilbakemeldinger på *oppgavenivå* som sier noe om hva eleven får til, korrigerer av misforståelser, og hva eleven må jobbe videre med (Hattie og Timperley, 2007, s. 91). Dette tilbakemeldingsnivået er nyttig for elevene når lærer forklarer hvorfor tolkningene er feil (Solberg, 2016, s. 43), noe informantene gjør. Samtidig kan dette nivået være en utfordring i KRLE fordi det ikke er generaliserbart (Hattie og Timperley, 2007, s. 91), og som Fancourt (2005, s. 120) understreker, er det viktig at tilbakemeldingene er abstrakte slik at de kan overføres til andre religioner.

Basert på empiri og teori, skal tilbakemeldingene vektlegge informasjon som tetter læringsgapet mellom hva eleven får til og hvor eleven skal. Empirien vektlegger flere av elementene som trekkes fram i teorien som viktig for å styrke elevens læring. Likevel må det her presiseres at empirien skiller seg fra teorien og tidligere forskning ved at tilbakemeldinger på personnivået blir trukket fram som grunnleggende for å styrke elevens læring og motivasjon. I tillegg kommer det fram i empirien at formidling av fagets relevans i tilbakemeldingene, kan bidra til å bevisstgjøre elevene over hvorfor faget er viktig, hvilket kan styrke elevens læring og selvregulering. Samtidig kommer det fram at det er viktig at tilbakemeldingene som gis i KRLE er abstrakte slik at de kan overføres til andre deler av faget.

5.1.8 Varierende vektlegging av egen- og hverandrevurdering i KRLE

Empirien viser en variasjon i hvor stor grad informantene bruker egen- og hverandrevurdering i faget, hvor hverandrevurdering blir vektlagt i større grad. Ane og Ingrid bruker hverandrevurdering som en øvelsesaktivitet mot fagsamtaler hvor elevene veileder og gir hverandre tilbakemeldinger, mens Eva bruker det i andre fag enn i KRLE. Dette begrunner hun med fagets få timer. Til tross for at faget har få timer til rådighet, viser tidligere forskning at det er nyttig å involvere elevene i faget (Jørgensen, 2014, s. 222). Ingrid ønsker ikke å bruke hverandrevurdering i tellende vurderingssituasjoner fordi elevene er umodne til å vurdere hverandre, og mange av de er sårbare og usikre. Videre viser empirien at Ingrid er opptatt av å lage gruppene selv. Dette fordi elevene da kan være sammen med noen de føler seg tilstrekkelig komfortable med å få tilbakemeldinger av, samt at hun da kan forklare kriteriene elevene skal vurdere hverandre ut fra. Sistnevnte kommer også fram som en anbefaling fra Utdanningsdirektoratet (2020b) om at et trygt læringsmiljø og tydelige faglige kriterier som elevene kan bruke til å gi hverandre tilbakemeldinger, er grunnleggende for å lykkes med hverandrevurdering. Å bruke vurderingskriteriene i hverandrevurdering kan være et godt verktøy for elevene når de skal hjelpe hverandre og gi konkrete tilbakemeldinger. Dette forutsetter at elevene har kjennskap til vurderingskriteriene for å kunne bruke de til å gi tilbakemeldinger (Fancourt, 2005, s. 119).

En fordel ved hverandrevurdering er at elever deltar i samspill med andre, og gjennom en slik deltakelse oppstår det Vygotskij definerer som *appropriasjon* (Säljö, 2016, s. 113), hvor læring finner plass. Ved å kommunisere sammen, vil elever utveksle kunnskap og erfaringer, og dette vil styrke elevenes læring. En slik tilnærming fremgår også i empirien hvor lærerne ønsker at elevene i samspill med andre tilegner seg ny kunnskap.

