



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Muntlig vurdering i religion og etikk

Hvilke erfaringer har et utvalg religions- og etikk lærere med muntlighet og muntlig vurdering, og hva preger deres vurderingspraksis?

Susanne Glenna Arntzen

Veileder

Professor religionsvitenskap, Liv Ingeborg Lied

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

(45 ECTS), Vår 2022

Antall ord: 26085



Forord

Med denne oppgaven markerer jeg avslutningen på masterstudiene ved MF vitenskapelige høyskole. Min tid som student på lektorprogrammet er nå over, og jeg kan se tilbake på noen krevende, men også svært interessante og lærerike år. Å skrive en master er til tider en ensom jobb, og jeg vil derfor rette en takk til alle som har bidratt til å holde min motivasjon oppe, enten det er med faglig eller sosialt påfyll. Jeg vil rette en spesiell takk til informantene som har stilt opp i denne oppgaven og har delt sine erfaringer og opplevelser. Takk for at dere tok dere tid i en uvanlig og hektisk lærerhverdag. En stor takk går også til min dyktige og gode veileder Liv Ingeborg Lied. Takk for å holde meg og oppgaven på stø kurs med kloke ord, oppmuntrende tilbakemeldinger og kritiske innspill. Takk for at du først og fremst har løftet frem tingene som er bra, og gitt konkrete tilbakemeldinger på tingene som ikke var fullt så bra. Din tilgjengelighet, motivasjon og faglige dyktighet har det virkelig vært behov for. En særdeles god takk må rettes til mamma. Takk for dine motiverende ord, trøstende samtaler og ikke minst for gjennomlesing av oppgaven. Til sist må jeg takke samboeren min, Casper, for å ha holdt ut med meg gjennom hele studietiden, og for å være min største støttespiller. Nå skal vi endelig få mer tid sammen.

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan religions- og etikk lærere arbeider med muntlighet og muntlig vurdering, og hva som preger deres muntlige vurderingspraksis. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke følgende problemstilling: Hvilke erfaringer har et utvalg religions- og etikk lærere med muntlighet og muntlig vurdering, og hva preger deres vurderingspraksis? For å undersøke problemstillingen har følgende forskningsspørsmål blitt anvendt: Hvordan begrunner lærerne måten de arbeider med muntlighet og muntlige vurderinger i religion og etikk? Hvilke utfordringer opplever lærere ved vurdering av muntlighet i religion og etikk? Hvilke analoge og digitale muntlige vurderingsformer bruker lærerne, og hvilke refleksjoner gjør de seg om disse? Forskningsspørsmålene er i hovedsak utarbeidet på bakgrunn av tidligere forskning om arbeid med muntlighet og muntlig vurdering. Teorikapittelet er knyttet til tre perspektiver. Det første tar for seg kjennetegn på muntlighet og utfordringer ved muntlig arbeid. Det andre handler om innflytelsen og konsekvensene viktige tester har på øvrig vurdering og undervisning, såkalt washback-effekt. Det tredje tematiserer betydningen som digital teknologi, særlig kommunikasjonsteknologi, kan ha på vurdering og muntlighet.

Studien baserer seg på kvalitative semi-strukturerte intervjuer med fire religions- og etikk lærere. Analysen viser at eksamensformen i religion og etikk har stor betydning for lærernes muntlige arbeid og vurdering i faget. Lærerne opplever at trening i eksamensformen er nødvendig, og dette legger føringer for hvilke vurderingsformer som anvendes ellers i undervisningen. Samtidig oppleves den muntlige vurderingen som utfordrende på grunn av de særegne kvalitetene som gjør seg gjeldene ved muntlighet. Utfordringene handler i hovedsak om sårbarhet, flyktighet, mangel på metaspråk for muntlighet og tid. Disse er særlig fremtredende i informantenes opplevelser ved analog muntlighet. På bakgrunn av dette identifiseres det et skille mellom analoge og digitale vurderingsformer. Studiens hovedfunn viser også at digitalisert muntlighet kan være bedre egnet for vurdering. Lærerne opplever at bruk av digital teknologi kan ha en del fordeler i det muntlige vurderingsarbeidet som kan møte mange av utfordringene ved muntlighet og muntlig vurdering.

Forkortelser

LK20	Kunnskapsløftet 2020
LK06	Kunnskapsløftet 2006
L97	Læreplanverket av 1997
UDIR	Utdanningsdirektoratet
RE	Religion og etikk
Vfl.	Vurdering for læring
VG1	Videregående 1. år
VG2	Videregående 2. år
VG3	Videregående 3. år

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Disposisjon	4
2	Bakgrunn	5
2.1	Vurdering i skolen	5
2.1.1	Summativ og formativ vurdering	6
2.1.2	Vurderingsforskriften og andre styringsdokumenter for vurdering i skolen.....	6
2.1.3	Muntlighet som grunnleggende ferdighet	8
2.2	Tidligere forskning på muntlighet og vurdering.....	9
2.2.1	Elevframføring	10
2.2.2	Muntlighet og vurdering i religion og etikk	11
3	Teori	13
3.1	Muntlig vurdering og dens utfordringer	13
3.1.1	Den sårbare muntligheten.....	13
3.1.2	Metaspråk i muntlig og skriftlig vurdering	14
3.1.3	Vurderingskriterier	15
3.2	Washback-effekten og betydningen av eksamen.....	17
3.3	Digitalisering i skolen og digitale muntlige vurderingsformer	18
3.3.1	Digitalisering og ny teknologi i skolen	19
3.3.2	Digitalisert vurdering	19
3.3.3	Muntlighet og digital teknologi.....	20
4	Metode.....	22
4.1	Kvalitativ metode	22
4.1.1	Kvalitativt, semistrukturert intervju	22
4.1.2	Intervjuguide	23

4.1.3	Utvalg og rekruttering	24
4.1.4	Presentasjon av utvalg	26
4.1.5	Gjennomføring av intervjuer	26
4.2	Analyse av datamaterialet	27
4.2.1	Transkribering og materialeinnsamling	27
4.2.2	Koding og analyse	27
4.3	Forskningskvalitet	29
4.3.1	Reliabilitet og validitet	29
4.4	Forskningsetiske perspektiver	31
4.4.1	Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.....	31
4.4.2	Posisjonalitet	32
5	Analyse og presentasjon av funn.....	33
5.1	Muntlighet og muntlig vurdering i RE	33
5.2	Analoge og digitale former	34
5.2.1	De analoge formene framføring og fagsamtale	34
	Framføring.....	34
	Fagsamtale.....	36
5.2.2	Digitale former og valgfrihet.....	37
	Digitale former	37
	Valgfrihet ved muntlig vurdering.....	39
5.2.3	Vurdering av de ulike muntlige formene	40
5.3	Utfordringer og mulige løsninger ved muntlig vurdering i lys av digitale og analoge former	42
5.3.1	Tid	43
	Muligheter i lys av digitale-former	45
5.3.2	Sårbarhet og tilpasning	46
	Muligheter i lys av digitale former.....	47

5.3.3	Eksemplifisering og undervisning i muntlighet	48
5.3.4	Flyktighet	50
5.4	Oppsummering av funn	53
6	Drøfting	55
6.1	Hvordan begrunner lærerne måten de jobber med muntlighet og muntlig vurdering? 55	
6.2	Hvilke utfordringer opplever lærere ved muntlig vurdering i RE, og hvilke refleksjoner har de om digitale og analoge vurderingsformer?	57
6.2.1	Muntlighetens natur.....	58
6.3	Hvilke refleksjoner har lærerne om digitale muntlige vurderingsformer?	62
6.3.1	Digitalisering av tradisjonelle vurderinger.....	62
6.3.2	Digitale former i møte med muntlighetens utfordringer	63
6.3.3	Nye digitale former	65
7	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	67
7.1	Studiens hovedfunn og implikasjoner	67
7.2	Konklusjon.....	69
7.3	Avsluttende refleksjoner	69
8	Litteratur	72
9	Vedlegg	76
9.1	Vedlegg 1, Intervjuguide	76
9.2	Vedlegg 2, Samtykkeskjema	77
9.3	Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD	79

1 Innledning

Muntlig interaksjon er en sentral del av aktiviteten i klasserommet. Selv om posisjonen til muntlighet har blitt betydelig styrket i den norske skolen de siste tjue årene, har paradoksalt nok forskning vist at sammenhengen mellom mål, aktivitet og vurdering er relativt lav (Fjørtoft, 2016b, s. 119). Religion- og etikkfaget er oppfattet som et muntlig fag, der muntlige vurderingsformer er mye anvendt (Andreassen, 2016, s. 202). På tross av dette er det gjennomført relativt lite forskning på hvordan det muntlige arbeidet og den muntlige vurderingen i faget foregår.

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan religions- og etikk lærere arbeider med muntlighet og muntlig vurdering. Ved å intervju fire lærere som underviser i faget er hensikten min å undersøke hvordan lærerne begrunner deres arbeid med muntlighet, hvilke muntlige vurderingsformer de anvender og om det muntlige vurderingsarbeidet oppleves som utfordrende. Lærerens erfaringer og opplevelser vil bli sett i lys av teori om eksamens betydning i undervisning, muntlighetens utfordringer, digitaliserte og digitale vurderingsformer, og tidligere forskning. Dette håper jeg kan bidra til diskusjon om ulike metoder å arbeide med muntlighet og muntlige vurderingsformer på, særlig i religion og etikk (RE).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Muntlighetens posisjon i skolen ble særlig styrket med innføringen av LK06, hvor muntlige ferdigheter ble en grunnleggende ferdighet i alle fag (Skovholt, 2014, s. 455). I tillegg til dette har vurdering for læring de siste tjue årene fått en økt betydning i skolen, og et stort fokus i vurderingsforskning. I dag blir vurdering ansett som et viktig aspekt og verktøy i elevenes læring (Fjørtoft, 2016, s. 41). Til tross for dette finnes det som nevnt lite forskning på muntlig vurdering, særlig i det muntlig oppfattede RE-faget, og det finnes tilsynelatende enda mindre forskning som belyser muntlighetens muligheter utover framføringer. Motsetningen mellom den betydningen vurdering for læring har fått, og det relativt smale forskningsfeltet på muntlig vurdering har bidratt til min nysgjerrighet på dette teamet. Hennig Fjørtoft (2016b, s. 119) skriver: «Det er behov for å synliggjøre hvordan vurdering av muntlighet henger sammen med læring og de andre grunnleggende ferdighetene i skolen». På bakgrunn av dette ønsker jeg i denne oppgaven å belyse og undersøke hvordan lærere i RE erfarer arbeid med muntlighet og muntlig vurdering. Tre aspekter er av særlig interesse.

For det første viser forskning på muntlig vurdering at elevframføringer opptar en betydelig del av det muntlige arbeidet i norske klasserom, og at muntlig vurdering som regel er synonymt med framføring (Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012). En mulig forklaring på at forskning finner denne vurderingsformen særlig utbredt kan sees i sammenheng med den muntlige eksamensformen, hvor framføring tidligere har utgjort en del av eksamenssituasjonen (Aksnes, 2016, s. 21). Det vil være relevant å diskutere hvilken betydning eksamen har i undervisning, og om det muligens kan føre til et uheldig fokus i det muntlige arbeidet og for lærernes vurderingspraksis. Med bakgrunn i teori om eksamens effekt på undervisning (Alderson & Wall, 1993) ønsker jeg å undersøke i hvilken grad lærernes muntlige arbeid, med særlig vekt på vurderingspraksis og valg av vurderingsmetode, preges av den avsluttende muntlige eksamen i RE.

For det andre kan vurdering av muntlighet være en utfordrende og kompleks oppgave på grunn av dens naturgitte, flyktige og mellommenneskelige kvaliteter (Svenkerud, 2014, s. 475). Studier viser at sårbarhet, tidsbruk, mangel på metaspråk og vansker med dokumentasjon, er utfordringer som gjør seg gjeldende for muntlig vurderingsarbeid (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 257). Selv om det finnes likheter ved å vurdere skriftlige og muntlige tekster fører disse spesifikke utfordringene ved muntlighet til at det oppfattes som vanskeligere å vurdere, veilede og å gi tilbakemeldinger på muntlige arbeid sammenlignet med skriftlige tekster. Dette kan forklare hvorfor det foregår lite systematisk opplæring i muntlige ferdigheter, sammenlignet med skriftlige tekster (Svenkerud, 2014, s. 475). Den muntlige vurderingen som oftest undersøkes i forskning er som nevnt framføringer, og mange av disse utfordringene er derfor fremhevet i forbindelse med denne vurderingsformen. På bakgrunn av dette synes jeg det er interessant å diskutere bruk av mangfold i muntlige metoder og vurderingsformer.

For det tredje, mitt inntrykk gjennom jobb og praksis ved ulike skoler er at bruk av andre, ofte digitaliserte, muntlige vurderingsformer, er stadig mer vanlig. Forskning viser at bruk av digitale hjelpemidler i arbeid med muntlighet kan ha en del fordeler (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 107). Dette feltet er relativt uutforsket sammenlignet med skriftlige digitale vurderingsformer. I tillegg finner jeg det også interessant å diskutere om en slik digitalisering av muntlighet er relevant. Elevene i skolen vokser opp med muntlighet som utspiller seg både

analogt og digitalt med teknologi. Ifølge Liv Marit Aksnes (2016, s. 31) fører ny kommunikasjonsteknologi til dreininger i synet på muntlighet, og hun omtaler dette som «muntlighet i en digital tidsalder». Hvilken betydning får dette for arbeid med og vurdering av muntlighet?

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke RE-læreres erfaringer med arbeid med muntlighet og muntlig vurdering. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har et utvalg religions- og etikk-lærere med muntlighet og muntlig vurdering, og hva preger deres vurderingspraksis?

Studien har benyttet et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metodisk tilnærming. Intervjuene gir innblikk i lærernes erfaringer og opplevelser med muntlighet og muntlig vurdering. Intervjumaterialet vil bli analysert i lys av teori og tidligere forskning med en tematisk innholdsanalyse. For å besvare problemstillingen, samt for å begrense og gi studien en retning, har jeg formulert tre forskningsspørsmål som vil bli besvart i studien. Disse er:

1. Hvordan begrunner lærerne måten de arbeider med muntlighet og muntlige vurdering i RE?
2. Hvilke utfordringer opplever lærere ved vurdering av muntlighet i RE?
3. Hvilke analoge og digitale muntlige vurderingsformer bruker lærerne, og hvilke refleksjoner gjør de seg om disse?

Forskningsspørsmålene vil bidra til å gi studiens problemstilling en ramme, samt begrense den relativt åpne problemstillingen. De vil tydeliggjøre hva som vektlegges i det empiriske og teoretiske arbeidet med problemstillingen. Forskningsspørsmålene har blitt utarbeidet både med blick til tidligere forskning, samt i møte med datamaterialet. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, er hensikten å finne ut av og belyse RE-læreres erfaringer med muntlighet og muntlig vurderingspraksis.

1.3 Disposisjon

Oppgaven består av syv kapitler. I kapittel 2 redegjøres det for tidligere forskning som er gjort på muntlighet og muntlig vurdering, og jeg trekker frem sentrale aspekter i henhold til vurdering og muntlighet. Dette vil utgjøre en viktig bakgrunn for studiens videre gang. I kapittel 3 vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette består av tre ulike teoretiske perspektiver som i hovedtrekk handler om utfordringer ved muntlig vurdering, effekten som viktige tester har på undervisning, og bruk av digital teknologi i vurdering og muntlig arbeid. Videre i kapittel 4 vil jeg redegjøre for metodiske valg og betraktninger, og etiske refleksjoner ved studien. I kapittel 5 fremstilles resultatene fra analysen i tre hoveddeler. Her presenteres et bilde av informantenes erfaringer og opplevelser med muntlig vurdering i RE, et skille mellom analoge og digitale muntlige vurderingsformer, og de opplevde utfordringer og muligheter i lys av disse formene. Avslutningsvis i kapitlet gir jeg en oppsummering av analysens sentrale funn. Kapittel 6 er strukturert etter studiens forskningsspørsmål, og i dette kapitlet vil jeg diskutere de sentrale funnene fra analysen opp imot det teoretiske rammeverket og studiens bakgrunn. Avslutningsvis i kapittel 7 oppsummeres studiens hovedfunn og implikasjoner i henhold til studiens problemstilling, og til slutt presenterer jeg noen refleksjoner om videre forskning.

2 Bakgrunn

2.1 Vurdering i skolen

Vurdering er et viktig og stadig aktuelt tema i den pedagogiske debatten, og i løpet av de siste femten årene har det vokst frem et komplekst vurderingsspråk i norsk skole. Begreper som vurdering for læring, kjennetegn på måloppnåelse, framover-melding, egenvurdering, elevmedvirkning, underveisvurdering, kriteriebasert vurdering og sluttvurdering belyser vurderingens ulike sider og skal utvide og styrke læreres vurderingskompetanse. Roar Engh (2011, s. 18) viser til to faktorer som kan ha bidratt til det økende søkelyset på vurdering. Den første faktoren omhandler internasjonaliseringen av utdanningssystemet der bruk av internasjonale, eksterne prøver, som PISA, måler elevenes kompetanse opp mot hverandre. Den andre faktoren er den økte publiseringen av vurderingsforskning og spredningen av kunnskap om hvilken betydning vurdering har for læring og i undervisning. Viktigheten av vurdering gjenspeiles også i skolens reformer og endringer i styringsdokumenter og retningslinjer. Disse presenteres i delkapittel 2.1.2.

Myndighetenes økende satsing på vurdering kan sees som et resultat av en trend som er felles for OECD-området, og den bygger i stor grad på de samme prinsippene som ligger til grunn for L97, LK06, prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) og den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (2010-2014). Svein Rognaldsen (2010, s. 108) skriver at det kan oppfattes som et ledd i myndighetenes arbeid for å utvikle systemer for kontroll og styring i skolen. Målbare og konkrete læringsresultater blir ansett som viktig fordi det forteller noe om hva samfunnet får igjen for ressursene skolen rår over.

Begrepene vurdering og evaluering anvendes ofte om hverandre i norsk skolekontekst. Begge har sin rot i ordet verdi, og handler om å sette verdi på hvor godt eller verdifullt et objekt er. Ifølge Per Lauvås (2018, s. 23) har begrepene på engelsk fått et tydeligere skille i bruk og innhold. Vurdering, eller «assessment», er reservert for individnivå hvor person og personens produkter og prestasjoner står i fokus, mens evaluering, eller «evaluation», brukes for å måle kvalitet på systemnivå. Ifølge Fjørtoft (2016, s. 41) har vurdering i hovedsak tre formål: 1) fremme læring, 2) dokumentere utdanning til hver enkelt elev og 3) holde utdanningssystemet ansvarlig. Ifølge det engelske begrepsskillet handler dermed formål en og to om vurdering i henhold til begrepet assessment, mens det sistnevnte handler om evaluering. I denne oppgaven

vil formål 1 og 2 være fokus, og begrepet vurdering i tråd med begrepet assessment, vil derfor bli brukt videre i oppgaven.

2.1.1 Summativ og formativ vurdering

Det førstnevnte formålet for vurdering, fremme læring, omtales ofte som vurdering for læring eller formativ vurdering. Det innebærer at man som lærer samler informasjon for å støtte eller forsterke læringsprosessene mens de finner sted (Fjørtoft, 2016, s. 41). Forskning på formativ vurdering har de siste 30 årene blitt viet stor oppmerksomhet i både det norske- og internasjonale skolesystemet. Forskningen fremhever ofte tre sentrale prinsipper i den formative vurderingen: a) både lærer og elev må vite hvor eleven er, b) hvor de skal, c) hvordan de skal komme seg dit (Fjørtoft, 2016, s. 43). Vurdering for læring (vfl.) handler dermed både om å identifisere hva elevene har tilegnet seg og formidle dette til dem, samt om å gi tilbakemeldinger som hjelper dem videre mot målet. Vurderingene må derfor være konsekvente og systematiske, og det må være tydelige sammenhenger mellom vurdering, undervisning og veiledning (Børresen et al., 2012, s. 256).