Til tross for at jeg spør om både egen- og hverandrevurdering, kommenterer informantene kun hvordan de bruker hverandrevurdering i KRLE. I hvilken grad lærerne benytter seg av egenvurdering, kan jeg ikke uttale meg om. Ifølge Black og Wiliam (1998a, s. 54-55) er egenvurdering en essensiell del av elevens læring, og bør ikke velges bort. Samtidig kommer det tydelig fram at egenvurdering er en juridisk rett elevene har i henhold til forskriften i opplæringsloven (2006) § 3-10, andre ledd. Dersom lærere ønsker å bruke egenvurdering i KRLE, er det enkelte elementer som religionslærere må ta hensyn til. I tidligere forskning fra Storbritannia, viser Fancourt (2005) hvordan egenvurdering kan være problematisk i religionsfagene der elevene vurderer og reflekterer over hva de har lært *av* religion, og ikke *om* religion. Samtidig som det er viktig at elevene får muligheten til å reflektere over egen

faglig utvikling i faget, kan utfordringen ved egenvurdering i religionsfagene stride mot det fremgår av opplæringsloven (1998) § 2-4 om at KRLE ikke skal være forkynnende. Slik det forekom i Storbritannia, kan egenvurdering misforstås hvor elevene tror de skal vurdere hva de har lært *av* religionen og ikke *om* religionen. For å unngå dette er det viktig at lærere forklarer elevene hvordan de skal vurdere eget arbeid ut fra vurderingskriteriene, samt forklare tydelig at elevene skal vurdere og reflektere over egen læring *om* religioner. I tillegg kan tidspunktet for egenvurdering i KRLE by på utfordringer. Ifølge Fancourt (2005, s. 119-120), bør elevene gjøres oppmerksomme på hvordan de formulerer målene sine. Målene elevene setter for seg må være abstrakte og overførbare slik at de kan brukes i andre deler av faget. For eksempel kan elever skrive «Jeg må jobbe videre med sentrale høytider i en religion», fremfor å skrive «Jeg vil lære mer om Ramadan» når neste religion er buddhismen.

Basert på empirien, brukes hverandrevurdering som en øvelsesaktivitet i KRLE. Dette viser seg å være nyttig for elevene hvor de i samspill med hverandre kan utvikle seg gjennom å tilegne seg erfaringer og kunnskap fra hverandre. Til tross for at ingen av informantene trekker fram egenvurdering, er denne vurderingsordningen viktig for elevenes læring. Samtidig er det viktig at lærere gir elevene god veiledning i hvordan de kan vurdere og reflektere over egen læring uten at det strider med opplæringsloven § 2-4 (1998) om forkynnelse i KRLE.

5.3 Muligheter og utfordringer ved tospråklig tilbakemeldingspraksis

I dette delkapittelet diskuterer jeg den andre delen av problemstillingen: Hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på i tospråklig tilbakemeldingspraksis? Et av hovedfunnene som ble gjort i analysearbeidet er at språkferdigheter kan være en utfordring når lærere skal gi tilbakemelding på språket de er minst fortrolig med. I dette delkapittelet drøfter jeg lærernes svar opp mot hverandre, og diskuterer dette i lys av tidligere forskning.

Læring og undervisning på to forskjellige språk kan være en krevende oppgave (Sandberg, 2019, s. 299). Lærerne stiller seg positive til den tospråklige opplæringen, samtidig som det trekkes fram utfordringer knyttet til tospråklige tilbakemeldingspraksis. Empirien viser at lærerne er opptatt av å gjøre elevene trygge på begge språkene, og åpner dermed opp for at elevene selv kan velge hvilket språk de vil bruke i vurderingssituasjoner. Dette kommer også fram i den svenske studien av Reierstam og Sylvén (2019, s. 71) hvor lærerne gir elevene muligheten til å velge språk i vurderingssituasjoner. Basert på empirien i denne studien,

ønsker lærere å tilrettelegge for elevene i tospråklig opplæring. Samtidig kommer det fram av Ane at dette gir elevene en fin mulighet til å reflektere over egne språkferdigheter, og kan bidra til selvregulering der elevene må reflektere over egne ferdigheter, samt ta et valg basert på dette valget.

Empirien viser at det er flere utfordringer enn muligheter ved den tospråklige tilbakemeldingspraksisen. Lærernes tilrettelegging for språk ut fra elevenes behov, påvirker hvilket språk informantene bruker i sine tilbakemeldinger. Dette kommer også fram i den svenske studien av Sandberg (2019, s. 306) hvor lærerne er opptatt av å tilrettelegge språk etter elevenes språkferdigheter. Både Eva og Ingrid er opptatt av å forholde seg til elevene på samme språk som elevene selv bruker, og dermed varierer det på hvilket språk de gir tilbakemelding.

Utfordringen som trekkes fram i empirien knyttet til tospråklig tilbakemeldingspraksis, er lærernes språkferdigheter. Denne utfordringen fører til andre utfordringer som tid og lærernes valg av språk i sine tilbakemeldinger. Ane og Eva foretrekker å gi tilbakemeldinger på engelsk fordi det er språket de er mest fortrolig med, mens Ingrid varierer mellom engelsk og norsk. Empirien indikerer at det er mer tidskrevende å gi tilbakemeldinger på det språket informantene er minst fortrolig med. Dette kan forklares ut fra at informantene må være bevisste på hvordan de formulerer seg slik at elevene får nytte av tilbakemeldingen, samt at det ikke brukes avansert språk som gjør det vanskelig for elevene å bruke tilbakemeldingene. Ane trekker videre fram at hun er mer effektiv når hun gir tilbakemeldinger på engelsk enn på norsk, fordi hun er mer reflektert og kommuniserer bedre på engelsk. Ingrid på den andre siden foretrekker å gi tilbakemeldinger på norsk, men er opptatt av å gi tilbakemelding på samme språk som elevene selv bruker. Hun trekker fram at noen ganger kan det være utfordrende, samtidig som det er en fin mulighet til å vedlikeholde språket. Vattøy og Gamlem (2020) understreker at det er et behov for å gi lærerstudenter opplæring i hvordan de kan gi tilbakemeldinger på elevens læring på et fremmedspråk. Dette kan bidra til å videreutvikle lærerens vurderingspraksis, og gjøre lærere trygge på å gi tilbakemelding både på norsk og på engelsk. Samtidig kan dette være unødvendig bruk av ressurser med tanke på at ikke alle lærerstudenter skal jobbe på skoler som tilbyr tospråklig opplæring. Det kan imidlertid være relevant at lærere behersker tospråklige tilbakemeldinger av hensyn til elever som ikke behersker det norske språket i like stor grad som det engelske.

Elevene lærer fagbegrepene på norsk, og her viser empirien at lærerne kombinerer både norsk og engelsk i sine tilbakemeldinger når de skal bruke fagbegreper i tilbakemeldingene. Bruk av

to språk samtidig kan skape forvirring hos elevene slik det kommer fram i den svenske studien om lærernes bruk av språk (Sandberg, 2019, s. 307). Basert på empirien, er ikke dette et problem for elevene da de er vant til at lærerne kombinerer begge språkene.

Av empirien fremgår at lærere ønsker å gi elevene muligheten til å velge foretrukket språk i vurderingssituasjoner. I tillegg kommer det fram at lærernes språkferdigheter er utfordringen de møter når de skal gi tospråklige tilbakemeldinger. Lærernes språkferdigheter påvirker deres valg av språk når de skal gi tilbakemeldinger. Å gi tilbakemeldinger på det språket de er minst fortrolig med, oppleves som mer tidskrevende da de må tenke nøye på hvordan de formulerer seg.

5.4 Konklusjon og videre forskning

I dette delkapittelet oppsummerer jeg hovedfunnene fra studien som besvarer problemstillingen: *Hva vektlegger et utvalg KRLE-lærere i sin formative vurderingspraksis, og hvilke muligheter og/eller utfordringer møter de på i tospråklig tilbakemeldingspraksis?* Jeg trekker inn implikasjoner av hovedfunnene, og forslag til tiltak som kan iverksettes.

5.4.1 Implikasjoner av hovedfunnene

Basert på empirien kommer det fram ulik grad av forståelse av formativ vurdering. Lærerne forbinder både elevinvolvering og fremovermeldinger med denne vurderingspraksisen. Basert på analysearbeidet og drøftingen av empiri i lys av teori og tidligere forskning, kommer det fram at det er behov for ytterligere satsing på vurdering for læring i skolene. Skolene kan iverksette ulike tiltak som for eksempel å gi lærere en tettere oppfølging, tilby kurssamlinger, og arrangere seminarer hvor lærere sammen kan tilegne seg ny kunnskap om undervisvurdering samt reflektere over egen praksis. Studien viser at lærerne har utviklet gode vurderingsferdigheter ved å utveksle erfaringer med kollegaer. Et tett kollegasamarbeid er noe skolene kan tilrettelegge for slik at lærerne kan videreutvikle egen vurderingspraksis.