Det andre formålet ved vurdering, dokumentere utdanning til hver enkelt elev, kalles gjerne summativ vurdering, og handler om samling av informasjon for å dokumentere elevens læringsutbytte etter en avsluttet læringsprosess (Fjørtoft, 2016, s. 41). Lauvås (2018, s. 26) forteller at den summative vurderingen foregår i etterkant, og går ut på å sette verdi på en prestasjon, et produkt eller en egenskap. Dette omfatter både uformelle kommentarer og oppsummeringer på en prestasjon eller oppgave, og formell sertifisering av vitnemål, eksamenskarakter eller avgangskarakter. Den summative vurderingen har som hovedformål å sette et mål på fullført læring som kan anvendes for å ta avgjørelser, bestemme karakterer, tildele vitnemål, utstede en lisens, åpne for videre skolegang eller rangere elever eller skoler på en skala (Fjørtoft, 2016, s. 42). Summativ vurdering har lang tradisjon i skolesystemet, og er det mest kjente aspektet ved vurdering i skolen.

2.1.2 Vurderingsforskriften og andre styringsdokumenter for vurdering i skolen

Vurdering i skolen foregår i henhold til de påleggene og styringslinjene som finnes i forskrift til opplæringsloven kapittel 3, Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring, også kalt vurderingsforskriften (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3). Alle lærere og skoler

er forpliktet og underlagt denne da den er en del av opplæringsloven. I forskriften kan man lese om formålet med vurdering i fag, hvordan vurderingen skal utøves, og om elevenes rettigheter i forhold til vurdering. Nye endringer i forskriften trådte i kraft med innføringen av kunnskapsløftet og LK20. En stor del av disse endringene handler om presiseringer av underveisvurdering, og viser at vurdering for læring står sentralt. Dette belyses blant annet med at lærelyst er tatt med i formålet med vurdering i fag, og at begrepene «løpende» og «systematisk» er erstattet av at underveisvurderingen skal være en integrert del av opplæringen. Videre er «breitt vurderingsgrunnlag» erstattet med at eleven skal få mulighet til å vise sin kompetanse på flere og varierte måter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1).

Særlig relevant for denne studien er endringen ved muntlig eksamen der kravet om presentasjon er opphevet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Ifølge Udir (2020b) gir oppheving av kravet til obligatorisk presentasjon større fleksibilitet for hvordan kandidatene og sensorer bruker forberedelses- og eksamenstiden. Det påpekes likevel at presentasjon fortsatt kan brukes til muntlig eksamen, men det vil være frivillig for kandidatene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I forlengelsen av dette skriver Udir en anbefaling:

Kommunene og fylkeskommunene lager retningslinjer for gjennomføring av lokalt gitte muntlige og muntlig- praktiske eksamener med utgangspunkt i forskrift og rundskriv. Felles retningslinjer er ikke et krav, men de kan bidra til å sikre forutsigbarhet, tydeliggjøre forventninger og gi en felles forståelse for ansvar og rammer for eksamenssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

En annen relevant endring i forhold til denne studien handler om digitalisering av eksamen. De nye lærerplanene bruker et utvidet kompetansebegrep som gjør det nødvendig å vise kompetanse på en bredere måte enn før (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3). En heldigital eksamen er mer enn en PDF-fil av oppgaver og besvarelser som er tilfelle for dagens skriftlige eksamensløsning. Heldigitale eksamener åpner for mer varierte oppgavetyper, nye muligheter for elevene til å vise bredde i kompetanse ved for eksempel lyd- og videofiler, og åpner for automatisk svarkontroll som gir oppgavene økt reliabilitet (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3). På VG3 vil endringene først tre i kraft i 2023, og omfatter kun skriftlig eksamen, likevel er begrunnelsene for og mulighetene ved endringene også relevant for denne studien.

2.1.3 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

Innføringen av de grunnleggende ferdighetene er grunnstammen i lærerplanen Kunnskapsløftet (LK06). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) er:

Disse ferdighetene er en del av kompetansen i fag og nødvendige redskaper for læring og utvikling. De er samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse. Ferdighetene har også betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Karianne Skovholt (2014, s. 455) forteller at denne innføringen gjør at lærere i alle fag skal innlemme arbeid med å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive og å kunne bruke digitale verktøy fra fagenes kompetansemål. Dette betyr at det ikke lenger bare er norsklærernes ansvar å styrke elevenes ferdigheter i skriving og lesing, men også et ansvar for eksempelvis religions- og etikk lærere og kroppsøvingslærere. De grunnleggende ferdighetene er videreført, og har også en sentral plass LK20.

Muntlige ferdigheter, eller å kunne uttrykke seg muntlig, er en av de grunnleggende ferdighetene. Med L97 kom det større endringer for det som gjelder elevenes muntlige kompetanse. Muntlighet ble gitt større plass i forhold til andre norskfaglige områder, og det ble innført muntlig eksamen i norsk (Svenkerud, 2014, s. 473). Udir skriver at: «Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at muntlighet er en kompetanse som går utover det å være til hjelp for læring.

For religion- og etikk faget er gjeldende lærerplan LK06 frem til høsten 2022. Den forteller blant annet at muntlige ferdigheter i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Videre innebærer muntlig ferdighet i faget å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte, og å kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper (Utdanningsdirektoratet, 2006). Religion og etikk er organisert på 3. trinn i videregående skole, og faget utgjør totalt 84 årstimer. RE er et studieforberedende

utdanningsprogram hvor elevene skal ha en standpunkt karakter. I tillegg til denne kan elevene trekkes ut til muntlig eksamen. Da RE er et VG3 fag vil den nye læreplanen (LK20) bli innført fra skoleåret 2022/23.

2.2 Tidligere forskning på muntlighet og vurdering

Forskning på grunnleggende ferdigheter viser at muntlighet er den mest marginaliserte av de fem ferdighetene, og undersøkelser viser at lærere har særlige utfordringer med denne ferdigheten (Berge, 2007; Hertzberg, Klette & Svenkerud, 2012; Penne & Hertzberg, 2015). En mulig forklaring på nedprioriteringen av det muntlige kan være at nasjonale og internasjonale tester, som har fått økende plass i skolen, i liten grad har utviklet indikatorer for å teste muntlig kompetanse (Børresen et al., 2012, s. 256). En stor del av forskningen som har blitt gjort på muntlighet i skolen har primært blitt gjort i forbindelse med norskfaget og norskdidaktikk fordi muntlighet har hatt en særskilt plass i dette faget, også før LK06. Mye av denne forskningen er likevel overførbart til andre fag.

Bakke og Kverndokken (2010, s. 60) forteller at litteratur om utøving av vurdering og respons på muntlighet har fått beskjeden oppmerksomhet i faglitteraturen. Dette kan forklares med at forskning på muntlig vurdering i Norge langt på vei har vært ikke-eksisterende. Selv om forskningen har vært begrenset, har det i senere tid blitt utgitt enkelte fagbøker om muntlighet. Disse bøkene gir bred innføring i retorikk og muntlige sjangre, samt metodiske tilnærminger til muntlighet. Vurdering av muntlighet er imidlertid lite omtalt også i nyere bøker.

Det er gjennomført to mer omfattende studier i norske klasserom på feltet. Frøydis Hertzberg (2003) gjorde en kartleggingsstudie av arbeid med muntlighet i 2003. I 2012 gjorde Hertzberg sammen med Sigrun Svenkerud og Kirsti Klette nye studier på det samme feltet. Studiene så på frekvensen av ulike muntlige arbeidsmåter. Forskerne fant at arbeid med muntlighet ofte viste seg å være synonymt med muntlige fremføringer. Det kom også frem at elevene får lite veiledning før fremføringer, og ingen tydelig vurdering med tilbakemelding i etterkant (Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012).

Videre har Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne (2015) gjort observasjonsstudier av undervisning i muntlighet i to ulike norske ungdomsskoleklasser. Funnene fra denne studien viste at lærerne ved disse to skolene har svært ulike tilnærminger til muntlige fremføringer. Blant annet fant hun at det er stor variasjon i presentasjonens form og innhold. Forskerne fant en sammenheng

mellom variasjoner i tilnærming til muntlige arbeidsformer og læreres ulike kompetanser (Penne & Hertzberg, 2015). Også i denne studien belyses utviklingsområdet på tilbakemeldinger. Svenkerud et al. (2012) fant at tilbakemeldingene ved muntlige vurderingsformer ofte var korte og upresise med ordlyd av typen «Bra» og «Takk, godt jobba» (Svenkerud et al., 2012).

2.2.1 Elevframføring

Muntlighet er et vidt fagfelt, og man kan sette et skille mellom kategoriene muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet. Den først nevnte handler om hvordan muntlige sjangre brukes i klasserommet, for eksempel klasseromssamtale. Den andre kategorien er knyttet til situasjoner der muntlige sjangre er undervisningens hovedpunkt, ofte vurderingssituasjoner (Børresen et al., 2012, s. 37). I denne studien er det derfor undervisning i muntlighet som gjør seg gjeldene.

Som nevnt har framføring vært den mest brukte muntlige arbeidsmåten og vurderingsformen i norske klasserom (Herzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). På grunn av dette har en stor del av forskning på muntlighet også tatt for seg dette teamet. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 231) definerer den muntlige fremføringen slik: «å holde en framføring består i å legge fram et emne i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill». Videre forteller forfatterne at å holde et foredrag vil si å formidle fakta, ofte ved hjelp av presentasjonsverktøy som inneholder tabeller, bilder og lignende. Studier viser at elevens framføringer ofte har et multimodalt preg, uten at elevene får veiledning eller støtte til å utvikle dette aspektet av sin læring. Ofte tar elevene kontrollen selv, og ulike «kreative» løsninger kan ta oppmerksomheten bort fra selve hensikten med presentasjonen (Fjørtoft, 2016b, s. 129).

Aksens (2016, s. 22) skriver at noe av grunnen til at framføringer er den mest utbredte muntlige vurderingsformen kan være fordi framføringer er den formidlingssituasjonen som er enklest å evaluere og vurdere. De har et klart faglig formål og skapes etter en klar plan eller strategi. I en evaluering av LK97 gjort av Penne og Hertzberg (2015) kommer det frem at det var liten bevissthet om hva framføringer burde bestå av og hvilken rolle publikken, eller medelever, burde ha i denne vurderingssituasjonen. I tillegg var det mangelfull formidling av kriterier som kjennetegner gode besvarelser og framføringer utover at det var noe «gøy» (Penne & Hertzberg, 2015).

Svenkerud, Klette & Hertzberg (2012) sine undersøkelser viste at de muntlige aktivitetene, hvorav mesteparten var framføringer, fremsto som like og nesten rituelle. Elevene planlegger, skriver ned det de skal si og fremfører. Under framføringene er medelevene stille, de gir lite respons, men ingen ser ut til å kjede seg eller ikke følger med på en slik måte at de høylytt forstyrrer. En stor del ser imidlertid ned i pulten eller ut av vinduene. Når eleven er ferdig med framføringen, klapper medelevene (Svenkerud et al., 2012). Konklusjonen fra undersøkelsen er at didaktisk arbeid med muntlighet har et stort utviklingspotensial. Svenkerud (2013) bekrefter disse funnene i videre undersøkelser der hun intervjuer ungdomsskoleelever. Her fant hun at elevene ikke opplever muntlig arbeid som særlig krevende, og det bekreftes at framføringer brukes som et ritual av lærere i klasserommet. Svenkerud konkluderer med at framføring sjelden er knyttet til reell progresjon i forventinger, eller at elevene opplever de muntlige undervisningsaktivitetene som en del av den faglige læringen. Hun ettersøker økt bruk av kriterier for kvalitet i ulike muntlige sjangre da disse kan gjøre lærerens repertoar for undervisningsformer bedre og mer eksplisitt (Svenkerud, 2013).

2.2.2 Muntlighet og vurdering i religion og etikk

Andreassen (2016, s. 202) forteller at religionsfaget ofte regnes som et muntlig fag. Det står imidlertid ingen steder at RE er et muntlig fag i læreplanverket eller opplæringsloven, men eksamensordningen i faget er styrende. Elevene trekkes ut til muntlig eksamen i RE tredje året på videregående skole. Religion og etikk-faget forstått som et muntlig fag gjenspeiles også i læreplanens målformuleringer for faget som blant annet inneholder aktive verb som samtale, diskutere og drøfte. Videre påpeker Andreassen (2016, s. 202) at den uformelle underveivurderingen er særlig viktig for det muntlige religionsfaget da det kan stå i fare for å bli oppfattet som et generelt og uforpliktende «pratefag». Den muntlige aktiviteten burde knyttes til et tydelig faginnhold for å tydeliggjøre skillet mellom generell muntlig aktivitet og faglig muntlig aktivitet. For mye generell muntlig aktivitet uten tilknytning til et tydelig faginnhold kan også føre til at vurderingskriteriene ved formell vurdering blir utydelige.

I faglitteraturen om KRLE og RE faget er det svært lite å finne om vurdering, særlig muntlig vurdering. Andreassen (2016, s. 203) poengterer i sin bok *Religionsdidaktikk* at muntlige framføringer i faget kan peke frem mot muntlig eksamen og fungere som øvelse for denne. Lied og Lied (2010, s. 127) finner i sine undersøkelser at sentrale spørsmål om kvalitet i religionsfagene, som «Hva er en god prestasjon i KRLE?», sjelden har blitt besvart. Kvalitet i

faget er i stor grad taus kunnskap som lærere i liten grad kommuniserer til elevene. Videre trekker forfatterne frem flere utfordringer ved vurdering i religionsfaget. Den første utfordringen omhandler det lave timetallet i faget. Undervisningstiden man har til rådighet gjør det først og fremst vanskelig å dekke fagets kompetansemål. I tillegg skaper det en utfordring knyttet til vurdering (Lied & Lied, 2010, s. 129). En annen utfordring er knyttet til religionsfaget som et muntlig fag. Mange av kompetansemålene forutsetter muntlige ferdigheter og plenumsdiskusjoner, og samtale og ulike former for muntlige fremføringer utgjør dermed en stor del av undervisningen. Gjennom muntlig aktivitet skapes det summative og formative vurderingsgrunnlaget. For lærere kan det være en utfordring å få tause elever, eller elever som er utrygge muntlig, i tale, og dermed er det også vanskelig å skaffe et godt nok vurderingsgrunnlag (Lied & Lied, 2010, s.130).

3 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsbidrag som jeg vil bruke som teorigrunnlag for senere analyse og drøfting av det innsamlede intervjumaterialet. Det første delkapittelet vil redegjøre for forskningsbidrag på muntlig vurdering, med vekt på opplevde utfordringer i arbeidet med muntlighet. Deretter, i delkapittel 2, presenteres teori om betydninger og effekter tester kan ha på undervisning. Til slutt vil jeg redegjøre for forskningsbidrag som omhandler bruk av digital teknologi i vurdering og muntlighet.

3.1 Muntlig vurdering og dens utfordringer

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg forskningsbidrag om muntlighet i arbeid og vurdering i skolen. Etter ulike litteratursøk fant jeg at aspektet med utfordringer ved muntlig vurdering var fremtredende i den etablerte forskningen. I intervjuene med lærerne oppdaget jeg at dette var en viktig faktor i deres opplevelser og erfaringer med muntlig vurdering, og utfordringen hadde betydning i deres vurderingspraksis. Derfor vil disse forskningsbidragene gi min studie fruktbare perspektiver på hvordan lærere opplever muntlig arbeid og vurdering.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal muntlige ferdigheter vurderes på lik linje med fagkunnskaper og de øvrige grunnleggende ferdighetene. Forskning på grunnleggende ferdigheter viser at muntlighet er den mest marginaliserte av de fem ferdighetene, og undersøkelser viser at lærere har særlige utfordringer med vurdering av denne ferdigheten (Berge 2007, Penne & Hertzberg 2015). Nasjonale og internasjonale tester har i liten grad utviklet indikatorer for å teste muntlig kompetanse. Dette kan være en mulig forklaring på nedprioriteringen av det muntlige (Børresen et al., 2012, s. 256). Svenkerud (2014, s. 475) forteller at muntlighetens natur kjennetegnes av at den er «naturgitt, flyktig og personlig», og at disse kjennetegnene kan forklare hvorfor det oppfattes som vanskeligere å veilede og vurdere, samt hvorfor det foregår lite systematisk opplæring i ferdigheten. Det er særlig tre utfordringer som gjør seg gjeldene for muntlig vurderingsarbeid. Disse er sårbarhet, mangel på metaspråk og utfordringer i vurderingsarbeidet vedrørende dokumentasjon (Børresen et al., 2012, s. 257).

3.1.1 Den sårbare muntligheten

Flere forskere fremhever at muntlige vurderingssituasjoner kan oppleves sårbare for elevene (Børresen et al., 2012; Aksnes, 2016; Svenkerud & Opdal, 2016). Det er to grunner til denne

sårbarheten. Den første handler om at tale ofte er personlig, og i muntlige situasjoner viser man i stor grad egen person i formidlingen (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 103). Børresen et al. (2012, s. 257) forteller at muntlige aktiviteter er direkte knyttet til kroppslige og sosiale sider ved oss som mennesker. Det være seg utseende, språk, formuleringsevne og ledighet i situasjonen. I slike settinger eksponerer og satser man på seg selv i større grad enn ved skriftlighet. Aksnes (2016, s. 17) trekker en linje mellom denne sårbarheten og respons elevene får på sine muntlige presentasjoner. Fordi egen person er så tett knyttet til prestasjon, er lærere ofte forsiktige med å gi respons for å ikke støte og såre noen.

Den neste begrunnelsen på muntlighetens sårbarhet peker på det sosiale aspektet. Muntlige vurderingssituasjoner skjer ofte med et stort publikum. Ved framføringer er hele klassen til stede, og fagsamtaler skjer også som regel i gruppe med andre til stede i vurderingssituasjonen. Elevens innsats blir dermed avhengig av forholdet til medelever, og de blir i større grad utlevert til krefter de ikke har kontroll over (Børresen et.al, 2012, s. 257). Dæhlen, Smette og Strandbu (2011) fant i en undersøkelse at mange ungdomsskoleelever gruer seg til å holde framføringer fordi de opplever at de eksponerer seg selv og sine kunnskaper for både medelever og læreren. De forteller også at de forbereder seg mer til framføringer enn andre vurderingssituasjoner. I den sammenheng er det også relevant å ta med Andreassen (2016) sitt forskningsbidrag. Klassene vi møter i undervisning og vurderingssituasjoner vil alltid bestå av elever med ulik bakgrunn, kultur, ulike erfaringer og personlighet. Andreassen (2016, s. 203) skiller i den forbindelse mellom introverte og ekstroverte tenkere, og forklarer at elever forholder seg ulikt til å ta ordet i klassen. Mens ekstroverte elever lett tar ordet og tenker mens de snakker, vil de introverte gjerne tenke seg godt om før de eventuelt tar ordet. Det er heller ikke sikkert at disse elevene i det hele tatt er komfortable med å ta ordet i klassen.

3.1.2 Metaspråk i muntlig og skriftlig vurdering

Mens muntlighetens natur som nevnt kjennetegnes ved at den er personlig, flyktig og naturgitt, kjennetegnes skriftlighet ofte av det motsatte (Svenkerud, 2014, s. 475). Dens natur er mer abstrakt, monologisk og kontekstuavhengig. Å lære å skrive skjer oftest i en formell skolesituasjon, mens det primære muntlige språket i stor grad tilegnes ubevist i naturlig kommunikasjonen med familie (Børresen et al., 2012, s. 29). Slik sett *læres* skriftlighet, mens muntlighet i høy grad *tilegnes*. Dette har ført til en manglende tradisjon i undervisning i muntlighet i skolen (Svenkerud, 2014, s. 475).

Børresen et al. (2012, s. 49) skriver at mangelen på undervisning i muntlighet igjen fører til mangel på et felles metaspråk og fagspråk. Et fellestrekk i undersøkelser om muntlighet viser at elevene gis lite veiledning i forbindelse med muntlig vurdering, og at tilbakemeldingene de får ofte er generelle og upresise. Ifølge forfatterne kreves det et felles metaspråk og et analyseapparat som både forskere, lærere og elever kan bruke for å øke læringsutbyttet og kvaliteten på et ferdighetsområde.