Empirien viser at faktorer som tid og klassestørrelse påvirker lærernes formative vurderingspraksis. KRLE er et fag med få undervisningstimer, og som det kommer fram av både studiens empiri, teori og tidligere forskning, er det særdeles viktig med god planlegging i faget. En baklengs planlegging av undervisningsforløpet kan bidra til at flere lærere lykkes med undervisvurdering fordi elevene blir kjent tidlig med hva de skal vurderes i, hvordan de

skal vurderes, når de skal vurderes, og hvordan de skal jobbe mot vurderingen. En slik langsiktig planlegging er essensiell for at vurderingen skal innebære vurdering for læring.

To av lærerne i studien vektlegger ros og anerkjennelse av elevens styrker i sine tilbakemeldinger. Empirien viser at lærere ikke burde undervurdere hva slags effekt ros har for elevens læring og motivasjon i faget. Både teori og tidligere forskning trekker fram at tilbakemeldinger på personnivå er det som forekommer hyppigst i skolene, samt at det har ingen effekt for elevens læring. Til tross for at teori og tidligere forskning mener lærere bør unngå en slik tilbakemeldingspraksis, kan det være nyttig for elevene å få positive tilbakemeldinger for å styrke deres motivasjon, og bidra til læring. Lærere bør kombinere tilbakemeldinger på personnivå med andre tilbakemeldingsnivå slik at elevene både får ros og anerkjennelse, samt informasjon om hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme seg dit.

Studien viser at religionslærere møter på utfordringer når de gir tospråklige tilbakemeldinger i faget. Empirien viser at lærernes valg av språk i tospråklig tilbakemeldingspraksis, blir påvirket av lærernes språkferdigheter. Dette viser at det er et behov for kursing i hvordan lærere kan gi tilbakemeldinger på enten norsk eller engelsk i tospråklig opplæring. Samtidig kan det være nyttig at lærerstudier gir lærerstudenter tilbud om hvordan de kan gi tilbakemeldinger på et fremmedspråk som for eksempel engelsk. Dette er noe Vattøy og Gamlem (2020) trekker fram, og som jeg tenker kan være et nyttig tilbud for lærere som tenker å jobbe i en skole som tilbyr tospråklig opplæring. Et slikt tilbud vil også være nyttig for lærere som ønsker å jobbe i skoler der det er elever som behersker norsk i mindre grad, og har et behov for å få tilbakemeldingen på engelsk.

5.4.2 Videre forskning

Som jeg trekker fram i kapittel 1, finnes det lite forskning om vurdering for læring i KRLE og tospråklige tilbakemeldingspraksis i KRLE. Det er dermed et behov for mer forskning på disse områdene, og derfor ønsker jeg å komme med forslag til videre forskning som forhåpentligvis kan inspirere andre.

På bakgrunn av drøftingen, kommer det fram at lærerne bruker hverandrevurdering som en øvelsesaktivitet i forbindelse med fagsamtaler. I hvilken grad de bruker egenvurdering i undervisningen, blir ikke kommentert. Forslag til videre forskning kan være å undersøke egenvurdering i KRLE, og hvordan elevene forstår denne prosessen. I britisk kontekst (Fancourt, 2005) misforstår elevene egenvurdering hvor de vurderer om de har lært *av*

religion og ikke *om* religion. Dette er i strid med § 2-4 første ledd i opplæringsloven (1998) om at undervisning i KRLE ikke skal være forkynnende. Her kan det være interessant å forske på: *I hvilken grad brukes egenvurdering i KRLE til å vurdere og reflektere over egen læring om religion?*

I den nye læreplanen i KRLE blir elevmedvirkning nevnt eksplisitt som en del av undervisvurderingen. Som jeg nevnte i drøftingen, kan et tett kollegasamarbeid og fagets undervisningstimer påvirke i hvilken grad elevene får medbestemmelse i faget. Her aktualiseres i alle fall to forslag for videre forskning. Det første er å undersøke elevdeltakelse i et lærerperspektiv hvor det forskes på lærernes tilrettelegging for bruk av elevmedvirkning i KRLE, og i hvilken grad et tett kollegasamarbeid kan begrense for dette. Det andre forslaget er å studere det fra et elevperspektiv hvor elevene får uttrykke i hvilken grad de får være med å medvirke til egen læring og faglig utvikling.

Litteraturliste

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th edition., Vol. 106). Multilingual Matters.
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk
- Berntsen, T. B. (2019). *Vurdering for læring: elevenes opplevelse av vurderingen i KRLE-faget på ungdomsskolen*. <http://hdl.handle.net/11250/2620615>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Retrieved April 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/20439383>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Blaylock, L. (2000). Issues in Achievement and Assessment in Religious Education in England: Which Way Should We Turn? *British Journal of Religious Education*, 23(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/0141620000230106>
- Brevik, Doetjes, Bakken, Baran, Beiler, Brkan-Musad, Buchholtz, Hartvigsen, Ødegaard, & Aashamar. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra evalueringen av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/82536/Brevik%2b%2526%2bDoetjes%2b%25282020%2529%2bTospr%25C3%25A5klig%2bOppl%25C3%25A6ring%2b%25C3%25A5%2bFagenes%2bPremisser.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, J. D. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A., Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.
- Fancourt, N. (2005). Challenges for self-assessment in religious education. *British Journal of Religious Education*, 27(2), 115-125. <https://doi.org/10.1080/0141620042000336611>

- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855171>
- Gamlem, S. M. (2015a). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Gamlem, S. M. (2015b). Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461–482. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1060254>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hopfenbeck, T. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget.

- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jørgensen, C. S. (2014). Elevvurdering i religions- og livssynsfaget. I K. Fugleseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 199-223). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.) (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Lied, L. I. & Lied, S. (2010). Vurdering i RLE. I S. Dobson & R. Engh (Red.) *Vurdering for læring i fag* (ss. 124-135). Høyskoleforlaget.
- Moen, D. (2018). *Vurdering i etikk*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70297>
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Vurderingspraksis: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13.
<https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>

- Randen, I. T. (2020). *Vurdering av muntlige presentasjoner i KRLE og religion og etikk*. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79827>
- Reierstam, H. & Sylvén, L. K. (2019). Assessment in CLIL. I L. K. Sylvén (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools*. (s. 59-75). Multilingual Matters.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sandberg, Y. (2019). Teaching and Learning Content through Two Languages: The Biology and History Teacher Perspective. I L. K. Sylvén (Red.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools*. (s. 298-314). Multilingual Matters.
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivisdelerapport-1endelig-versjon-med-korrekt-isdn.pdf>
- Smith, K. (2009). Samspeilet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Solberg, K. & Solberg, T. (2009). Epilog. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 294-307). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Solberg, M. S. (2015). *Vurdering for læring - kraften av tilbakemelding. En empirisk studie av tre faglæreres perspektiver på vurdering for læring innen religion- og etikkfaget*. <http://hdl.handle.net/11250/1917330>
- Solberg, M. S. (2016). Kraften av tilbakemelding i religion og etikkfaget, *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 2, ss. 42-47. https://e02d9c82-19e0-48da-8ed1-c87d15a06e08.filesusr.com/ugd/6972da_871bc72995794ef5acace4ac3f49138d.pdf?index=true
- 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). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50770-5_9
- Sylvén, L. K. (2019). *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools*. Multilingual Matters.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H. K. (2009). Vurdering. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg) (s. 177-182). Høyskoleforlaget.

Universitetet i Oslo. (2021a, 23. mai). *Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen (ETOS)*.

Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/>

Universitetet i Oslo. (2021b, 11. mai). *Lagringsguiden*. Hentet fra

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagringsguide.html#3>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 30. januar). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*

(RLE01-03). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 10. november). *God undervisvurdering*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 12. november). *Involver elever og lærlinger i*

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

Utdanningsdirektoratet. (2020c, 24. juni). *Kjennetegn på måloppnåelse – KRLE 10. trinn*.