Børresen et al. (2012, s. 14) stiller også spørsmålet om hvorvidt lærerne har tilstrekkelig kunnskap og bevissthet omkring dette til å kunne undervise og veilede elevene i sentrale muntlige sjangre. Svenkerud & Opdal (2016, s. 103) hevder på sin side at det muntlige språket er mindre tilgjengelig for slik refleksjon og vurdering enn de skriftlige former. Dette begrunnes først og fremst med at muntlighet kun eksisterer i det øyeblikket noe blir sagt, altså muntlighetens flyktighet. Mens skriftlige tekster kan kommenteres på alle språklige nivå på tidspunkt man ønsker, finnes ikke den samme muligheten ved muntlighet. Her kan også sårbarhetsaspektet spille inn. Noen elever kan oppfatte tilbakemeldinger som mer personlig enn faglig kritikk, og lærere kan derfor være usikre på formuleringen av tilbakemeldingene.

Norskfaget og norsklærere regnes for å ha et særlig ansvar for å legitimere hva grunnleggende ferdigheter i muntlighet er, og for å implementere et relevant metaspråk (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61). Skriftlighet i norskfaget har, ifølge Bakke og Kverndokken, lenge vært det dominerende paradigme, og samtidig har det funnet sted en uheldig konkurranse mellom skriftlighet og muntlighet som egne paradigmer. Skriftlighet har kommet langt i det systematiske arbeidet med blant annet prosessorienterte arbeidsmåter med vekt på formativ vurdering, utvikling av repertoar for respons i undervisningsvurdering og digitale arbeidsmapper. Dette har en overføringsverdi som det muntlige feltet både kan og bør dra mye nytte av (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61).

3.1.3 Vurderingskriterier

Om behovet for et velfungerende metaspråk for muntlighet, forteller forskerne (Børresen et al., 2012; Fjørtoft, 2014; Svenkerud, 2014) at det ved muntlig vurdering er særlig aktuelt å ta utgangspunkt i klare mål og tydelige vurderingskriterier. Eksplisitte vurderingskriterier vil i tillegg bidra til å redusere utfordringene vedrørende sårbarhet. Børresen et al. (2012, s. 262)

påpeker at klare vurderingskriterier gjør det lettere å skille person og prestasjon i det muntlige vurderingsarbeidet.

Et viktig aspekt i det systematiske arbeidet med muntlighet er å utarbeide klare kriterier for hva gode muntlige ferdigheter innenfor hvert fag innebærer. For at lærere skal kunne sette opp kriterier for muntlig vurdering må man vite hva muntlige ferdigheter består i og hva som ligger i begrepene mestre eller ikke mestre (Svenkerud, 2014, s. 482). Forskerne (Børresen et al., 2012; Svenkerud, 2014; Andreassen, 2016) viser til at det i lærerplanen finnes beskrivelser for hva muntlighet innebærer i hvert fag. Andreassen (2016, s. 204) påpeker imidlertid at når det gjelder RE-faget kan flere av kompetansemålene i læreplanen være utfordrende å formulere som klare vurderingskriterier. Berge (2007, s. 12) understreker at muntlig vurdering kan fremstå som vilkårlig på grunn av mangelen på å utarbeidede nasjonale vurderingskriterier. I den forbindelse trekker han frem at det ikke er foreslått et vurderingssystem for vurdering av muntlighet. Det finnes heller ingen nasjonale retningslinjer for vurdering av skriftlighet, men fordi den skriftlige eksamen er nasjonalgitt er det utarbeidet nasjonale retningslinjer for denne. Disse anvendes også ofte til øvrig skriftlig vurderingsarbeid.

Reliabilitet ved vurdering handler om hvor pålitelig karaktersetningen som en vurdering gir, kan sies å være. I etterspørselen etter systematisk arbeid med muntlighet forteller Fjørtoft (2016, s. 46) at metaspråk og vurderingskriterier er viktige for reliabiliteten. En vurdering kan sies å være reliabel dersom en eller flere vurderinger følger prosedyrer som sikrer konsistente resultater i en befolkning. Fjørtoft (2014, s. 278) mener at det er mulig å etablere en systematisk enighet mellom sensorer og lærere, men det forutsetter etablering av et sett felles vurderingskriterier som lærere, elever og sensorer forstår. Videre må det arbeides bevisst med å bygge et fortolkningsfellesskap der disse kriteriene anvendes som en del av læring, undervisning og vurdering. Fjørtoft (2014, s. 277) skriver at det vil være variasjoner i karaktersetning siden vurdering er en fortolkende handling. Mens standardiserte tester piloteres nøye for å oppnå høyest mulig reliabilitet slik at resultatene blir anvendbare, er dette sjelden tilfelle for klasseromsvurderingene. Forfatteren påpeker imidlertid at vurderingene må ha høy nok reliabilitet til at karakterer som settes er rettferdige. Det kan være særlig viktig for elevene fordi enkelte resultater, som eksamen, kan ha konsekvenser for fremtiden (Fjørtoft, 2014, s. 277).

Forskningsbidragene som er presentert i dette delkapittelet om utfordringer ved muntlighet og muntlig vurdering, tilbyr en viktig teoretisk inngang for min forskning. Disse perspektivene vil bidra til å belyse problemstillingen, og særlig å besvare forskningsspørsmål 1 og 2. Et av de viktigste elementene fra delkapittelet er kjennetegnene på muntlighetens natur. Disse tematiserer hvorfor muntlig arbeid kan oppleves utfordrende, og de vil være strukturerende for studiens senere analyse.

3.2 Washback-effekten og betydningen av eksamen

Gjennom intervjuene med lærerne fremgår det at eksamen er et viktig element i lærernes vurderingsarbeid, og påvirker lærernes vurderingspraksis. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsteoretiske bidrag fra vurderingsfeltet, som tematiserer at enkelte tester kan ha stor effekt på den øvrige undervisningen.

I 2013 foreslo Utdanningsdirektoratet å fjerne det forberedte foredraget, eller framføringen, fra eksamen, og gå tilbake til uforberedt eksaminasjon. Aksnes (2016, s. 21) sier dette om forslaget: «Heldigvis ble dette avslått da forslaget var ute høring, for det er ingen tvil om at eksamensordningen virker styrende inn på hva som blir vektlagt i undervisningen, og dels kan forklare den monologiske presentasjons dominerende plass». Aksnes er kritisk til å fjerne framføring fra eksamensformen fordi hun mener at dette er en arbeidsmåte som sikrer systematisk arbeid med muntlighet. Forberedt foredrag, lignende vurderingsformen framføring, er en arbeidsform som inkluderer planlegging over tid, og er derfor en systematisk metode for læring av retoriske strategier og appellformer. Arbeidet forutsetter metakognisjon, elevene må tenke over de kunnskaper og strategier som passer til situasjonen, mottakerne og formålet (Aksens, 2016, s. 21).

Aksnes (2016) utsagn om at eksamensordningen til dels er styrende for hva som vektlegges i undervisning, kan sees i lys av teorien om washback. J. Charles Alderson og Dianne Wall (1993) skriver i artikkelen *Does Washback Exist?* hva washback er, og om det er et relevant fenomen som finnes i skolen. Forfatterne etablerer en grunntanke om at tester og prøver påvirker undervisning, læring og arbeidsmåter. De definerer washback-effekten som den direkte eller indirekte effekten tester har på læring og undervisning.

Alderson og Wall (1993, s. 4) forteller at washback-hypotesen antar at lærere og elever gjør arbeid som de nødvendigvis ikke ville gjort hvis det ikke var for testen. Dersom arbeidet

utvikler elevene og hjelper dem å nå sine læringsmål, vil dette være en positiv washback-effekt. En negativ washback-effekt vil derimot oppstå hvis testen, i sitt innhold eller form, er utformet slik at den i liten grad treffer kompetansemålene og utvikler de ønskede ferdighetene. Alderson og Wall (1993, s. 9) presenterer videre fire områder som har utspring i washback-effekten. Disse er at en test vil påvirke 1) undervisning, 2) læring 3) læringsmetoder og 4) hva som blir vektlagt i faget.

Alderson & Wall presenterer flere ulike hypoteser i forbindelse med washback. En av dem handler om at jo større og viktigere konsekvenser testen har, jo sterkere vil washback-effekten være (Alderson & Wall, 1993, s. 10). Fjørtoft (2016, s. 5) forklarer dette nærmere når han skriver at enkelte vurderingspraksiser blir ansett som viktigere enn andre. Dersom det knyttes belønninger eller sanksjoner til resultatene fra vurderingssituasjonene kan det ha stor betydning for både skoler, lærere og elever. Disse vurderingene kalles high-stakes vurderinger. Begrepet viser til at ved slike vurderingssituasjoner står mye på spill, og viktige avgjørelser vil bli tatt som følge av resultatene (Fjørtoft, 2016, s. 51). Disse high-stakes vurderingene vil, i lys av teorien om washback, være de vurderingene som har størst washback-effekt. Som følge av dette er det sannsynlig at eksamen er eksempel på en high-stake vurdering med stor washback-effekt. Som tidligere nevnt regnes RE som et muntlig fag med en begrunnelse i at den muntlige eksamensordningen virker styrende (Andreassen, 2016, s. 202). Dette kan også vise betydningen av eksamens washback-effekt.

Et av de viktigste feltene som vil ha betydning for min studie er forskningsgrunnlaget som belyser eksamens betydning i læreres arbeid og vurderingspraksis. Dette vil gi en viktig inngang for å forklare informantenes bruk av muntlig vurdering i RE, samt oppfatning av RE-faget som muntlig. Dette perspektivet, sammen med teorien om high-stakes vurderinger, vil gi innfallsvinkler for analyse av lærernes begrunnelse for vurderingspraksis, særlig anvendelse av ulike muntlige vurderingsformer.

3.3 Digitalisering i skolen og digitale muntlige vurderingsformer

Samfunnet preges av en kontinuerlig økende digitalisering, og skolen er en av sektorene hvor digitaliseringen får en stadig større plass. Svenkerud og Opdal (2016, s. 104) forteller at satsingen på digitale verktøy og IKT startet for alvor i skolen på midten av 1990-tallet med ulike planer og strategier for kompetanseheving av lærere, utvikling av pedagogisk

programvare og infrastruktur. Viktigheten av digital kompetanse ble særlig tydelig med innføringen av digitale ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen med innføringen av LK06. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsbidrag som omhandler bruk av digital teknologi i vurdering og muntlighet.

3.3.1 Digitalisering og ny teknologi i skolen

Selv om bruk av teknologi ikke er noe nytt i skolen, har det de siste 20 årene endret seg radikalt både i omfang og type (Gudmundsdottir & Egeberg, 2014, s. 534). Gudmundsdottir & Egeberg (2014, s. 534) forteller at endringene har gått fra bruk av tradisjonelle teknologier, som penn, papir og kart, til nyere og mer digitale teknologier. I dag har digital teknologi en naturlig og sentral plass, og de siste årene har de aller fleste skoler investert mye i digitalt utstyr, verktøy og kompetanse. Flertallet av elever har egne nettbrett eller Pc, skolene bruker Apple TV, projektorer, interaktive tavler og så videre. Denne teknologiske, digitale utviklingen åpner for mange nye muligheter i skolehverdagen.

Fra midten av 1990-tallet har det utviklet seg et stort internasjonalt marked som tilbyr nye teknologiske løsninger for skoler og lærere som arbeider med å administrere, planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes læringsutbytte. Mange av disse aktørene hevder at undervisning og læring må endres i framtiden, og at læring i nåtiden endrer karakter og form (Gilje, 2014, s. 370). Likevel påpekes det at skolen og utdanning har stått på denne terskelen i noen tiår nå. Forskere påpeker at målsettingen for ny teknologi i skolen er at den kan bidra til noe mer enn digitalisering av allerede eksisterende metoder (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 104). For å utnytte mulighetene som ligger i digitale verktøy må undervisningspraksisen endres slik at læringsmåter og metoder samsvarer med de mulighetene digitale verktøy gir (Svenkerud & Opdal, 2016).

3.3.2 Digitalisert vurdering

I Trine Fosslund sin bok *Digitale læringsformer i høyere utdanning* (2015) har praksisen til lærere som bruker digitale hjelpemidler i vurdering ved ulike universitet og høyskoler i Norge blitt undersøkt. Studien er som sagt gjennomført i høyere utdanning, og omhandler alle former for vurdering. Likevel er studien relevant for min oppgave, og den lar seg overføre til digitalisering av vurdering og muntlig vurdering i videregående skole.

Fossland (2015) identifiserer et skille mellom «digitalisering av tradisjonelle skoleeksamener og vurdering» og «nye, digitale eksamens og vurderingsformer» (Fossland, 2015, s. 211). Dette skillet handler i hovedsak om hvilken betydning og rolle digitale verktøy skal ha for vurderingspraksiser. Den førstnevnte kategorien viser til representanter ved læresteder og fagmiljøer som ønsker å beholde den etablerte vurderingspraksisen, men som ønsket eller var villige til å digitalisere den. Et eksempel kan være overgang fra skoleeksamen til å få utlevert hjemmeeksamen digitalt med tilgang til alle hjelpemidler. Forskjellen, fra tidligere, handler da kun om å benytte digitale verktøy for å gjennomføre prøven og vurderingen mens selve vurderingsformen beholdes. På den andre siden finner Fossland institusjoner, enkeltlærere og fagmiljøer som ønsker å endre vurderingspraksis ved å finne nye digitale vurderingsformer hvor hele vurderingsprosessen digitaliseres (Fossland, 2015, s. 211). I videregående skole kan det sies at digitalisering av tradisjonelle skoleeksamener og vurderinger er den mest vanlige. Det er særlig de skriftlige vurderingsformene som har blitt digitalisert ved bruk av PC som skriveverktøy, internett til informasjonshenting og innlevering på digitale læringsplattformer.

Fossland (2015, s. 212) forteller at ny digital teknologi og digitale vurderingsformer kan åpne for nye vurderingssammenhenger som støtter elevenes læringsprosess. Dette er i tråd med en forståelse av vurdering for læring hvor en vurderer flere eller andre sider av studentenes kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse (Fossland, 2015, s. 212). Videre i studien fant hun, uavhengig om lærerne ønsket nye digitale former eller ikke, at digital innlevering har fordeler som fører til bedre arbeidsflyt, ressurs og tidsbesparelser og effektive samarbeidsformer mellom sensorer (Fossland, 2015, s. 213).

3.3.3 Muntlighet og digital teknologi

Sigrun Svenkerud og Lars Opdal (2016, s. 108) forteller om muligheter bruk av digitale verktøy og teknologi kan ha ved muntlig vurdering. Digitalisering av muntlige vurderingsformer kan møte en del av de utfordringene som er knyttet til tradisjonell muntlig vurdering slik som framføring. Svenkerud og Opdal (2016) skriver videre at bruk av digitale opptak gjør det mulig å ta vare på den muntlige situasjonen og prestasjonen slik at den blir tilegnelig for refleksjon og vurdering også i etterkant. Forfatterne viser til tidligere studier på bruk av videoopptak som konkluderer med at elever som har gjort slike opptak ble mer bevisste på egen kommunikasjon og formidling. Å kunne se videoen flere ganger ga dem mulighet til å tolke, reflektere og

forholde seg kritiske til flere aspekter ved egen framføring (Ford mfl. 2012, referert i Svenkerud og Opdal, 2016, s. 107).

Digitale opptak kan i tillegg frigjøre tid til undervisning (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 108). Elevframføringer er ofte en tidkrevende arbeid- og vurderingsform, særlig når alle elevene skal høres på hverandres framføringer. Hvor mye tid som brukes på framføringer avhenger av klassestørrelse og om det er individuelle- eller gruppeframføringer (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 108). En siste fordel som Svenkerud & Opdal (2016, s. 108) fremhever ved digitalisering av muntlige vurderingsformer, eller digitale muntlige vurderinger, er at det gir mulighet til å forbedre tilbakemeldingene og vurderingsarbeidet til læreren. Ofte er tilbakemeldingene elevene får på muntlige vurderinger korte og generelle. Til tross for utarbeidelse og bruk av vurderingskriterier, er det utfordrende å vurdere mange aspekter ved en framføring samtidig. Digitale opptak gir mulighet for andre, og kanskje mer utarbeidede, tilbakemeldinger på elevenes arbeider. Svenkerud og Opdals syn på bruk av digitale verktøy og teknologi ved muntlighet deles også av Aksnes (2016, s. 31). Hun forteller at ny kommunikasjonsteknologi i arbeid med muntlighet gir muligheter som å fryse fast tale, gjøre opptak, og dermed enklere dokumentere og vurdere. Videre forteller hun at i den digitale tidsalderen har ny teknologi blitt en viktig del av elevers hverdag, og at tiden vi lever i fører til dreininger i synet på muntlighet (Aksnes, 2016, s. 31).

Perspektivene på teknologi i undervisning og digitalisering av vurdering vil være viktig for å belyse og forstå vurderingsformene som informantene i studien forteller om. Fra denne forskningen vil jeg særlig ta med meg skillet mellom digitalisering av vurdering og nye digitale vurderingsformer. Dette perspektivet tilbyr en viktig teoretisk inngang for min forskning ved at det åpner for å skille ulike vurderingsformer og kategorier av muntlighet. Forskingen om digitalisering av muntlighet vil også ha betydning for studien da feltet kan gi viktige innfallsvinkler til muntlig vurdering og dens utfordringer.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for framgangsmåtene jeg har benyttet meg av i studien, og reflektere over valg og vurderinger som er gjort ved innsamling av data og i analysen av materialet. Avslutningsvis presenteres noen forskningsetiske perspektiver på studien.

4.1 Kvalitativ metode

Studiens problemstilling, samt forskningsspørsmål, gir føringer for hvilken metodisk tilnærming det er hensiktsmessig å anvende i forskningen (Tjora, 2017). Hensikten i min studie var å undersøke læreres erfaringer med muntlighet og vurdering i RE-faget, og hva som preger deres vurderingspraksis. Det ble derfor naturlig å velge kvalitativ metode. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at den ønsker å oppnå forståelse for ulike fenomener (Tjora, 2017, s. 30). Ved kvalitative tilnærminger vil man kunne få utdypet hvordan informantene redegjør for sin holdning til et emne, og hva som bidrar til å skape denne holdningen. Det ville med andre ord vært vanskelig å undersøke min problemstilling ved en bruk av kvantitativ metode.

4.1.1 Kvalitativt, semistrukturert intervju

Kvalitative forskningsintervjuer søker å forstå sider ved intervjupersonens verden fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Gleiss og Sæther (2021, s. 78) forteller at intervju er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger noe denne studien har som formål å gjøre. Jeg valgte å foreta individuelle, semistrukturerte intervjuer for å kunne si noe om hvorfor og hvordan lærere begrunner deres arbeid med muntlighet og muntlig vurderingspraksis. Ved en kvalitativ intervjuundersøkelse vil man kunne identifisere temaer og forhold som ikke var satt opp som spørsmål eller svaralternativer da man designet undersøkelsen. Informantene kan komme inn på forhold, slik som ulike opplevelser og erfaringer som relateres til deres holdninger, og som utgjør personavhengige aspekter som forskeren på forhånd ikke kunne ha forutsett (Tjora, 2018, s. 31). Som nevnt er det svært begrenset med tidligere forskningsgrunnlag på hvordan lærere arbeider med muntlighet i RE. Det er derfor særlig hensiktsmessig i min studie å ha mulighet til å etterfølge aspekter som ikke er forutsett på forhånd.

Det finnes ulike typer intervjuer, og et vanlig skille handler om strukturen i intervjuet. Jeg foretok semistrukturerte intervju. Semistrukturerte intervju har en kombinasjon av struktur og

åpenhet som gir intervjuet en retning, samtidig som det også åpner for muligheten til å følge opp uventede opplysninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Denne formen har som mål å gi intervjudeltakeren så fri beskrivelse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Semistrukturerte intervju gir også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og utdype interessante momenter som dukker opp underveis, dette bidrar også til å bekrefte hvorvidt jeg oppfattet informantene riktig eller ikke, samt bidra til nyanserte svar. Semistrukturerte intervju har en kombinasjon av struktur og åpenhet som gir intervjuet en retning, samtidig som det også åpner for muligheten til å følge opp uventede opplysninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Jeg strukturerte intervjuet etter temaer jeg ønsket at intervjuet skulle belyse, men som tillot lærerne å komme inn på de elementene som de fant interessante.