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-krle-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d, 26. juni). *Samarbeid og tolkningsfellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/>

Vattøy, K.-D. & Gamlem, S. M. (2020). Teacher-student interactions and feedback in English as a foreign language classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 50(3), 371–389. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1707512>

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2.utg.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Wille, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide – Semi-strukturert intervju

Problemstilling: «Hvilke fordeler/utfordringer møter lærere i to-språklig undervisning når de skal gi formative vurderinger i KRLE-faget?».

Oppvarmingsspørsmål

- 1) Kan du fortelle litt om deg selv:
 - a. Hvilket språk er du mest fortrolig med?
 - b. Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvilken utdanning har du?
 - c. Hvor lenge har du undervist i religionsfaget?
- 2) Hvordan planlegger du en undervisningsplan mtp. vurdering? (baklengs planlegging osv.)

Vurdering – Lærerens vurderingspraksis i KRLE

- 3) Hvor ofte vurderer du elevene ilt. et semester?
- 4) Hvordan samler du inn informasjon som skal vurderes?
- 5) Vurdering av egne ferdigheter:
 - a. Basert på dine tilbakemeldinger, opplever du læringsfremgang hos elever?
 - b. Hvor konkrete og presise vil du påstå dine vurderinger er?
 - c. Hvordan vil du vurdere/måle dine vurderingsferdigheter?
 - d. Hvor rettferdig vil du si dine vurderinger er?
 - e. Får elevene mulighet til å gi deg tilbakemelding på dine vurderinger? Gi eksempel.
- 6) Elevvurdering:
 - a. Hvor ofte benytter du deg av egen- og hverandrevurdering, og hvordan gjennomfører du dette?

Formativ vurdering – Vurdering for læring

7) Hva forbinder du med formativ vurdering?

I formative vurderinger, kjent som undervisningsvurdering og vurdering for læring (VfL), er det viktig at lærere gir en læringsfremmende tilbakemelding ved å gi elevene svar på: (1) hvor de er i sin læring, (2) hvor de skal, og (3) hva de bør gjøre for å komme seg dit.

8) Hvordan gir du en formativ vurdering, og hva vektlegger du i tilbakemeldingene dine?

9) Hva legger du i en god læringsfremmende tilbakemelding, og i hvilken grad føler du at det hjelper elevene i videre læring i KRLE-faget? Gi eksempel.

10) Hvor godt forteller tilbakemeldingene dine om kvaliteten på elevens arbeid/prestasjon?

11) Negativ formativ vurdering eller *killerfeedback* er tilbakemeldinger som blokkerer for videre læring.

a. Har du noen gang gitt en tilbakemelding som oppleves som negativ? Gi eksempel.

b. Hvordan reagerte eleven, og hvordan løste du problemet?

To-språklige tilbakemeldinger i KRLE

12) Hva er dine tanker rundt to-språklig vurdering?

13) Kan du beskrive vurderingsprosessen i to-språklig vurdering.

a. På hvilket språk foretrekker du å gi tilbakemelding?

b. Er det noe du gjør annerledes eller tenker ekstra nøye gjennom når du gir tilbakemelding på engelsk eller på norsk?

c. Hvilke utfordringer møter du på i denne prosessen?

➔ I hvilken grad er språkferdigheter en utfordring – blir det vanskelig å ordlegge seg?

14) På hvilket språk opplever du at tilbakemeldingene er mest effektive og nyttige for elevene?

15) Opplever du at det er mer tidkrevende å gi en tilbakemelding på engelsk enn på norsk, eller motsatt?

Læreplan i KRLE-faget og vurderingskriterier:

- 16) I hvilken grad bruker du kompetansemålene i KRLE-faget som et vurderingsgrunnlag?
- 17) Presentasjon av vurderingskriterier:
- Presenterer du vurderingskriteriene for elevene? Hvordan gjør du dette?
 - Går du gjennom vurderingskriteriene før en vurdering, hvorfor/hvorfor ikke?
 - På hvilket språk presenterer du vurderingskriteriene?
 - Bruker elevene vurderingskriteriene når de skal vurdere seg selv og andre?
- 18) Mange religionslærere opplever det som krevende å vurdere elever i KRLE-faget, derfor samarbeider de ofte om å lage felles vurderingskriterier. Hva tenker du om det? Samarbeider du med andre religionslærere om å lage felles vurderingskriterier – hvorfor/hvorfor ikke?
- 19) Hva er dine tanker rundt vurderingsordningen om undervisvurdering i den nye læreplanen i KRLE? (Vedlegg – læreplan i KRLE med markeringer)