Et annet skille mellom intervjuer er individuelle- og gruppe intervjuer. Jeg bestemte meg for å gjennomføre individuelle intervjuer fordi jeg var interessert i oppfatningene til de enkelte intervjudeltakerne uten impulser og innspill fra andre personer. Gruppeintervju kunne muligens ført til at meningsmangfoldet ble smalere, og at de individuelle oppfatningene ikke kom tilstrekkelig frem. Gruppeintervju er derimot godt egnet dersom prosjektet er ute etter å belyse spesifikke tema, fremfor individuelle oppfatninger og erfaringer (Anker, 2020, s. 38).

4.1.2 Intervjuguide

Etter at studiens prosjektskisse, bestående av et klargjort formål for studien, forhåndskunnskap om emnet og metodevalg, var ferdigstilt, utarbeidet jeg en intervjuguide som ble brukt under gjennomføringen av intervjuene. Jeg valgte å sende en forenklet versjon av intervjuguiden til informantene på forhånd. Vitende om at dette kan innebære en risiko for at informantene forbereder seg og mister litt av sin spontanitet og frihet.

Intervjuguiden inneholdt spørsmål med både tematiske og dynamiske dimensjoner. Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) forteller at den tematiske dimensjonen handler om at spørsmålene er relatert til de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet og den etterfølgende analysen av datamaterialet. Spørsmålene i min intervjuguide hadde en tematisk dimensjon ved at jeg tok utgangspunkt i den tidligere forskningen som er gjort om muntlighet og vurdering, men formulerte de på en måte som tok hensyn til samspillet og samtalens gang. Den dynamiske dimensjonen handler om den interpersonlige relasjonen i intervjuet. Jeg utarbeidet spørsmål som var åpne, lett forståelige og frie fra akademisk språk. Dette ble gjort for å gi informantene

størst mulighet til å betegne sine opplevelser og erfaringer med egne ord. Ved å utforme spørsmål som tok hensyn til begge dimensjonene fikk jeg utfyllende svar og god innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer som var hensiktsmessig for problemstillingen.

Videre var strukturen i intervjuguiden preget av tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2018, s. 146). Intervjuene startet først med noen oppvarmingsspørsmål, disse handlet om informantens bakgrunn og forhåpentligvis ble disse oppfattet som uformelle. Deretter gikk intervjuet videre til refleksjonsspørsmål, disse utgjorde kjernen av intervjuet og inviterte informantene til å gå i dybden av ulike deler av forskningstemaene (Tjora, 2018, s. 146). Som nevnt var intervjuene strukturert tematisk, og jeg startet hvert tema med et åpent og generelt spørsmål om temaet. For eksempel ved temaet vurdering i RE, startet jeg med «Kan du fortelle om den siste vurderingen du gjorde i RE?» Dette skulle fungere som en «tankestarter». Avslutningsvis i intervjuguiden ble det lagt opp til at informantene fikk komme med egne innspill og kommentarer til temaer de mente hadde vært uberørt i intervjuet, eller om de hadde noe å tilføye som ikke ble sagt da de svarte på spørsmålene. Deretter fortalte jeg hvordan forskningsprosjektet ville gå videre og takket for intervjuet.

4.1.3 Utvalg og rekruttering

Kvale & Brinkmann (2015, s. 149) påpeker at det ikke finnes en gylden standard for antall intervjupersoner. Fordelen med få intervjupersoner er at det gir mulighet til å kunne jobbe mer grundig med analyse og transkribering av intervjuene. For masterstudenter er tidsperspektivet også en utfordring, og et mindre utvalg vil gjøre det mer håndterlig. På en annen side kan et lite utvalg gjøre det vanskelig å generalisere funnene og å teste hypoteser om forskjeller mellom grupper, men utvalget mitt ville uansett ikke ha blitt stort nok til å oppnå dette. I utgangspunktet ønsket jeg å rekruttere minst seks informanter. Veilederen min og jeg ble imidlertid enige om at for å gjøre det håndterbart med arbeid av datamaterialet, men samtidig sikre et variert utvalg, ville jeg intervju fire lærere fordelt på tre videregående skoler på Østlandet. Selv om utvalget ble relativt lite, var det likevel mulig å finne og omtale interessante perspektiver ut fra en analyse med et fåtall intervjupersoner.

Opprinnelig var jeg usikker på om jeg ville intervju lærere som underviser i KRLE på ungdomstrinnet, RE på videregående eller en kombinasjon av disse. Da skoleåret 2021-22 er første år hvor også studenter på grunnskolelærerutdanningen skriver masteroppgave, vurderte

jeg at det dit hen muligens kunne være et ekstra press på grunnskolelærere som informanter. Samtidig var store deler av rekrutteringsperioden preget av Covid-19 med tilhørende smittereduserende tiltak i skolene og en belastende arbeidssituasjon for mange lærere. Disse utfordringene bidro til at jeg valgte RE-lærere på videregående skole som informanter. Ved å velge disse sikret jeg også at alle informantene arbeidet på samme trinn, samt at de arbeidet med summativ og formativ vurdering. RE-faget er som nevnt lagt til VG3 hvor både standpunktskarakter og muntlig eksamen er aktuelt, mens KRLE går over tre år. Utvalget ble dermed en kombinasjon av strategisk utvalg og bekvemmelighetsutvalg. Utvalgskriteriene falt på: 1) lærere på videregående skole, 2) lærere som underviser i RE, 3) at de bruker muntlige vurderingsformer. Dette kan omtales som et kriterieutvalg (Tjora, 2018, s. 41).

Etter å ha bestemt utvalgskriterier, henvendte jeg meg direkte til mulige informanter via e-post med informasjonsskriv og med intervjuguide (vedlegg nr. 1 og 2). Fra før hadde jeg kjennskap til to aktuelle informanter ved en skole på Østlandet. I forbindelse med pålitelighet er det hensiktsmessig å her reflektere over min posisjonalitet. Relasjonen min til de to lærerne vil jeg ikke betrakte som nære, men som en bekjent-relasjon. Denne relasjonen kan likevel føre til at informantene vil opptre noe annerledes enn hva de hadde gjort dersom jeg hadde vært helt ukjent. Det kan for eksempel være at disse informantene følte at det var vanskeligere å takke nei til å delta i forskningsprosjektet, følte seg presset til å fortelle mer enn hva de egentlig ønsket eller var mer opptatt av å fremstå på en viss måte på grunn av vår relasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). På en annen side påpeker Tjora (2018) at god relasjon er viktig for dybdeintervjuet (Tjora, 2018). Det kan tenkes at informantene opplevde en trygghet og forutsigbarhet ved at vår relasjon allerede til en viss grad var etablert. Dette kan ha vært en mulig årsak til at intervjuene hadde en god flyt. Under gjennomføringen av intervjuene hadde jeg maktforholdet, samt denne relasjonen mellom informantene og meg i tankene før, under og etter gjennomføringen av intervjuene, og når jeg analyserer materialet.

De to siste informantene rekrutterte jeg via søk på nett på ulike videregående skolars hjemmesider. Jeg tok da kontakt med seks mulige informanter via en e-post der jeg la ved informasjon om prosjektet, og spurte om det kunne være i deres interesse å delta. To av dem responderte med ønske om å delta i studien.

4.1.4 Presentasjon av utvalg

Utvalget mitt består av fire kvinnelige lærere. På bakgrunn av studiens hensikt og tema tror jeg ikke at det faktisk at alle er kvinner vil ha stor innvirkning i svarene jeg innhentet. Kjønnforskjeller ville uansett ikke vært en del av denne studien. Av hensyn til anonymitet kalles de «lærer» etterfulgt av tall. Lærer 1 er nyutdannet lektor, har jobbet to år på en videregående skole og underviser i fagene norsk, kultur og kommunikasjon og religion og etikk. Lærer 2 har jobbet på videregående skole i over 20 år. Hun har flere mastergrader som tilleggsutdanning og underviser i religion og etikk og engelsk. Lærer 3 har også undervist i over 20 år og har flere mastergrader i tillegg til videreutdanninger. Hun underviser i norsk, kultur og kommunikasjon og religion og etikk. Lærer 4 er relativt nyutdannet lektor og har jobbet på en videregående skole i fire år. Hun underviser i norsk, historie og religion og etikk. Alle informantene har religions- og etikkutdanning i fagkretsen sin, og alle underviser på videregående skoler på Østlandet.

4.1.5 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført høsten 2021 på informantenes arbeidsplass. Gleiss og Sæther (2021, s. 89) forteller at tid og sted kan ha innvirkning på intervjuets forløp og påvirke interaksjonen mellom forsker og informant. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplass, som er knyttet til deres rolle som lærer og forventninger i skolehverdagen. Disse rollene og forventningene spiller inn i intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89).

Som nevnt ble det med henblikk til senere dokumentasjon og analyse, gjort lydopptak av intervjuene for å ivareta og bevare informantenes utsagn. Dette ga også forskeren mulighet til å konsentrere seg om det som ble sagt og om dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det ble brukt både lydopptaker lånt av MF, samt UiOs Nettskjema diktafon for å sikre dokumentering. Alle intervjuene varte mellom 35 og 45 minutter, og det var ganske likt hvor utfyllende lærerne svarte på spørsmålene. Informasjonsskrivet ga blant annet en kort beskrivelse av prosjektet og dets formål. Det sa også noe om hvordan jeg ville behandle og oppbevare den innsamlede informasjonen på en trygg måte. I tillegg til dette var det tydeliggjort at samtykket enkelt og når som helst kunne trekkes tilbake. Samtykkeskjemaet ble signert av begge parter før intervjuene startet.

4.2 Analyse av datamaterialet

Analyse er en aktiv prosess hvor målet er å skape mening i datamaterialet gjennom identifikasjon av mønstre og grupperinger av elementer som har noen fellestrekk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I arbeidet med analysen har jeg tatt utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Analysen som er gjort i studien er en tematisk innholdsanalyse. Ifølge Anker (2021, s. 40) er denne analysemetoden i utgangspunktet en empirinær strategi hvor fokuset ligger på innholdet i datamaterialet. Den kan imidlertid kombineres med en mer teoretisk innrettet analyse.

4.2.1 Transkribering og materialeinnsamling

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 204) er transkribering av intervjuene en del av analysen, da også dette er en fortolkningsprosess hvor oversettelse og strukturering fra talespråk til skriftspråk krever en rekke vurderinger og beslutninger. Som nevnt ble det gjort lydopptak av intervjuene, og disse ble transkribert kort tid etter gjennomføringen. Jeg sørget for å ha transkribert hvert intervju før neste intervju tok sted. Dette gjorde jeg for å ha intervjuene friskt i minne under transkribering, samt for å holde oversikt mellom de ulike intervjuene. Lydfilene fra lydopptakeren hadde best kvalitet sammenlignet med diktafon-appen, og det var kun et fåtall tilfeller hvor lydopptaket var uklart. Ved å høre på disse områdene i sakte hastighet ble det imidlertid mulig å høre hva som ble sagt.

I transkriberingsarbeidet ble «Olympus transcription module» brukt for å holde oversikt og markere ulike tidspunkter av intervjuet, samt for å ha mulighet til å kunne lytte til opptakene i sakte hastighet. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015) sine anbefalinger valgte jeg å skrive det muntlige språket i en mer skriftlig form med bruk av komma, punktum og tegnet «*» ved andre muntlige lyder. Dette gjorde at transkriberingene ble mer lesbare. Jeg valgte å beholde en del språklige uttrykk som «Ehm», «Hm» og «Mmm» der hvor jeg mener at det hadde betydning for utsagnet, samt for å ivareta autentisitet.

4.2.2 Koding og analyse

Koding innebærer å knytte nøkkelord til tekstsegmenter for å tillate senere identifisering av en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). I arbeidet med å identifisere og systematisere meningsbærende enheter i materialet brukte jeg en kombinasjon av induktiv form og deduktiv form. Dette betegnes som abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79). Ved abduktiv tilnærming blir

kodene identifisert og konstruert gjennom til dels å jobbe med materialet, dels gjennom det teoretiske rammeverket, og dels gjennom forskningsspørsmålene (Coffrey & Atkinson, 1996, referert i Anker 2020, s. 80). Jeg valgte denne tilnærmingen fordi jeg ønsket å fange opp mest mulig av materialet og for å videreføre det teoretiske rammeverket i oppgaven. På grunn av det begrensede forskningsgrunnlaget for studiens tema var jeg klar over at jeg muligens ville gå glipp av interessante momenter og funn i empirien dersom jeg kun anvendte en deduktiv tilnærming. Jeg var derfor åpen for å finne nye temaer eller koder.

For å få en større helhetsforståelse foreslår Brinkmann og Kvale å lage meningsfortetting, forkortelser av intervjupersonenes uttalelser og sammendrag av hvert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Det første jeg gjorde etter ferdigstilling og gjennomlesning av alle transkripsjonene var derfor å lage et sammendrag av hvert intervju. Videre, med utgangspunkt i den temainndelte intervjuguiden og forskningsspørsmålene, laget jeg en oversikt over interessante temaer som jeg ønsket å sammenligne på tvers av intervjuene med lærerne. I dette arbeidet ble temaene organisert etter de tre forskningsspørsmålene. Jeg oppdaget imidlertid at dette ble noe rotete og utfordrende da et tema ofte berørte flere forskningsspørsmål. Jeg måtte derfor først sortere temaene, før jeg deretter kunne sortere de nok en gang med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I ettertankens klare lys skulle jeg ønske at temaene var ytterligere strukturert og sortert i henhold til forskningsspørsmålene. Dette ville muligens gjort arbeidet med analyse og koding mer håndterlig og oversiktlig.

I abduktive analyser kan det være å vanskelig å beskrive akkurat hvordan man har gått frem i analysen da prosessen er kreativ og stadig veksler mellom empiri og teori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 180). Et eksempel er kategorien «sårbarhet». Denne hadde opprinnelig to empirinære koder: «ubehagelige situasjoner» og «personlig». Jeg gikk så tilbake til teori om muntlig vurdering, og fant at innholdet ved disse to kodene omtales som «sårbarhet». Videre fant jeg at ordene «sårbart/sårbarhet» var gjennomgående i empirien ved begge kodene, og besluttet at dette var den gjeldende kategorien. Jeg bestemte meg så for at denne kategorien skulle struktureres etter forskningsspørsmålet «Hvilke utfordringer opplever lærere ved vurdering av muntlighet i RE?» i presentasjon av funn og drøfting.

4.3 Forskningskvalitet

Ved vurdering av kvalitet på forskningsprosjekter er reliabilitet og validitet to begreper som kan hjelpe forskeren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Det er avgjørende å være åpen om styrker og begrensinger ved eget forskningsdesign og måten forskningen ble gjennomført på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). I dette delkapittelet vil jeg reflektere over og vurdere kvaliteten på eget forskningsarbeid, henholdsvis gjennom begrepene reliabilitet og validitet.

4.3.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsene er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Et relevant spørsmål å stille er derfor om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere? (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 202). Min subjektivitet vil i en viss grad sette preg på fortolkninger gjort i prosjektet. Det er derfor viktig med åpenhet og transparens om arbeidet som blir utført (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Den valgte metoden for denne studien er semistrukturerte intervjuer, og det har derfor blitt stilt oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i samtalene. På grunn av dette kan det være vanskelig å reprodusere studiens empiri. For å styrke reliabiliteten i prosjektet har jeg derfor forsøkt å være så åpen som mulig ved å reflektere over valg, posisjonering, utfordringer og fremgangsmåter. Målet med å gjøre egen forskningsprosess så transparent som mulig er at andre kan vurdere de valgene som har blitt tatt i gjennomføringen av prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Tidligere i oppgaven nevnte jeg mulige utfordringer knyttet til at jeg har en relasjon til to av informantene og hvordan dette kan påvirke intervjuet. Denne undersøkelseeffekten kan ha innvirkning på prosjektets reliabilitet med tanke på om forskningsresultatet kan reproduseres av andre forskere. Relasjonen kan ha påvirket intervjusituasjonen mellom disse informantene og meg. Av denne grunn ble også min relasjon til to av informantene presentert i avsnittet om utvalg og rekruttering.

Validitet, eller gyldighet, handler om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Som nevnt har teori og tidligere forskning utgjort grunnlaget for både teamene i intervjuene, forskningsspørsmålene, og problemstilling. Problemstillingen var likeså styrende for studiens metodiske tilnærming. Gjennom analysen og drøftingen har forskningsspørsmålene strukturert funnene. Altså er kodene som utgjør grunnlaget for disse en kombinasjon av empiri og teori. Jeg har med dette forsøkt å ha forskningsdesignet i bakhodet gjennom hele studien for sikre validitet.

Et grep jeg kunne gjort, men som ikke var mulig på grunn oppgavens omfang og tidsperspektiv, var å kombinere ulike metoder. Jeg kunne valgt å bruke andre metoder i tillegg til intervju, for eksempel kunne jeg foretatt observasjon av muntlige vurderingssituasjoner i RE før jeg utførte intervjuene. På denne måten kunne inntrykkene fra observasjonen blitt brukt til å fylle ut og kontekstualisere dataene fra intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Gjennom intervjuene fikk jeg tilgang til lærernes opplevelser og erfaringer med muntlighet og vurdering. Jeg kan imidlertid ikke si noe om hvordan de opptrer eller handler i andre situasjoner utenom intervjuet, som for eksempel i vurderingssituasjoner (Anker, 2020, s. 37).

Videre vil jeg diskutere studiens eksterne validitet. Generaliserbarhet, eller overførbarhet, handler om hvorvidt funnene kan sies å la seg overføre til en større gruppe enn den jeg har undersøkt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Kvalitativ generalisering eller overføringsverdi forteller om forskningen i prinsippet gir gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kan funnene jeg har gjort, og de konklusjonene jeg har trukket, anses som generaliserbare? Utvalget og prosjektet mitt er relativt lite med fire informanter alle lokalisert på Østlandet, men på ulike skoler. Det at de er på ulike skoler kan være med på å gi forskningsprosjektet en høyere grad av overførbarhet. På en annen side er utvalget såpass lite at det er umulig å si om det har en udiskutabel overførbarhet til andre grupper. Selv om jeg finner mange sammenfallende erfaringer hos informantene, speiler i hovedsak funnene kun mitt materiale. Likevel håper jeg at denne studien forhåpentligvis vil ha verdi, og være et nyttig bidrag på et felt som er lite forsket på. Funnene kan blant annet fortelle om interessante tendenser og elementer som andre lærere kan finne relevant. Det kan også være at noen av kategoriene i datamaterialet kan være nyttig for annen forskning. Dette kalles analytisk generalisering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207)

En annen mulig svakhet ved utvalget når det gjelder forskningskvalitet ved prosjektet er mangelen av utvalgsriterier for andre undervisningsfag, utover RE-faget. Ved en tilfeldighet hadde alle informantene utdanning og undervisningserfaring i språkfag, norsk eller engelsk, i tillegg til RE. Som nevnt i teorikapittelet, har norskfaget, som tre av informantene mine underviser i, særlig ansvar for å legitimere hva muntlighet som grunnleggende ferdighet består i. Det kan også tenkes at muntlighet ved utdanninger for språkfag har en mer sentral plass i disse fagene enn i RE. Det er ikke gitt alle RE-lærere også underviser i språkfag. Det var først i arbeidet med analysen at denne tanken slo meg. På en annen side vil det sannsynligvis være

elementer som RE-lærere, også de uten undervisningskompetanse i språkfag, kan kjenne seg igjen i.

4.4 Forskningsetiske perspektiver

Forskningsetikk innebærer å følge formelle regelverk, ivareta personer i undersøkelsen og utøve et godt forskningshåndverk (Anker, 2020, s. 104). Kvale & Brinkmann (2015) skisserer fire områder i alle faser av en intervjuundersøkelse som viktige for etiske spørsmål: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. I dette delkapittelet vil jeg presentere framgangsmåten ved disse områdene.