Avslutning

- 20) Basert på det vi har pratet om, tenker du at tospråklig vurderingspraksis er noe flere lærere og skoler burde benytte seg av?
- 21) Har du noe mer du ønsker å legge til?
- 22) Hvordan opplevde du intervjuet?
- 23) Kan jeg få lov til å sende deg utskriften av intervjuet til gjennomlesning så du kan sjekke om det er noe mer du vil legge til eller om jeg har forstått deg riktig?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til lærere

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70

ETOS – Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen

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

I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn følgende data fra lærere:

- Videoopptak av undervisning i denne klassen
- Bakgrunnsinformasjon om utdanning, erfaring som lærer og språkbakgrunn
- Spørreundersøkelse om det å undervise i denne klassen
- Intervju om det å undervise i denne klassen

Metode for innhenting av opplysninger

Videoopptak skjer med 2 små veggmonterte kameraer som filmer det som skjer i klassen som helhet, en mikrofon på lærer og flere mikrofoner i klasserommet som tar opp det som sies i timene. Du får tilsendt en lenke til et elektronisk spørreskjema, inkl. bakgrunnsinformasjon. Intervjuer vil bli tatt opp med lyd i et lukket rom på skolen, eller ved Universitetet i Oslo.

Hva betyr dette for deg?

Deltagelse i prosjektet er frivillig og det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt arbeidsforhold om du deltar eller ikke. Du velger selv om du ønsker å bli filmet eller intervjuet og om du ønsker å svare på spørreskjemaet. Hvis du ikke ønsker å være med på opptak, filmer vi ikke din engelskundervisning. Du velger selv om du ønsker å være anonym i spørreskjemaet. Hvis du oppgir navn og epost, kan det hende vi tar kontakt med deg for et intervju med bakgrunn i opplysningene du gir i skjemaet.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn. Du må gi samtykke for at vi kan behandle dine personopplysninger. Du har rett til



UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

informasjon om hvordan dine personopplysninger behandles, innsyn i egne personopplysninger, retting eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av personopplysninger begrenses. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Ved prosjektets slutt i 2034 vil datamaterialet anonymiseres.

Behandlingsansvarlig

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

Samtykke til deltakelse i prosjektet ETOS

Lærers navn

- Ja, jeg godtar å være med i ETOS-prosjektet. Jeg samtykker til følgende (kryss av alt du godkjenner):
 - Observasjon i klassen
 - Videoopptak av hele klassen (ansikt og stemme)
 - Spørreskjema (digital)
 - Intervju (lydopptak)

 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes til evaluering og forskning i ETOS-prosjektet
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes i masteroppgaver
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes i undervisning for lærere/lærerstudenter
 - Jeg godtar å bli kontaktet på følgende e-post eller telefonnummer:
-

Dato

Sted

Lærers underskrift

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

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig: Lisbeth M Brevik, førsteamanuensis, ILS, UV, Universitetet i Oslo,

l.m.brevik@ils.uio.no, telefon 900 36 500

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

Vedlegg 3 – Utsnitt av underveisvurdering i den nye læreplanen i KRLE

Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

– Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i KRLE på 8., 9. og 10. trinn når de undersøker og forstår religioner og livssyn og reflekterer over eksistensielle og etiske spørsmål. Elevene viser og utvikler også kompetanse når de anvender kunnskaper om religioner, livssyn og etikk i kjente og ukjente sammenhenger. Videre viser og utvikler de kompetanse når de bruker kilder på en kritisk måte, gjør rede for ulike standpunkter og reflekterer spørsmål som det er stor uenighet om. Til sist viser og utvikler de kompetanse når de bruker og drøfter faglige begreper.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, praktiske og digitale måter å arbeide med KRLE på. **Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i KRLE.** Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, **skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling.** Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kunnskap om og forståelse for kristendom, andre religioner, livssyn, etikk og filosofi.

(Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9)