4.4.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i forskningsdesignet, samt risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene ble skriftlig og muntlig informert om prosjektet og dets formål i forkant av intervjuene via e-post og senere ved møte i forkant av intervjuene. Her informerte jeg også om hvem som ville få tilgang til intervjunotatene, hvordan jeg ville oppbevare datamaterialet og at det innsamlede materialet ville slettes etter prosjektets slutt. Det ble også tydeliggjort at informantene enkelt kunne trekke sitt samtykke når som helst ved muntlig, eller digital/skriftlig beskjed.

Konfidensialitet handler oftest om å ikke avsløre informasjon som kan identifisere deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg har tidligere i dette kapittelet gitt en kort presentasjon av utvalget i studien. Dette inkluderte informasjon om deltakerens utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring i videregående skole, undervisningsfag og kjønn. Jeg hadde et ønske om vise åpenhet i forbindelse med dette da det kan ha påvirket flere faser i intervjuundersøkelsen, og også mulige funn senere i studien. Jeg har imidlertid gjort en rekke grep for å sikre at private data ikke kan bli avslørt. Dette har blitt gjort ved å gi lærerne fiktive navn, utelate informasjon om lokasjon og alder, og ved å være varsom med å inkludere andre personlige detaljer som ikke ansees som nødvendige for prosjektet. I arbeidet med transkribering ble dialekter og sosiolekter oversatt til bokmål for å unngå avsløring om boforhold og oppvekststed. I tillegg til dette har informantenes anonymitet blitt ivaretatt ved blant annet å tenke igjennom hvilke jeg har valgt ut og hvordan de valgte sitatene påvirker fremstillingen av informanten (Anker, 2020, s. 106). Et annet aspekt knyttet til konfidensialitet handler om oppbevaring av lydopptak og

transkripsjoner. Alle lydopptak og transkripsjoner ble lagret på et kryptert område på min personlige datamaskin med ytterligere to passords-beskyttelser. Ved prosjektets ende ble disse filene slettet fra lagringsområdet.

4.4.2 Posisjonalitet

Avslutningsvis vil det være hensiktsmessig å reflektere over min posisjonalitet, betydningen av min egen bakgrunn, i prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Jeg har valgt å belyse temaer som omhandler bruk av digitale hjelpemidler i undervisning og vurdering. Interessen min for å belyse akkurat dette temaet kan sees i sammenheng med alderen min. Jeg har vokst opp med digital teknologi, og mener at det er viktig i min hverdag. En annen faktor ved min bakgrunn som kan være relevant er interessen for vurdering. Vurdering er en del av alle læreres hverdag, men som student har jeg muligens særlig nærhet til vurdering, da jeg selv blir vurdert hvert semester.

Min bakgrunn kan også ha hatt en betydning for min forutinntatthet og nysgjerrighet, og dermed hatt en innflytelse på hvilke spørsmål som fremsto som interessante og viktige, samt materialet som har blitt valgt ut. Jeg har derfor forsøkt å reflektere godt over dette underveis og hvilke betydninger det har i mitt prosjekt. Gjennom dette kapittelet har min forskerrolle vært et gjennomgående tema, og jeg har forsøkt å være grundig i mine forklaringer underveis i prosessen ved forklare hva, hvorfor og hvordan jeg har gjort ulike deler i prosjektet.

5 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante funn fra mine intervjudata, og disse vil utgjøre det empiriske utgangspunktet for senere diskusjon i oppgaven. Dette vil brukes til å drøfte studiens problemstilling: «Hvilke erfaringer har et utvalg religions- og etikk lærere med muntlighet og muntlig vurdering, og hva preger deres vurderingspraksis?» Delkapittel 1 tar for seg generelle oppfatninger og erfaringer ved muntlighet og muntlig vurderingsarbeid. Delkapittel 2 omhandler ulike muntlige vurderingsformer, med særlig vekt på skillet mellom analoge og digitale former. Videre i delkapittel 3 presenteres informantenes erfaringer med og tanker om utfordringer, og muligheter i det muntlige vurderingsarbeidet. Avslutningsvis oppsummeres funnene som er sentrale for videre drøfting og diskusjon.

5.1 Muntlighet og muntlig vurdering i RE

I denne delen av analysen beskrives informantenes tanker om muntlighet og muntlig vurdering i RE. Her presenterer jeg noen generelle mønstre i oppfattelsen av muntlighet, og den muntlige vurderingens plass i RE som gjør seg gjeldene på tvers av intervjuene med lærerne.

I intervjuene forteller alle lærerne at de stor grad bruker, eller ønsker å bruke, muntlige vurderingsformer i RE. En generell tendens i informantenes begrunnelse for dette er at den muntlige eksamensformen i faget ofte er styrende for de øvrige vurderingsformene. Lærer 1 beskriver sammenhengen mellom faget og muntlighet slik: «Ja, altså, religion og etikk er det man kaller et muntlig fag - de skal opp til en muntlig eksamen. Jeg prøver å bruke så mye muntlighet som mulig». Informanten mener her at faget først og fremst er muntlig på grunn av eksamensformen. Videre forteller hun at muntlig diskusjon og samtale utgjør en viktig del av faget, og at fagets innhold ikke egner seg til at læreren kun skal forelese.

Slik jeg tolker svarene til lærer 1, deler hun og lærer 3 noen av de samme oppfatningene av RE som et muntlig fag, og begge beskriver blant annet at eksamensformen er begrunnende for fagets status som muntlig. Lærer 3 peker i tillegg på læreplanen i faget:

Læreplanen legger opp til å utforske, å reflektere og ehm.. vurdere og samhandle med mennesker med andre livssyn og andre meninger, ikke sant? Så det er veldig sånn egnet for muntlig. Veldig mye av innholdet er det også.

Eksamensformen, innholdet i faget og læreplanen er altså styrende for vurderingsformene i faget, og bestemmende for forståelsen av faget som et muntlig fag.

En annen informant, Lærer 2, forteller at eksamensformen er med på å styre hvilke grunnleggende ferdigheter hun vektlegger mest i undervisningen, men i motsetning til Lærer 1 og 3 påpeker hun at også andre ferdigheter er viktige for faget, da spesielt skriving: «Det er viktig å skrive, også i religion, fordi at for eksempel akademisk tenkning kommer veldig ofte bedre til syne i skriftlighet, og det er lettere å trene eleven i kildekritikk for eksempel». Lærer 2 vektlegger på den måten at de grunnleggende ferdighetene muntlighet og skriftlighet begge har sin verdi og egnethet i faget.

5.2 Analoge og digitale former

For et nærmere innblikk, og videre lesning av oppgaven, er det nyttig å etablere et skille mellom hovedkategoriene i de ulike vurderingsformene. I arbeidet med kategorisering og systematisering av informantenes svar identifiserte jeg et skille mellom analoge og digitale muntlige vurderingsformer. Den første hovedkategorien jeg identifiserte kalles «analoge former». Denne termen omfatter de muntlige vurderingsformene som skjer ansikt til ansikt i nåtid. Analoge former inkluderer vurderingsformene framføring og fagsamtale. Den andre formen kalles «digitale former», og omhandler de muntlige vurderingsformene som inkluderer bruk av digital teknologi. I hovedsak er disse video eller lydopptak. Den digitale formen kan skje i både en direkte situasjon og ved innlevering av en fil. Det var stor variasjon i informantenes ordvalg omkring disse, og ofte var det glidende overganger mellom formene. Jeg fant imidlertid at dette kunne skyldes at de analoge vurderingsformene finnes i digitale versjoner. Til tross for dette ble det tydelig at det var sammenfallende uttalte utfordringer og fordeler ved de to ulike hovedkategoriene.

5.2.1 De analoge formene framføring og fagsamtale

Framføring

Framføring, også omtalt som «presentasjon» i intervjuene, består som regel av en elev eller elevgruppe som har forberedt et muntlig fremlegg på 5 til 10 minutter om et bestemt tema. Ofte støttes det muntlige fremlegget med PowerPoint eller andre presentasjonsverktøy, og

framføringen gjennomføres for lærer og medelever i klassen. Avslutningsvis vurderes det muntlige fremlegget, ofte uten oppfølgingsspørsmål eller samtale.

En generell, og nokså overraskende, tendens hos informantene er at de i liten eller ingen grad bruker framføringer i dag. Forskere (Svenkerud, Børresen & Grimnes, 2012; Hertzberg, 2013) har tidligere funnet at framføring er den mest brukte muntlige vurderingsformen i norske klasserom. Ved spørsmål om hvilke muntlige vurderingsformer lærerne bruker i RE-faget, ble framføring i tradisjonell analog form og kontekst, aldri nevnt.

Felles for alle lærerne som ble intervjuet var også at de tidligere har brukt den tradisjonelle analoge formen for framføring. To av lærerne, som har lang erfaring i skolen, forteller om en opplevelse av at framføring ble brukt hyppig i skolen tidligere, men at flere lærere, inkludert dem selv, gradvis har gått bort fra denne vurderingsformen. Det uttrykkes flere utfordringer i forbindelse med framføring som vurderingsform, og de opplevde vanskelighetene er også en begrunnelse for hvorfor formen er lite anvendt nå. Lærer 2, med over tjue års erfaring, uttrykker følgende:

Den praksisen med å ha presentasjoner foran hele klassen, den er minimert. Og det handler om to ting. Det handler om at det er mange som synes det er grusomt ubehagelig. Også trenger man å trene på det? (Spørrende). Også handler det om tidsbruk, å la alle elevene høre tretti presentasjoner for eksempel.

Dette utsagnet peker på tre utfordringer ved analog framføring: 1. sårbarhet, 2. relevans og 3. tidsbruk. Disse er i hennes erfaring årsaker til at framføring blir lite brukt i dag. Utfordringene som informanten beskriver, er også gjennomgående i intervjuene med de andre lærerne.

Selv om framføring ikke ble nevnt som vurderingsform, ble det imidlertid nevnt i forbindelse med eksamensforberedelser. Lærer 1 og 3 fortalte om en eksamensrettet øvelse de pleier å gjennomføre en gang i året der framføring utgjør en del av vurderingssituasjonen. Lærer 3 forteller:

Så øver vi jo helt spesifikt på en muntlig situasjon som ligner på eksamen [...] Men det er liksom ikke eksamen som styrer alt, men vi jo må øve litt på det. Så det å presentere et emne på 10 minutter og svare på oppfølgingsspørsmål etterpå er også en metode.

Beskrivelsene av denne vurderingssituasjonen skiller seg fra den tradisjonelle framføringen ved at den er eksamensrettet, og dermed også lik en eksamenssituasjon. Det innebærer bruk av sensor, medelever er ikke til stede og det gjennomføres en samtale etterfulgt av presentasjonen.

Fagsamtale

Den andre analoge formen av muntlig vurdering som omtales i intervjumaterialet er fagsamtale. Denne formen er en av vurderingsformene som informantene bruker mest i RE-faget. Fagsamtale er en samtale mellom lærer og elev, eller mellom lærer og grupper på to til fire elever.

En særlig fordel ved fagsamtaler, sammenliknet med framføringer, er at det gir lærerne mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Når jeg spør dem om hvilken vurderingsform informantene bruker sier lærer 2: «Fagsamtale synes jeg er en veldig fin form, da får jeg snakket med elevene, sittet ned med dem og sett de». Informanten forteller videre at hun foretrekker fagsamtale fremfor elevframføring fordi hun kan ta tak i det elevene sier. Hun kan for eksempel be dem å utdype svarene sine slik at hun får større mulighet til å støtte og hjelpe underveis i vurderingen. Hun sier: «Det er også ganske lett å styre en sånn samtale og sørge for at alle får anledning til å komme med sitt».

Jeg tolker det dit hen at læreren ser en fordel i at fagsamtalen er lærerstyrt. Framføringer er mindre lærerstyrt ved at læreren ikke kan avbryte eleven under fremlegget. Det er heller ikke vanlig at læreren får sjansen til å be eleven utdype eller forklare sine utsagn ved framføringer. Mens lærer 2 muligens ser en fordel i denne muligheten ved fagsamtaler, ønsker lærer 1 en mer elevstyrt versjon av fagsamtale. Hun skiller mellom samtaleformene fagsamtale og sirkelsamtale: «Jeg er veldig glad i sirkel-samtaler fordi da drar elevene hverandre litt, også blir det en samtale hvor jeg ikke trenger å stille så mange spørsmål fordi de forholder seg til en problemstilling som de selv skal diskutere i grupper».

De andre informantene skiller ikke mellom disse formene av samtaler, men det kommer frem i intervjuene at fagsamtaler kan utføres på ulike måter. Lærer 4 forteller at elevene er godt kjent med fagsamtale fra andre fag, og at dette er en utbredt muntlig vurderingsform blant alle lærere. Hun forbereder flere oppgaver i fremkant av samtalen, og plukker ut en oppgave som elevene

skal diskutere under samtalen. Hun trekker frem at det er spontaniteten ved muntlige fagsamtaler hun liker særlig godt, og poengterer at dette skiller seg fra skriftlige vurderinger:

Ved en fagsamtale for eksempel så er det spontanitet i, altså det åpner for spontanitet og å se, trekke linjer og se sammenhenger. Det blir ofte litt mindre strukturert kanskje, men den spontaniteten synes jeg er veldig fin.

En generell tendens i informantenes begrunnelse for bruk av fagsamtale er at elevene skal få trening og øvelse i eksamensformen i faget. Samtale utgjør den største delen av, om ikke hele, den muntlige eksamensformen. Alle lærerne har fastsatt en eksamenslignende fagsamtale på våren før eksamen. Akkurat denne samtalen skiller seg litt fra de andre fagsamtalene som tidligere er omtalt ved at den er særlig eksamensrettet. Lærer 4 forteller: «jeg har – altså jeg har en vurdering på slutten av året som de ikke får lov til å velge, ingen valgfrihet. Og det er en fagsamtale hvor de skal sammenligne da. Den skal være så nær eksamen som mulig». Her understrekes det at denne vurderingen er et slags unntak fra andre vurderinger, og at dens formål er å være en øvelse til eksamen. Videre forteller hun: «Jeg håper de trenes litt inn i den formen. Også prøver jeg å gjøre det litt sånn eksamensnært – hente inn en ekstra sensor eller ja. Sånn at de blir litt vant med den situasjonen».

I alle intervjuene er det en gjennomgående bruk av ordet *trening* når de forteller om den eksamensnære fagsamtalen. Basert på disse beskrivelsene kan det se ut til at eksamensrettede vurderinger ansees som nødvendig av alle lærerne. Det kommer også frem et formativt perspektiv i lærernes vektlegging av denne treningen. Vurderingssituasjonen skal bidra til at elevene lærer hva eksamen innebærer og krever. Med bruk av ordet «trening» er det nærliggende å tenke at vurderingssituasjonen skal bidra til fremtidig forbedring i prestasjon.

5.2.2 Digitale former og valgfrihet

Digitale former

I tillegg til bruk av fagsamtale forteller alle informantene at de også anvender ulike digitale vurderingsformer. De analoge vurderingsformene, framføring og fagsamtale, er som tidligere nevnt også å finne her, men i digitaliserte versjoner.

Den mest omtalte muntlig-digitale formen i intervjuene er vurderingssituasjoner som inkluderer bruk av video. Lærer 2 forteller at det finnes mange muligheter for bruk av video i vurderingen,

men at det først og fremst brukes til innspilling av framføringer. En videopresentasjon vil si en framføring som er spilt inn med video. Elever kan for eksempel bruke presentasjonsprogrammet PowerPoint til å spille inn opptak av seg selv samtidig som presentasjonen vises.

Videre kan videoopptak brukes til å lage en dokumentar om et bestemt tema eller problemstilling fra faget. I forbindelse med at lærer 4 skal ha en vurdering i RE forteller hun at en elevgruppe som ønsket å lage dokumentar om kristendom. «Så jeg er litt usikker på om de klarer å dra det i havn. Det kan hende det blir fagsamtale på de også *latter*. Men det med dokumentar, det har jeg aldri prøvd før». Lærer 1 forteller også om en form hun nylig har brukt som ligner på dokumentar. Hun forteller: «Nå i høst, i kristendom, så hadde idrettsklassen min et *uhh* prosjekt hvor de skulle ut å undersøke frikirker og da jobbet de i grupper og lagde seg en video da, om det de hadde funnet ut». Et fellestrekk som lærerne forteller om i forbindelse med bruk av video, som illustrert i sitatene, er at det innebærer elevarbeid som åpner for økt kreativitet og prosessorientert arbeid. Knyttet til dette uttrykkes det en åpenhet for, og interesse i, å eksperimentere og prøve ut nye vurderingsformer innenfor de digitaliserte formene.

De digitale formene gjør det mulig å dokumentere muntlige vurderinger, og å fjerne det direkte aspektet som analoge vurderinger har. Lærer 2 forteller: «Og med teknologien så bruker vi ofte, altså de kan jo faktisk spille inn noen ting og sende inn». Informantene beskriver at på samme måte som skriftlige vurderinger skrives på PC og leveres som fil til læreren, gjør bruk av video det mulig å gjøre det samme ved muntlig vurdering. Læreren forteller at video kan gi en spontan, live dimensjon som analoge muntlige vurderingsformer har. Hun har da gitt elevene en time til å forberede seg, før hun har bedt dem spille inn en video av en fagsamtale:

Men når eleven filmer seg selv, eller de sitter – jeg har også hatt elever som har fagsamtale med seg selv. Altså sitte i grupper å bare filme seg selv med PC-kamera og levere inn den filmen så gir det likevel, det er en live-situasjon, den er ikke redigerbar på en måte fordi at hvis vi setter av tid på skolen så er det til det – så jeg føler at det er en måte å dokumentere kompetansen deres på som funker ganske godt.

Denne formen fungerer med andre ord som en live-situasjon i likhet med andre analoge fagsamtaler, men den lar seg også dokumentere.

I tillegg til bruk av video, brukes lydopptak hyppig. Framføringer kan spilles inn med kun lydopptak, eller det kan spilles inn kortere lydklipp til hver slide eller bilde. Dette blir da et slags multimodalt produkt. Lydopptak kan også brukes uten støtte i andre digitale verktøy. I forbindelse med bruk av lydopptak forteller lærer 4: «[...] de får podkast, det har de laga». Med podkast kan enten elevene ha muntlig fremlegg om et bestemt tema, lignende framføringer, eller de kan lage en podkast sammen hvor de diskuterer for eksempel gitte problemstillinger.

Valgfrihet ved muntlig vurdering

Alle lærerne nevnte valgfrihet og elevmedvirkning i forbindelse med muntlig vurdering, særlig i omtale av de ulike muntlige vurderingsformene. Lærer 3 forteller om den siste vurderingen hun hadde i RE:

Tema var litt sånn overordnet begreper i religions faget [...] Med valgfri form innenfor noen alternativer vi skisserte opp litt sammen. Diskuterte litt i klassen og så kom vi frem til at vi kunne velge mellom å gjennomføre en fagsamtale, ha en muntlig presentasjon live i klasserommet eller en muntlig presentasjon med lydopptak i en PowerPoint for eksempel. Også var det siste alternativet- det var å lage en podcast. Så alle var muntlige, oppgaven var den samme, men de fikk velge litt produkter selv.

Lærerne forteller at de vanligvis lar elevene velge mellom ulike muntlige vurderingsformer, og de uttrykker at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet står sterkere i den muntlige vurderingspraksisen enn i den skriftlige. Samtlige synes å vise åpenhet for å inkludere elevene i utformingen av muntlige oppgaver og prøve ut nye, ofte digitale, vurderingsformer. Dette kan ha sammenheng med at det ikke er etablert en like sterk muntlig vurderingsstandard som vi for eksempel finner ved skriftlig vurdering. Lærerne synes også å ta særlig hensyn til elevenes autonomi i den muntlige vurderingspraksisen, og valgfrihet mellom ulike vurderingsformer er derfor viktig.

En av lærerne som har lengst erfaring i skolen, lærer 3, forteller at hun gir elevene et valg mellom både analoge og digitale muntlige former. Hun trekker frem fagfornyelsen (LK20) når hun snakker om vurdering og valgfrihet. Hun forteller:

Det er en av grunnene til at jeg ser frem til den nye læreplanen, for den sier virkelig helt eksplisitt hvordan man skal gi undervisningsvurdering og det skal gjøres på mange ulike

måter og det liker jeg skikkelig godt for da er jeg i tråd med det når jeg gir mange muligheter, valgmuligheter for eksempel. Du skal kunne vise dine kompetanser på veldig mange ulike måter.

Slik jeg forstår denne informant, opplever hun en større frihet som lærer med innføringen av fagfornyelsen fordi den validerer en vurderingspraksis med større handlingsrom, og gir henne mulighet til å ta i bruk ulike vurderingsformer.

Lærer 2 erfarer også at valgfrihet er aktuelt i forbindelse med de nye retningslinjene til muntlig eksamen: «Nå har det jo kommet noen nye retningslinjer på det også, for eksempel er det ikke lenger påkrevd at elevene har presentasjoner, det kan eleven selv velge». Hun forteller om dette både i forbindelse med at hun har gått vekk fra analoge framføringer, og i forbindelse med valgfrihet i muntlige former. Det fremgår at både lærer 2 og 3 opplever at eksamen og lærerplanen er delvis styrende for vurderingsarbeidet og praksisen i faget. De er positive til endringene som nå er på vei inn i skolen fordi disse gir dem aksept til å drive vurderingsarbeid som i større grad er preget av valgfrihet, samt mer frihet for dem selv som lærere til å ta i bruk ulike vurderingsformer.

5.2.3 Vurdering av de ulike muntlige formene

I forbindelse med vurdering av muntlighet ble vurderingskriterier et relevant tema i intervjuene. En generell tendens er at informantene har økt søkelys på vurderingskriterier ved muntlige vurderinger sammenlignet med skriftlige vurderinger. Lærer 4 forteller at hun er mer påpasselig med å forklare vurderingskriteriene ved muntlig vurdering enn ved skriftlig. Hun opplever at lærere i større grad forventer at elevene har kjennskap til den skriftlige vurderingen og kriteriene. Hun sier:

Ved muntlig går jeg i større grad gjennom vurderingskriteriene. På skriftlig, og da tenker jeg hovedsakelig norsk så gjør vi ikke det *latter*. Og det tror jeg også handler om at de får de samme vurderingskriteriene hele tiden, og de samme år etter år. Ja, bruker UDIR med noen modifikasjoner hvis vi endrer på noe. Vi forventer vel bare at de er kjent med dem.

Jeg antar at det informanten beskriver er en opplevelse av at praksisen rundt skriftlige vurderinger er mer etablert og innarbeidet i skolen, mens den muntlige vurderingen er mindre innarbeidet og krever derfor mer systematisk arbeid (Berge, 2007).

Alle lærerne, med unntak av én, forteller at de bruker de samme vurderingskriteriene til alle muntlige vurderinger. Dette begrunnes ofte med et formativt perspektiv på vurdering, samt at det er mest beleilig når lærerne gir elevene valgmuligheter ved muntlige former. Lærer 4 forteller:

For det meste er den jo formativ fordi [...] jeg bruker de samme kriteriene hvis jeg har en fagsamtale også. [...] Samme vurderingskriterier, men situasjonen, hvis de velger fagsamtale for eksempel, er lik så de vet på en måte. Jeg håper de trenes litt inn i det.

Jeg forstår det slik at læreren uttrykker et ønske om at elevene skal trenes i aktiv bruk av kriterier ved muntlig vurdering, og at det dermed er en fordel å bruke de samme kriteriene på tvers av vurdering og form.

Lærer 3 har et lignende syn på vurderingskriterier, og forteller at hun har utformet noen generelle kriterier som hun bruker til flere vurderinger. Hun forteller i tillegg at kriteriene vil få større effekt dersom de også anvendes av andre lærere som underviser i andre fag:

Og egentlig ligner de på andre vurderingsskjemaer i andre fag også. [...] Og jeg tenker at det er litt lurt at de kjenner de litt godt og, elevene at de har sett de der før, at det blir en huskeliste for de da. For hvis det er nye kriterier jeg finner på til hver eneste oppgave så blir det veldig vanskelig for de tror jeg å forholde seg til det. Så at det er gjenkjennelig fra gang til gang, og kanskje fra fag til også egentlig.

Som tidligere nevnt forteller informantene at bruken av samme vurderingskriterier i ulike muntlige former og vurderinger ofte har et formativt perspektiv. Lærerne har imidlertid ulike syn på de muntlige vurderingene sine formål. Lærer 1 forteller at muntlige vurderingsformer først og fremst er summative, og at den formative vurderingen som regel finner sted i klasseromsundervisning, ofte når elevene har samtaler. Ved spørsmål om hvilke formål de muntlige vurderingene har, sier hun:

Stort sett summativt faktisk. Når jeg inviterer de inn i sirkel-samtale så er det summativ vurdering. Formativ vurdering skjer i klasserommet i mine timer. Jeg prøver å bruke så mye muntlighet som mulig, både i summative vurderingssituasjoner, som for eksempel sirkelsamtaler og fagsamtaler som jeg brukt litt av, men også i underveisvurdering- en del samarbeidsoppgaver i gruppe.

Jeg antar at lærer 1 sin forståelse av summativ vurdering innebærer at de muntlige vurderingene utgjør en del av termin eller standpunktskarakteren i faget, og at hun derfor anser disse som summative. Lærer 4 forteller at de muntlige vurderingene har aspekter av det formative med en begrunnelse i at hun bruker de samme vurderingskriteriene hver gang, i tillegg til at hun i tilbakemeldinger fokuserer på hva eleven kan gjøre bedre til neste vurdering. Hun forteller imidlertid at hun alltid gir karakterer ved muntlige vurderinger: «I religion og etikk så gjør jeg alltid det fordi det er ikke så mange vurderinger».

5.3 Utfordringer og mulige løsninger ved muntlig vurdering i lys av digitale og analoge former

Intervjumaterialet viser at informantene opplever en del utfordringer når det gjelder muntlige vurderinger i RE. En del av disse er knyttet til RE-fagets organisering og omfang, mens de fleste kan sees i sammenheng med at de muntlige vurderingsformene er analoge. Som tidligere nevnt blir analoge elevpresentasjoner i sin tradisjonelle kontekst lite brukt av informantene. Dette begrunnes ofte med utfordringer som lærerne opplever i forbindelse med denne formen. På tross av at informantene i stor grad bruker fagsamtale som vurderingsform, og mener at denne formen fungerer bedre enn framføring, uttrykkes det mange av de samme utfordringene ved denne formen. Et fellestrekk ved de opplevde utfordringene er at analoge vurderinger skjer i en live-situasjon. Fra intervjuene kommer det frem at digitaliserte former, samt valgfrihet mellom vurderingsformer, har en del fordeler og tilbyr mulige løsninger på disse utfordringene.

I dette delkapittelet vil lærernes opplevde utfordringer knyttet til tid, sårbarhet, eksemplifisering og flyktighet ved analoge former bli presenter i sammenheng med opplevelsene de har av at hvordan digital muntlig vurdering kan sies å møte noen av disse utfordringene.

5.3.1 Tid

Den første og mest fremtredende utfordringen som nevnes i forbindelse med analoge vurderingsformer handler om tid og nyttig tidsbruk. Fra intervjuene kommer det frem at muntlige vurderingssituasjoner ofte er mer tidkrevende enn skriftlige vurderinger, spesielt når det gjelder å bruke av undervisningstiden for å gjennomføre vurderingen. Mens en skriftlig prøve gjennomføres på en skoletime for hele klassen, innebærer muntlige vurderinger i analog form å sette av tid til hver enkelt elev eller en mindre gruppe for å gjennomføre vurderingen. Lærer 1 forteller at elevene ønsker muntlige vurderinger, men at dette ikke enkelt lar seg gjøre dersom det er snakk om analoge former. Hun sier: «Jeg forklarer elevene at vi har tre timer i uka og det å gjennomføre fagsamtale og sirkelsamtale med 32 elever det tar veldig mye tid. Så det får du nesten ikke gjort i løpet av en uke altså»

To av lærerne erfarer at klasseromsframføringer er særlig tidkrevende, og at dette er en begrunnelse for å ikke bruke formen lenger. I en klasse med 30 elever kan en slik vurderingsform ta over syv timer å gjennomføre. Lærer 2 peker i tillegg på utbytte ved at elevene skal lytte til 30 elevpresentasjoner, og stiller seg spørsmålet om dette er gunstig bruk av klasseromstiden. I sin begrunnelse av hvorfor presentasjonspraksisen er minimert, sier hun: «Også handler det om tidsbruk - å la alle høre 30 presentasjoner for eksempel»

Lærer 1 og Lærer 2 trekker frem at mangel på tid, i likhet som ved presentasjoner, er en utfordring ved fagsamtaler. Lærer 1 forteller at hun skulle ønske at hun hadde mer tid til rådighet i faget slik at hun kunne gjennomført enda flere fagsamtaler i løpet av året. For å kunne gjennomføre flere vurderinger i form av fagsamtale og for å spare tid gjennomfører lærerne fagsamtaler i grupper på to til fire elever. To av lærerne begrunner det blant annet med at det er tidsbesparende. Lærer 2 forteller: «Hvis jeg har en klasse med 30 elever og i et 3 timers fag, da tar jeg som regel med flere. Fordi jeg synes jeg har ikke råd tidsmessig til å sitte en og en». Flere av lærerne gir inntrykk av at de ønsker tid til å gjennomføre individuelle fagsamtaler oftere. For to av informantene begrunnes det med at individuell fagsamtale er sentralt i den muntlige eksamensformen, og det er ønskelig å gi elevene mer trening i dette.

I datamaterialet kommer det til syne at tid også er en særlig utfordring i forbindelse med RE-faget. Religion og etikk har som tidligere nevnt 84 årstimer fordelt over ett år. Alle klassene lærerne underviser i, med unntak av én klasse på én skole, har fordelt disse timene slik at faget

utgjør 3 timer i uken. Denne utfordringen viser seg å være en ekstra påkjenning da både lærerne og elevene ønsker at vurderingene i størst grad skal være muntlige. Lærer 1 sier:

[...] det er det med timeantallet og rammene vi har som ikke akkurat legger opp til at vi skal kunne ha så mange muntlige vurderinger dessverre.... Et fag som går over et år og vi har 3 timer i uken. Den ene klassen ser jeg for eksempel bare de 3 timene i uken... Det blir vanskelig å holde en rød tråd.

Lærer 1 forteller imidlertid at en av RE-klassene hun underviser i, har organisert timetallet slik at hun har en fagdag i RE hver 5. uke. Hun forteller at dette gir henne mulighet til å blant annet kunne gjennomføre flere muntlige vurderinger: «Jeg er så heldig i den ene klassen min at jeg har fag-dag i RE hver femte uke og da får man gjort litt mer». Hun underviser i to RE-klasser dette året, men det er kun med denne ene klassen hun har fagdag. Det gis ingen forklaring på hvorfor den andre klassen ikke har en slik fagdag, men det er nærliggende å tro at det skyldes timeplanorganisering ved skolen.

RE-fagets organisering som ett-års fag på VG3, og med lavt timeantall, viser seg å gjøre det vanskelig for lærerne å drive den vurderingspraksisen som de ønsker. Som tidligere nevnt, forteller Lærer 4 at hun alltid gir karakterer på vurderinger i RE. Hun forteller at hun gjør dette fordi hun ikke har tid til å ha så mange vurderinger i løpet av skoleåret. Lærer 3 forteller om en lignende opplevelse og føler hun må bruke karakterer ved cirka annen hver vurdering i RE-faget:

Men i et fag som religion, da har jeg elevene i bare et år, og da kan det hende at jeg også må bruke litt tall [...]. Det har litt å gjøre med at elevene er litt opplært i en talltradisjon, så de forventer ofte det. Og hvis jeg begynner med noe nytt så kan de gjerne bli litt forvirret. Så vi har en sånn innlæringsperiode.

Videre forteller Lærer 3 at i fag som norsk er det større mulighet for å jobbe mer formativt. Norskfaget har et langt større timetall enn RE, 168 timer på VG3, og er et fag som går over tre år:

Nå – hvis jeg følger en klasse over 3 år så er det litt lettere å bli kjent med hverandre, og bli kjent med min måte å vurdere på. Og da kan vi i ganske stor grad la vær å bruke tall, men mer av å ha samtaler og sitte kanskje med et vurderingsskjema og snakke

sammen, og diskutere hvor er du egentlig nå og hva skal til for å komme dit du vil. Og da trenger man ikke de tallene egentlig.

Denne opplevelsen deles av Lærer 4, som i likhet med lærer 3, også underviser i norsk. I forbindelse med fagfornyelsen som nå er innført i norsk på VG1 og VG 2, jobber hun mer aktivt med formativ vurdering i dette faget enn i RE-faget. Mens hun alltid bruker karakterer i RE, bruker hun sjeldent karakterer i norskklassene. Hun forteller blant annet at hun i forbindelse med fagfornyelsen har startet med prosessorientert skrivning hvor elevene skriver mappetekster som de får tilbakemelding på for så å levere på nytt, og uttrykker at dette vanskelig kan la seg gjøre med muntlighet.

Utfordringer med formativ vurdering i RE kommer til syne i forbindelse med tilbakemeldingspraksis på muntlige vurderinger. Lærer 1 forteller at hun alltid forsøker å gi en fremover melding ved de muntlige vurderingene, men at det kan være krevende:

Det er veldig vanskelig å si i et fag som religion og etikk, et fag vi har i et år og som er avgangsfag det samme året som de begynner på det. Det er derfor litt mer krevende å jobbe med fremover meldinger i dette faget enn i norsk for eksempel. Men likevel er jeg opptatt av å gi de fremover meldinger og skrive at hvis du gjør «sånn eller sånn eller sånn» at de da kan få en høyere karakter, og at de faktisk forstår at det er mulig å få.

Fra lærerens beskrivelser er det nærliggende å anta at det er tid, samt at RE er et ettårig fag, som fører til at den formative vurderingen blir utfordrende i faget.

Muligheter i lys av digitale-former

Utfordringene som handler om tid kan sees i lys av de analoge muntlige vurderingsformenes kontekst. Som vist, forteller alle lærerne at muntlig vurdering er ekstra tidkrevende i forhold til andre vurderingsformer fordi vurderingen tar opp mye av undervisningstiden. Fra intervjuene kommer det frem at digitaliserte-muntlige former kan gjøre at lærerne unngår å bruke like mye av klasseromstiden på vurderingssituasjonen. Med digitaliserte former kan enten elevene levere produktet hjemmefra, eller læreren kan sette av en time til vurderingen for alle elevene. På denne måten kan elevene unngå å bli sittende uten lærer i flere undervisningstimer, som ofte er tilfelle ved fagsamtaler, eller slippe å være tilskuer til 25 elevpresentasjoner, som lærer 2 blant annet etterspør relevansen av.

Lærer 2 forteller at noe av fordelen ved digitale former, som bruk av video og lydopptak, er at det er tidsbesparende i forhold til tradisjonelle fagsamtaler.

Og med teknologien så bruker vi ofte, altså de kan jo faktisk spille inn noen ting og sende inn, det sparer man masse tid på. Klasseromstid altså. Vurderingen tar jo like lang tid, men man tar ikke av klassesiden til det.

Lærer 3 forteller også at digital-muntlig vurdering er en fordel når det kommer til bruk av klasseromstid. Hun forteller imidlertid at å flytte den muntlige vurderingen fra analog til digitalisert form kan føre til andre tidsrelaterte utfordringer for læreren. Hun sier: «Det kan jo også være tidkrevende hvis man føler man må se om igjen og igjen for å få med detaljer. Så alt er en balanse der og». Mens lærerens vurderingsarbeid som regel finner sted mens vurderingssituasjonen pågår ved analoge former, vil vurderingsarbeidet foregå utenom undervisningstiden ved digitale former. I likhet med skriftlige vurderinger vil dermed dette ta opp mer av lærerens arbeidstid.

5.3.2 Sårbarhet og tilpasning

Alle informantene nevner det personlige og sårbare aspektet ved muntlighet og vurdering. Flere av lærerne omtaler hvilken påkjenning muntlighet kan være både i vurderingssituasjoner og generelt i klasserommet. Det er særlig når informantene forteller om muntlige situasjoner hvor elevene eksponerer seg for medelever, slik som ved tradisjonelle framføringer, at sårbarhet nevnes. Lærer 2 peker på sårbarhet som et moment ved analoge framføringer, og forteller at det kan oppleves ubehagelig for elevene. Videre etterspør hun relevansen av at elever presenterer for store publikum. Jeg antar at informanten her sikter til den muntlige eksamenssituasjonen hvor det ikke er publikum til stede. I tillegg til dette sikter hun til at publikums tilstedeværelse er irrelevant for at læreren skal få det vurderingsgrunnlaget som trengs for å sette karakter.

Lærer 1 deler noen av de samme erfaringene som lærer 2. Hun forteller at hun har prøvd å bruke klasseromsframføringer tidligere, men opplever at denne situasjonen er en utfordring for mange elever. Hun viser sympati for elevene som ikke er komfortable med å snakke foran klassen, og at dette ikke skal innvirkning i vurderingssituasjoner. I forlengelsen av dette har hun gått bort i fra at elever skal tvinges inn i denne formen, og benytter seg heller av andre former og varianter av muntlige vurderinger hvor publikum ikke er til stede.

En av informantene, lærer 3, forteller at elevers opplevelse av muntlighet i klasserommet er en av grunnene til at hun ser frem til innføringen av fagfornyelsen (LK20). Den legger opp til at elevene skal kunne vise sin kompetanse på mange ulike måter. I forlengelsen av dette sier hun: «Og da kan man liksom ikke si at siden du er stille i klasserommet så får ikke du god karakter muntlig. Da går ikke det an lenger. Det synes jeg er bra». Hun forteller imidlertid også at det kan være utfordrende med de elevene som er tause, spesielt i klasser hvor det er mange elever som ikke vil snakke. Hun påpeker at dette er en særlig utfordring i RE-faget hvor diskusjon er mye brukt i undervisning.

Lærer 1 påpeker også dette når hun forteller at det ofte er de samme, gjerne tre til fire elever, som sier noe det meste av tiden:

Så er det ikke så mange som vil si noe, også er det de samme 3-4 elevene som sier noe hele tiden. Så vet du at det sitter egentlig mange elever som brenner inne med mye kunnskap også kommer det ikke ut. Det er nok den største utfordringen jeg opplever på daglig basis.

Mens de fleste av informantene opplever at sårbarhet preger deres vurderingspraksis med hensyn til elevene, trekker lærer 2 frem et annet perspektiv som handler om læreren:

Det kan være veldig ubehagelig å vurdere elever som kanskje – altså noen elever er veldig kravstore og ønsker seg en spesiell karakter og har forventninger om det, og da kan det faktisk bli ganske ekkelt rett og slett. Også opplever jeg også det som utfordrende, kanskje ikke ubehagelig, men hvis du har elever som presterer på lavt nivå – veldig lavt nivå – så er det også veldig utfordrende å gi tilbakemeldinger.

Informanten opplever at den sårbare dimensjonen ved analog muntlig vurdering fører til at det også kan være utfordrende for læreren å vurdere og komme med tilbakemeldinger.

Muligheter i lys av digitale former

Lærer 3 forteller at koronasituasjonen, som har påvirket skolehverdagen de siste to årene, har gjort at hun har oppdaget enda flere muntlig-digitale vurderingsformer. Hun forteller blant om bruk av lydopptak og fagsamtaler på Teams. Hun fremstår positiv for og engasjert av denne utviklingen, og belyser fordelene med å få testet ut nye former for muntlig vurdering. I likhet med de andre lærerne, bruker også hun en digital teknologi i vurderingsarbeidet, og opplever at

dette er en stor fordel. I forlengelsen av dette påpeker hun at lydopptak kan fungere som en tilpasning for elever som opplever analoge muntlige vurderingsformer som ukomfortabelt:

Så det er jo, ja det er veldig direkte og veldig konkret der og da. Og det kan jo være veldig skummelt for noen og veldig trygt for andre [...] Så kan det hende at jeg, ja du kan jo ta et lydopptak hvis du ikke tør å snakke med meg direkte for eksempel.

Lærer 1 forteller også at video er fordelaktig for stille elever og dem som opplever muntlighet i plenum ubehagelig. Ved spørsmål om hvilke muntlige vurderingssituasjoner hun bruker, forteller hun: «Videopresentasjon bruker jeg en del av. Jeg har også brukt klasseroms-presentasjon, men for mange er det en stor terskel så elevene er mer glade i video». Lærer 1 kommenterer her at bruk av video kan gjøre den muntlige vurderingssituasjonen mer rettferdig.

Fra utsagnene til Lærer 1 og Lærer 3 er det nærliggende å tro at digitaliserte former, som bruk av video eller lydopptak, er fordelaktig når det kommer til sårbarhets-perspektivet. Ved digitale former er medelever verken publikum eller deltakende i vurderingssituasjonen, og vurderingssituasjonen blir mindre direkte mellom lærer og elev.

5.3.3 Eksemplifisering og undervisning i muntlighet

En tredje utfordring i forbindelse med de analoge formene kommer til syne når jeg spør informantene om hvordan disse vurderingsformene kan eksemplifiseres for elevene. En generell oppfatning blant informantene er at muntlige vurderingsformer, særlig de analoge, vanskeligere lar seg eksemplifisere enn skriftlige vurderinger. Dette kan muligens skyldes at de analoge formene foregår i nåtid, og at det dermed er vanskelig å ha noe håndfast å vise til. En annen tendens er at eksemplifisering og undervisning av muntlighet ikke har en stor plass i RE-faget, til tross for at det er oppfattet som muntlig fag av de fleste informantene.

Lærer 4 forteller at hun i RE-faget ikke eksemplifiserer muntlige former i det hele tatt, og at hun ikke har tenkt noe særlig over dette. Videre forteller hun, når det gjelder fagsamtaler, at hun tror elevene er såpass kjent med denne vurderingsformen fra andre fag at det ikke er nødvendig å eksemplifisere den.

Lærer 1 forteller at heller ikke hun har gjort noe av dette i RE, men sier imidlertid: «I norsk, ja. Jeg mener at det kan eksemplifiseres. Men jeg kan ikke si at jeg har gjort det i RE faget». Hun forteller at hun da har vist videoer av gode og dårlige talepresentasjoner og foredrag, med særlig

fokus på stemmebruk og kroppsspråk. Hun opplever at disse elementene kan være krevende for elevene å jobbe med, og at hun har forsøkt å demonstrere disse elementene for elevene i klasserommet. Hun forteller imidlertid at hun til en viss grad arbeider med undervisning i muntlighet i RE:

Ja, mye i norsk. Kanskje ikke så mye i RE. Men den ene klassen har jeg både norsk og RE, så der jeg jobber jeg mer tverrfaglig automatisk. Den andre klassen har jeg ikke i andre fag enn RE, så der blir det ikke like mye eksplisitt undervisning (*i muntlighet*), det må jeg nok si.

Lærer 2 forteller at heller ikke hun underviser noe særlig i muntlighet i RE:

Til en viss grad, de går i VG3 så da tenker jeg at i hvert fall i religion faget har de ganske peiling og har sett at det mange måter å løse ting på opp igjennom, de har litt erfaring. Men samtidig så liker jeg å gi de for eksempel maler.

Fra lærerens utsagn er det nærliggende å anta at undervisning i muntlighet, særlig eksemplifisering av muntlighet, vies liten plass i RE. Sentralt i informantenes beskrivelse står antakelsen om at elevene kjenner til hva en muntlig vurdering innebærer, og en begrunnelse for dette er at elevene går på VG3.

Lærer 3 påpeker imidlertid at modellering, og å vise gode eksempler på vurderingsbesvarelser for elevene, er viktig. Hun forteller at lærere i norskfaget er godt trent på å vise skriftlige modelltekster, men at det å vise muntlige presentasjoner og fagsamtaler er vanskeligere. På bakgrunn av dette har hun de to siste årene demonstrert en muntlig eksamenssituasjon med presentasjon for elevene i RE-faget. Lærer 2 forteller at også hun bruker seg selv som eksempel når hun presenterer noe for elevene, og ber elevene legge merke til ulike elementer i hennes presentasjon. Videre forteller hun at med digitale former kan arbeidet med eksemplifisering av muntlige vurderinger gjøres enklere:

Andre måter det er jo viss man har elev eksempler også, gode elev-eksempler som man får lov til å bruke. Man kan filme eleven eller hvis eleven har filmet seg selv. Det er jo veldig lett nå for tiden, sant? Du kan sitte hjemme å filme deg selv mens du jobber. Og hvis de har gjort det og jeg tenker at dette er et veldig godt eksempel så kan jeg jo be om samtykke til å få lov til å vise det eller dele det med andre.

5.3.4 Flyktighet

Opplevelsene jeg presenterte i forrige avsnitt, som omhandler eksemplifisering av muntlighet, kan sees i sammenheng med en siste utfordring som blir omtalt av informantene. Denne handler om flyktighet. Utfordringer med flyktighet begrunner lærerne med at det kan være vanskelig å dokumentere fordi vurderingssituasjonene er analoge, og at de dermed ikke har noe håndfast å vise til i tilbakemeldingene. Videre handler det om at lærerne opplever at det å både skulle styre vurderingen, lede samtalen, stille utfyllende spørsmål og støtte eleven under fagsamtaler, samtidig som de skal vurdere, er utfordrende.

Det kan tilsynelatende se ut til at reliabilitet i vurderingen ved analoge former muligens kan svekkes av at de vanskeligere lar seg dokumentere, og dermed også refereres til. Lærer 1 uttrykker at:

Det er mye vanskeligere å vurdere fordi du kan ikke gå tilbake å bevise for eleven at det var dette du sa, eller dette sa du ikke. Også sier eleven «men jo jeg sa det» også sier jeg «du gjorde ikke det». Det blir ord mot ord. Man har på en måte ikke noe fasit.

Denne opplevelsen deles av lærer 3, og ligger til grunn for at hun foretrekker å gi tilbakemeldinger på analoge vurderingsformer med en gang. Hun forteller at dette gjør det enklere å peke hva eleven faktisk har sagt og vist under vurderingen. Når det er sagt, påpeker hun at det ikke alltid lar seg gjøre på grunn av mangel av på tid.

Slik jeg forstår både lærer 1 og 3, er det støtte og troverdighet i begrunnelsene for deres vurdering av elevenes prestasjoner som kan være vanskelig å gjengi ved analoge former. Ved skriftlig vurdering lar det seg enkelt gjøre å referere til delene som er gode, og hva som eventuelt mangler eller kan gjøres bedre.

Blant informantene er det Lærer 4 som opplever færrest utfordringer i forbindelse med flyktighet og muntlig vurdering. Noe av grunnen til dette kan være fordi hun alltid gir karakterer og tilbakemelding til elevene med en gang eleven er ferdig med en fagsamtale. Hun forteller at dette er fordelaktig da hun forsøker å notere minst mulig under vurderingen. Selv om hun opplever få utfordringer ved flyktighet sier hun at tilbakemeldingen først og fremst handler om å gjøre det forståelig for eleven hvorfor hun har satt den gitte karakteren: «Så det er nesten litt sånn for å forsvare den og rettferdiggjøre den».

Lærer 1 forteller at hennes rolle under analoge former, fagsamtale og sirkelsamtale, kan oppleves utfordrende fordi vurderingen og vurderingssituasjonen skjer samtidig:

Altså det kan være vanskeligere å vurdere muntlighet fordi noen er så flinke til å snakke seg bort. Også lar man seg litt rive med selv, man glemmer egentlig litt hva spørsmålet var. Også det å faktisk å gi en god skriftlig tilbakemelding etterpå [...] jeg føler på en måte at uansett hva jeg gjør så blir det liksom noe som ikke fungerer helt. Hvor mye skal man notere når man hører på eleven? Hva er viktig å ha med?

Beskrivelsen til lærer 1 berører vanskeligheter i hennes rolle. Hun skal styre, vurdere og være lærer samtidig. Slik jeg tolker læreren ligger noe av utfordringen i at hun har tre roller, sensor, eksaminator og mentor. Selv om elevene styrer mye av samtalen har hun et overordnet ansvar for at den holder seg på sporet og i gang. Samtidig skal hun vurdere det som blir sagt.

To av lærerne forteller at de er opptatt av å skape trygghet og å være støttende i slike vurderingssituasjoner, og at de ønsker å være lærere, fremfor sensorer. Lærer 2 forteller at hun noterer litt for å huske til vurderingen, men påpeker at hun er mest opptatt av å faktisk se eleven under fagsamtaler og derfor ikke notere for mye. På grunn av dette forteller læreren at en fordel ved bruk av digitale former er at hun kan se eller lytte til prestasjonen flere ganger, og at dette gir henne en dimensjon til:

Ja, for da ser jeg de jo, og jeg ser hvordan de tenker og jeg får jo – altså det er jo en dimensjon til [...] vi dokumenterer det, og at da gir det meg et sånn veldig godt grunnlag – for eksempel gi tilbakemelding på, sånn burde du ikke gjøre på en eksamen eller sånne ting.

Lærer 3 forteller også om fordeler ved digitale former når gjelder flyktighet som utfordring. Hun forteller at i likhet med arbeidet med å vurdere tekst, kan hun ved digitale former trekke seg tilbake og sitte i fred og ro når hun vurderer og ser eller lytter til elevarbeidet. Hun forteller:

Ja så kan jeg jo også se de om igjen, det kan jeg. Det kan jo også være tidkrevende hvis man føler man må se om igjen og igjen for å få må detaljer. Så alt er en balanse der og. Men ja, det er absolutt en fordel med å kunne, det blir jo som å se på en tekst ikke sant. Når du retter eller ser på en tekst så kan man sitte med den så lenge man vil.

En annen fordel ved bruk av digitale former er at det gir mulighet for støtte i egen vurderingspraksis fra andre lærere. Lærer 1 forteller at det kan være vanskelig å få støtte fra kolleger i vurderingsarbeidet ved analoge former. Lærerne er som oftest alene i disse situasjonene, og det er vanskelig å gjengi vurderingssituasjonen for kolleger. Hun trekker frem at bruk av video gir mulighet til å kunne bruke med-sensor eller få støtte hos andre lærere i vurderingsarbeidet: «Det hender at vi har vært med hverandre inn og sånn at vi har vært to stykker på en vurdering eller to. Men det blir ikke på samme måte. Med mindre man har video, da går det an». Lærer 4 påpeker også dette: «Men jeg ser for meg at man kan være usikker i øyeblikket, og hvis man da ikke har spilt det inn og litt sånn.. ja». Bruk av digitale teknologier, som gjør det mulig å dokumentere vurderingen, skaper på denne måten en trygghet på egen vurdering for lærerne.

Fra utsagnene til lærerne framgår det at digitale former er fordelaktig i muntlig vurdering fordi det gjør det mulig å dokumentere vurderingen. Dermed blir utfordringer i forbindelse med flyktighet mindre fremtredende. Lærer 4 har imidlertid noen kritiske innspill til praksisen rundt digitaliserte former når det gjelder reliabilitet i vurderingen. Hun forteller om utfordringer med fusk i forbindelse med de digitaliserte formene. Ved skriftlige vurderingsformer er lærerne godt kjent med plagiatkontroll, og det finnes ulike programmer som er til hjelp for lærerne i dette arbeidet. For innlevering av lyd eller video er det derimot vanskeligere å kontrollere plagiat og fusk. Disse formene er relativt nye, og det er det ikke etablert et godt verktøy for å møte slike utfordringer. Lærer 4 forteller:

Da opplevde jeg av og til at elevene helt klart hadde et manus de leste rett fra. Litt sånn at jeg måtte ta de i det. Litt sånn der type ting. Og med podkast litt samme greia. Finne noe på nett også lese opp. Men det er jo plagiering og det jeg har funnet av flere ganger. Så sånne utfordringer har jeg hatt en del av.

I forlengelsen av dette trekker hun frem at en fordel i analoge former er sikkerheten i at det er elevens egen kompetanse som kommer til uttrykk.

Med utgangspunkt i lærernes utsagn er det nærliggende å hevde at reliabilitet ved vurdering kan være ekstra utfordrende når det gjelder muntlige former, særlig de analoge. Det kan tyde på at vurderingsarbeidet ved digitale former har en del fordeler sammenlignet med de

analoge. Blant annet kan det se ut til at digitale former kan dokumentere vurderingen på en måte som analoge former ikke kan.

5.4 Oppsummering av funn

Analysen av datamaterialet har gitt innblikk i lærernes forståelse og begrunnelse for RE som et muntlig fag. Videre i analysen presenterte jeg de mest hyppige omtalte vurderingsformer fra intervjuene. Her ble særlig skillet mellom analoge og digitale former fremtredende. Avslutningsvis ble opplevde utfordringer med muntlige vurderingsformer presentert i sammenheng med digitale formers fordeler. For å sammenfatte analysekapitlet vil jeg oppsummere sentrale funn som springer ut fra analysen. Disse vil jeg diskutere i neste kapittel, kapittel 6.

Innledningsvis i analysen beskrev jeg kort lærenes forståelse og begrunnelse av RE-faget som muntlig. Det muntlige oppfattede faget og høy bruk av muntlige vurderingsformer begrunnes hovedsakelig av alle informantene med den muntlige eksamensformen i faget. Det blir senere i analysen enda klarere at eksamensformen har stor påvirkning og betydning for hvordan lærerne arbeider med muntlighet og muntlig vurdering. Det er særlig i forbindelse med bruk av vurderingsformen fagsamtale det blir tydelig at trening mot eksamen er viktig for lærerne. Endring i retningslinjer for muntlig eksamen, hvor presentasjon nå er valgfritt, viser seg dermed også å ha betydning for lærernes vurderingspraksis. For noen av lærerne har dette ført til endringer i muntlig vurderingspraksis, og underbygger deres begrunnelse for å minimere bruk av presentasjon som vurderingsform, og i økende grad la elevene velge mellom vurderingsformer.

Analysens andre del omhandler de muntlige vurderingsformene som ble hyppigst omtalt i intervjumaterialet. Disse er framføring, fagsamtale og digitale former. Et interessant funn er at presentasjon i liten eller ingen grad ble anvendt av lærerne, men at flere av dem har erfart at det er en velkjent muntlig vurderingsform som tidligere har vært utbredt i skolen. I forlengelsen av dette er fagsamtale en foretrukken analog vurderingsform, og bruken begrunnes hovedsakelig med at det er sentralt for den muntlige eksamenen i faget. Den andre formen som lærerne forteller at de i økende grad bruker, er ulike varianter av digitaliserte oppgaver, hvor bruk av video eller lydopptak står sentralt. Avslutningen av denne delen tok for seg hvordan lærerne

vurderer de muntlige vurderingsformene. Her er særlig elementene av vurderingskriterier, formativ og summativ vurdering, fremtredende.

Analysens siste del er todelt, og beskrev lærernes opplevelser av hvordan muntlig vurdering kan være utfordrende, særlig analoge vurderingsformer, og at digitale former har en del fordeler som kan møte disse. Utfordringene dreier seg i hovedsak om tid, sårbarhet, eksemplifisering og flyktighet ved muntlig vurdering. I tillegg til dette blir det synlig at generell vurderingspraksis, slik lærerne ønsker å utøve den, i RE kan by på vanskeligheter grunnet fagets organisering. Alle lærerne fremhever imidlertid at digitalisering av muntlige vurderingsformer kan være hensiktsmessig fordi de gir muntligheten andre premisser enn hva de analoge har. Dette vil bli nærmere diskutert i kapittel 6.

6 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil funnene jeg anser sentrale i henhold til studiens problemstilling, og som ble gjort rede for i kapittel 5, diskuteres opp mot studiens forskningsspørsmål, teorigrunnlag og bakgrunn. Hovedformålet med studien har vært å undersøke hvilke erfaringer et utvalg religions- og etikk lærere har med muntlighet og muntlig vurdering, og hva som preger deres vurderingspraksis. For å gjøre dette tar jeg utgangspunkt i de tre tidligere presenterte forskningsspørsmålene: 1) Hvordan begrunner lærerne måten de arbeider med muntlighet og muntlig vurdering i RE? 2) Hvilke utfordringer opplever lærere ved vurdering av muntlighet i RE? Og 3) Hvilke analoge og digitale muntlige vurderingsformer bruker lærerne, og hvilke refleksjoner gjør de omkring disse?

6.1 Hvordan begrunner lærerne måten de jobber med muntlighet og muntlig vurdering?

Et sentralt funn fra analysen, kapittel 5, er at eksamensformen i RE har stor innvirkning på hvordan lærerne arbeider med muntlighet, og i hvilken grad muntlighet anses som viktig i faget. Lærerne i min studie formidler en oppfattelse av faget som muntlig først og fremst på grunn av den muntlige eksamensformen. Dette er i tråd med definisjonen Alderson og Walls (1993, s. 4) gir begrepet washback, som er den direkte eller indirekte effekten tester har på læring og undervisning. Ut ifra intervjuene er det nærliggende å hevde at den indirekte washback-effekten av muntlig eksamen bidrar til informantenes oppfattelse av RE som muntlig fag. Dette blir blant annet tydelig ved lærer 1 sitt utsagn: «Ja, altså religion og etikk er det man kaller et muntlig fag, de skal opp i en muntlig eksamen». Videre kan det se ut til at Alderson og Walls (1993, s. 10) hypoteser om washback-effekten også er fremtredende i studien. Disse handler om at en test, i mitt tilfelle eksamen, vil påvirke undervisning, læring, læringsmetode og hvordan lærere underviser. Eksamensformen i RE utgjør stor betydning for lærernes foretrekkende bruk av muntlige vurderingsformer, fremfor skriftlige. Eksamenens innvirkning er også sterkt styrende når det gjelder valg og prioritering av muntlige vurderingsformer i undervisningen. Alle informantene har en opplevelse av fagsamtale som særlig sentral i sin undervisning, og begrunner denne bruken med at det er et viktig element til muntlig eksamen (Alderson & Wall, 1993). Også Aksnes (2016, s. 21) bekrefter i sin forskning på muntlig vurdering at eksamen har stor betydning for læreres arbeid, og sier at: «det er ingen tvil om at eksamensordning virker styrende inn på hva som blir vektlagt i undervisning».

Tidligere forskning finner at framføringer er den mest brukte muntlige vurderingsformen i norske klasserom (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Penne & Hertzberg, 2015). Mine funn samsvarer derimot lite med dette. Fra intervjuene fant jeg at lærerne sjeldent eller aldri anvender denne vurderingsformen. Dette kan skyldes at forskningen det her henvises til er over ti år gammel, og det har skjedd en stor utvikling både på det digitale området og i generell vurderingspraksis i løpet av denne tiden. Lærer 1 og 3 forteller imidlertid om et unntak en gang i året hvor de gjennomfører en eksamenslignende vurderingssituasjon hvor framføring inngår. Washback-hypotesen antar at effekten av washback kan føre til at lærere gjør ting som de nødvendigvis ikke ville gjort dersom det ikke var for testen (Alderson & Wall, 1993). I mitt tilfelle forteller både lærer 1 og 3 at de vanligvis ikke anvender analog framføring som arbeidsmetode eller vurderingsform, men at de unntaksvis gjør det en gang i året i forkant av eksamen. Lærer 3 gir uttrykk for at hun i utgangspunktet ønsker å unngå analog framføring som arbeidsmetode, men opplever det som nødvendig at elevene får øvelse i formen fordi den kan utgjøre en del av den muntlige eksamenssituasjonen. Washback-effekten (Alderson & Wall, 1993) kan således tenkes å ha både negative og positive konsekvenser ved at den på den ene siden presser læreren til en vurderingsform hun ikke anser hensiktsmessig, samtidig som den forbereder og styrker elevene for eksamen.

I 2013 foreslo UDIR å fjerne forberedt foredrag fra den muntlige eksamen. Aksnes (2016, s. 21) uttrykte kritikk mot dette forslaget, og mener at det er uheldig å fjerne dette elementet fra eksamensformen. Aksnes' begrunnelse for å beholde forberedt foredrag som obligatorisk ved muntlig eksamen er fordi det til dels sikrer systematisk arbeid med muntlighet ellers i undervisningen. I 2020 vedtok imidlertid UDIR å fjerne kravet om forberedt foredrag, og det er i dag valgfritt å bruke under eksaminaasjonen. Mens Aksnes uttrykker misnøye til dette vedtaket, viser mine funn at det kan fungere positivt for muntlig undervisning og vurderingspraksis. Forberedt foredrag ligner som nevnt i stor grad på vurderingsformen framføring (Aksnes, 2016, s. 21). Lærer 2 er kritisk til framføring som vurderingsform, og opplever at endringen i eksamen er med på å legitimere hennes vurderingsarbeid og praksis som ikke inkluderer denne formen. Jeg finner at dette kan forklares med eksamens betydning for hvordan lærerne underviser, og hva som vektlegges i undervisningen (Alderson & Wall, 1993). Fordi framføring ikke lenger er obligatorisk ved eksamen, oppleves det heller ikke som en nødvendighet å anvende denne vurderingsformen i undervisning. Endringen av eksamen fra 2020, forstått i lys av washback-effekten, kan også forklare hvorfor jeg i min studie finner lite

eller ingen bruk av framføring som arbeidsmetode, mens tidligere forskning finner denne som dominerende (se, Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012).

Etter at forslaget om endring i eksamen ble vedtatt utgjør uforberedt eksaminasjon enten hele eller to tredjedeler av den muntlige eksamen. Alle lærerne forteller at fagsamtale er den mest, og i noen tilfeller eneste, anvendte analoge vurderingsformen i deres undervisning. Fagsamtale ligner i stor grad på den uforberedte eksaminasjonen ved muntlig eksamen, og bruken av fagsamtale begrunnes og forklares ofte i sammenheng med ordet trening. Fra intervjuene kommer det til syne at trening i en eksamensrettet vurdering anses som nødvendig i alle lærernes undervisningspraksis. Tre av lærerne forteller at de, i tillegg til generell trening i fagsamtale gjennom skoleåret, konstruerer en fiktiv eksamenssituasjon. Denne situasjonen er særegen fordi fagsamtalen gjennomføres en-til-en og med en ekstra sensor til stede. Det er nærliggende å diskutere lærernes formål med denne type trening. I intervjuene kommer det frem at digitale vurderingsformer har færre ulemper enn de analoge formene. Likevel anvender alle lærerne denne analoge formen, og det begrunnes utelukkende med trening mot eksamen. Som tidligere nevnt, forteller Fjørtoft at enkelte vurderingspraksiser blir ansett som high-stakes vurderinger fordi det står mye på spill, og at viktige avgjørelser vil bli tatt som følge av resultatene (Fjørtoft, 2016, s. 51). Fra mine funn er det i tråd med teorien å hevde at eksamen er en slik high-stakes vurdering, og at lærernes særskilte bruk av denne formen har som formål at elevene skal prestere så godt som mulig i vurderingssituasjonen. Dette kan forklare hvorfor lærerne opplever at denne vurderingsformen må prioriteres i deres undervisning.

Med andre ord, funnene mine tyder på at eksamen i stor grad fungerer styrende for hvordan lærerne arbeider med muntlighet og muntlig vurdering. Når det gjelder bruk av vurderingsformer og prioriteringen av disse, viser det seg at eksamen i stor grad setter en standard for hva som regnes relevant. Dette blir ytterligere forsterket ved at endringen i eksamensform fører til endringer i bruk av vurderingsformer.

6.2 Hvilke utfordringer opplever lærere ved muntlig vurdering i RE, og hvilke refleksjoner har de om digitale og analoge vurderingsformer?

Det andre forskningsspørsmålet som har blitt undersøkt i analysen er hvilke utfordringer lærerne opplever ved muntlig vurdering i RE. Dette forskningsspørsmålet vil sammen med deler av forskningsspørsmål tre, hvilke refleksjoner lærerne har om analoge muntlige

vurderingsformer bli belyst i dette delkapittelet. Den andre delen spørsmålet som omhandler digitale muntlige former, vil bli belyst i neste delkapittel.

Et forskningsfunn som er viktig å diskutere, er identifiseringen av et skille mellom analoge og digitale muntlige vurderingsformer. Dette ble fremtredende da informantenes opplevelse av utfordringer ved muntlig vurdering nesten alltid ble nevnt i forbindelse med analoge vurderingsformer. Skillet vil derfor få en overordnet betydning for videre diskusjon da dette delkapittelet i hovedsak vil diskuteres utfordringer ved analoge former. Delkapittel 6.3 vil ta for seg digitale muntlige vurderingsformer, og hvordan disse forholder seg annerledes til utfordringene. Fra informantenes opplevelser finner jeg fire utfordringer særlig sentrale. Disse er sårbarhet, flyktighet, mangel på metaspråk og fagets lave timetall.

6.2.1 Muntlighetens natur

Som nevnt beskriver Svenkerud (2014, s. 475) muntlighet som naturgitt, personlig og flyktig, mens skriftlighet av natur er mer abstrakt, monologisk og kontekstuavhengig. I denne delen av drøftingen vil resultatene fra kategoriene vurderingsformer og utfordringer ved analog muntlig vurdering diskuteres med utgangspunkt i kjennetegn på muntlighetens natur.

Sårbarhet

En utfordring som ble nevnt hyppig i datamaterialet var muntlighetens sårbarhet. Ifølge tidligere forskning (Børresen et al, 2015; Aksnes, 2016) er sårbarhet et aspekt ved muntlighet som gjør seg særlig gjeldene i skolen. Utfordringene knyttet til denne kan i stor grad relateres til det personlige ved muntligheten. Svenkerud (2014, s. 475) forteller at muntlighet ofte kobles til person ved at man presenterer og eksponerer seg selv direkte, i motsetning til skriftlighet der papiret eller pc-skjermen skaper en avstand mellom det vi skriver og den vi er. Dette er i tråd med en av begrunnelsene i informantenes opplevelse av muntlighet som sårbart.

Fra analysen finner jeg at informantene opplever den personlige eksponeringen som et viktig element av sårbarheten. Lærer 2 etterspør relevansen av at elever skal fremføre og vurderes foran en hel klasse, og gir uttrykk for at en slik eksponering verken er relevant for eksamenssituasjonen eller for å gi henne et solid vurderingsgrunnlag. Dette kan forstås i tråd med Børresen et al. (2015, s. 257) som hevder at man ved muntlighet utsetter seg selv for særlig eksponering. Flere av informantene er kritiske til, og unngår i stor grad, bruk av

elevframføringer i vurderingssituasjonen. Eksponering, som et element ved sårbarhet, fremhever på denne måten også et skille mellom muntlig og skriftlig vurdering.

Kun lærer 3 og 4 gjennomfører en årlig vurdering hvor framføring er en del av situasjonen, da uten publikum til stede. Tidligere forskning finner framføring foran hele klasser utbredt i skolen (Dæhlen, Smette & Strandbu, 2011). Dette skiller seg dermed fra mine informaners praksis. En mulig forklaring på hvorfor slik praksis har vært særlig utbredt kan sees i lys av tid og organisering. Tidsbruk er som nevnt en annen utfordring ved analog muntlig vurdering. Ved denne vurderingsformen, både framføring og fagsamtale, er læreren opptatt med både å vurdere og styre vurderingssituasjonen, samt organisere annet arbeid for resten av klassen. Plenumframføringer med lytting til medelever kan framstå mest praktisk, selv om det kan forsterke sårbarhetsaspektet. På denne måten kan utfordringer knyttet til tid og sårbarhet sees i sammenheng med hverandre. Mangel på tid fører til at individuell vurdering, uten medelever til stede, er utfordrende å gjennomføre, og plenumsframføringer som benyttes bidrar til at sårbarhet ved muntlig vurdering blir særlig fremtredende.

Muntlig vurderingsarbeid og flyktighet

I tråd med Svenkeruds (2014, s.475) beskrivelse av flyktighet som en del av muntlighetens natur, kom dette til syne også i min analyse. Muntlighetens flyktighet fører til at det muntlige vurderingsarbeidet oppleves som mer krevende enn det skriftlige blant lærerne i min studie. I motsetning til skriftlig arbeid, som lar seg dokumentere på papir eller pc-skjerm, eksisterer muntlighet bare i det øyeblikket noe blir sagt (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 103). Denne siden ved muntlighet ser ut til å ha flere konsekvenser for mine informaners vurderingspraksis ved analoge former for muntlighet. Med begrunnelse i flyktighet forteller samtlige at de foretrekker å gi tilbakemeldinger på analoge former med en gang da det kan bli vanskelig å referere til hva som har blitt sagt i ettertid. I forlengelsen av dette, er det nærliggende å tenke seg at den foretrukne korte tiden mellom muntlig presentasjon og respons bidrar til at tilbakemeldingene kan oppfattes som korte og lite konkrete slik Svenkerud et. al (2012) har beskrevet.

Tre av informantene, både lærere med lang og kort erfaring, opplever at tilbakemeldinger ved muntlig arbeid i stor grad handler om å forsvare karaktersetning eller vurdering. Det kan dermed se ut til at å sikre reliabilitet, hvor pålitelig karaktersetning ved en vurdering kan sies å være,

kan være særlig vanskelig, og at dette er en konsekvens av muntlighetens flyktighet (Fjørtoft, 2016). Fjørtoft (2016, s. 46) påpeker at vurderinger må ha høy nok reliabilitet til at karakterer som settes oppleves som rettferdig, og forteller at reliabilitet kan antas å være sikker dersom flere lærere ville satt samme karakter på den samme vurderingen. Fra analysen viser det seg imidlertid å være vanskelig for lærere å samarbeide om en muntlig vurdering, nettopp fordi den er flyktig og at det som regel kun er en lærer til stede i vurderingssituasjonen. Dette kan være med å forklare hvorfor lærerne er ekstra opptatt av å forsvare karakterer gitt på muntlig arbeid.

En annen grunn til at lærerne er opptatt av at den muntlige vurderingen skal fremstå reliabel kan forstås i tråd med Aksnes (2016) som hevder at muntlig kommunikasjon er prinsipielt kontekstuell. Til sammenligning er skriftlighet et konkret produkt i form av en tekst, hvor avsender, elev, og mottaker, lærer, er fjernt fra hverandre i tid og rom (Aksnes, 2016, s. 17). Det kan være at lærerne er særlig opptatt av at vurderingen på muntlig arbeid skal fremstå reliabel nettopp for å understreke at det ikke er elevens person som har blitt vurdert, men deres produkt gitt muntlig. Setter man sammen utfordringene knyttet til sårbarhet omkring det personlige- og det flyktige aspektet, gir disse samlet en bredere forståelse av lærernes utfordringer ved muntlig vurderingsarbeid.

Mangel på metaspråk for muntlighet

Ifølge Svenkerud (2014, 475) kjennetegnes som nevnt muntlighet av at den oppfattes som «naturgitt», og at dette kan være en forklaring på hvorfor det foregår lite systematisk opplæring i muntlige ferdigheter. Både Svenkerud (2014) og Børresen et al. (2015) forteller at et viktig aspekt i det systematiske arbeidet med muntlighet er utforming av, og arbeid med, eksplisitte kriterier for hva muntlighet innebærer. Studiens analyse viser at alle lærerne er ekstra oppmerksomme på bruk av vurderingskriterier ved muntlig vurdering kontra skriftlig, noe de begrunner med at elevene er mindre kjent med muntlig vurdering. Flere av lærerne ønsker at de samme vurderingskriteriene skal brukes i alle fag hvor muntlig vurdering foregår. Berge (2007, s. 243) hevder muntlig arbeid kan fremstå vilkårlig, og etterspør nasjonale muntlige vurderingskriterier som kan skape en felles forståelse og språk for muntlighet. Fra analysen finner jeg at også lærerne i min studie ønsker et etablert metaspråk som både lærere og elever har en felles forståelse av. Flere av lærerne opplever det samme behovet for vurderingskriterier ved skriftlig arbeid, blant annet fordi UDIR har utarbeidet vurderingskriterier for skriftlig

eksamen. Som vist i forrige delkapittel, har eksamen stor betydning for lærernes vurderingspraksis. Slikt sett kan det være at nasjonalt gitte kriterier for muntlig eksamen kunne bidratt til å skape et tolkningsfellesskap og et forsterket metaspråk for muntlighet.

Utover bruk av vurderingskriterier, forteller lærerne lite om systematisk arbeid med undervisning i muntlighet i RE. Bakke og Kverndokken (2010, s. 61) forteller at norskfaget og norsklærere regnes for å ha et særlig ansvar for å legitimere hva muntlighet består i, samt å implementere et relevant metaspråk for muntlighet, også i andre fag. Til tross for at alle informantene oppfatter at religion og etikk er et muntlig fag foregår det lite systematisk og eksplisitt arbeid med det. To av lærerne, som også underviser i norsk, forteller at dette har større fokus i norsk-faget. Lærer 1 forteller imidlertid at hun jobber mer systematisk med undervisning i muntlighet i RE-klasser som hun også har i norsk, og begrunner dette med at det gir henne mulighet til å jobbe tverrfaglig. Det kan se ut til at fokuset på muntlighet som grunnleggende ferdighet i RE er lavere enn i norskfaget, men at det blir noe styrket av lærerne som også underviser i norsk.

I forlengelsen av mangelen på et metaspråk og systematisk arbeid med muntlighet, kommer det til syne at alle informantene opplever det vanskelig å modellerere, eller eksemplifisere, gode talesituasjoner. Dette henger nært sammen med kjennetegnene «flyktighet» og «naturgitt», og kan muligens være en begrunnelse på manglende systematisk arbeid med muntlighet. To av lærerne forteller at de verken modellerer eller underviser i muntlighet i det hele tatt. Lærer 3 trekker linjer fra modellering av skriftlighet, som lærere i norsk faget er godt kjent med, til muntlig arbeid. Hun forteller at muntlighetens flyktighet gjør det vanskelig å overføre denne modelleringen i muntlig arbeid. Bakke & Kverndokken (2010, s. 61) tenker seg at muntlighetsopplæring kan dra mye nytte fra det skriftlige paradigme som har kommet langt med vurderingspraksis og arbeidsmåter. Det fremstår imidlertid at muntlighetens kjennetegn, særlig som flyktighet og naturgitt, kan gjøre det vanskelig å overføre denne kunnskapen på enkelte områder. Dette kan være en forklaring på hvorfor muntlig vurdering både er mer utfordrende, og har mindre utviklet vurderingsspråk og praksis enn annen vurdering.

Muntlig vurdering og RE-fagets timetall

Til nå har jeg vist utfordringer som i stor grad gjør seg gjeldene for generelt muntlig vurderingsarbeid. I analysen fremkommer det i tillegg at enkelte av utfordringene som lærerne

opplever kan forstås i lys RE-fagets organisering. Dette handler særlig om tidsmangel, og hvilke konsekvenser det gir for vurderingspraksis. Flere av lærerne forteller at de selv, og elevene, ønsker å gjennomføre flere muntlige vurderinger, men at det ikke lar seg gjøre på grunn av fagets lave timetall. Både framføringer og fagsamtaler er, som vist, tidkrevende i den forstand at disse tar mye undervisningstid. Dette tar mer tid enn de tre timene i uken lærerne i RE-faget har tilgjengelig. Videre forteller lærerne at det også er vanskelig å drive en formativ og prosessorientert vurderingspraksis i faget. Dette skyldes i stor grad fagets lave timetall, samt at RE er førstegangsfag i avgangsåret, VG3.

Tre av informantene underviser som nevnt også i norsk. De forteller at i dette faget kan de arbeide mer formativt med vurderingen ved at det er mulig å unngå å bruke tallkarakterer og jobbe prosessorientert med bruk av fremover meldinger. I informantenes erfaring, forklares dette i stor grad med at norskfaget er organisert over tre år og har et høyere timetall. Det kan se ut til at RE-faget har svakere forutsetninger for å møte det formative vurderingsskifte som ble særlig fremhevet i LK06.

6.3 Hvilke refleksjoner har lærerne om digitale muntlige vurderingsformer?

Det tredje forskningsspørsmålet som har blitt undersøkt handler om hvilke refleksjoner lærerne har om analoge og digitale muntlige vurderingsformer. Refleksjoner knyttet til analoge former ble i stor grad belyst gjennom forrige del-kapittel med forskningsspørsmålet om hvilke utfordringer lærerne opplever ved muntlig vurdering. Derfor vil digitale muntlige vurderingsformer, særlig hvordan disse kan møte en del av de nevnte utfordringene, bli viet oppmerksomhet i denne delen av drøftingen. Som diskutert i forrige del-kapittel, finner jeg at muntlighetens natur i stor grad er bakgrunnen for at analoge former oppleves som utfordrende i lærerens vurderingspraksis. I dette del-kapitlet vil jeg diskutere om muntlighet får andre kvaliteter når den er digital, og hvorvidt dette er fordelaktig i vurderingsarbeidet.

6.3.1 Digitalisering av tradisjonelle vurderinger

Trine Fosslund (2015, s. 211) skiller mellom digitalisering av tradisjonelle vurderinger, og nye digitale vurderingsformer. I analysen fremgår det at digitalisering av de tradisjonelle analoge vurderingsformene, fagsamtale og framføring, kan møte en del av utfordringene som er presentert i studien. Gjennom arbeidet med analysen ble det tydelig at utfordringene som lærere

opplever ved vurdering av muntlighet, samlet sett kan forstås som et resultat av at vurderingssituasjonen er analog. Det kan derfor være at det ikke er de muntlige vurderingsformene som er problematiske, men heller vurderingssituasjonen gitt den analoge konteksten. Fossland (2015, s. 211) forteller at digitalisering av vurderingspraksiser handler om å benytte digitale verktøy for å gjennomføre vurderingen, men at en beholder selve vurderingsformen. Dette er i tråd med hva lærerne i mine undersøkelser forteller at de i stor grad har gjort i muntlig vurdering ved bruk av video og lydopptak.

Til tross for at Fossland sin undersøkelse finner at digitalisering av vurderingspraksis ikke fører til særlig store endringer i selve vurderingspraksisen, finner jeg at dette får stor betydning for informantenes vurderingspraksis i mitt studium. Dette kan muligens forklares med at hennes studier er gjort på skriftlig vurdering, mens mine er gjort på muntlig vurdering. Som nevnt, forteller Bakke og Kverndokken (2010, s. 61) at den skriftlige vurderingspraksisen har blitt langt mer utviklet enn den muntlige. Når det gjelder skriftlighet er heller ikke utfordringene som denne studien beskriver fremtredende i eksisterende forskning. Det kan derfor være at digitalisering av muntlige vurderingsformer får større betydning og virkning enn hva det gjør for digitaliserte skriftlige vurderinger. Dette vil bli nærmere diskutert videre i drøftingen.

6.3.2 Digitale former i møte med muntlighetens utfordringer

Oppsummeringen av analysen av datamaterialet trakk frem et sentralt funn vedrørende analoge vurderingsformers utfordringer og hvordan disse muligens kan bli møtt ved digitalisering. I teorikapittelet skrev jeg om vurdering av muntlighet, og blant annet hvilke utfordringer dette arbeidet kan by på. Det finnes lite tidligere forskning som omhandler digitaliserte muntlige vurderingsformer, likevel trekker både Aksnes (2016) og Svenkerud & Opdal (2016) frem potensielle fordeler ved bruk av opptak.

Lærerne i mine undersøkelser omtaler hvilken betydning bruk av digital teknologi, særlig lydopptak og video, kan ha for å adressere vanskeligheter knyttet til sårbarhet ved muntlig vurdering. For det første fører digitalisering av analoge former til at medelever ikke er til stede i vurderingssituasjonen. Dette er som nevnt en dimensjon som lærerne erfarer at bidrar til sårbarhet ved muntlig vurdering. For det andre fører digitalisering av muntlighet til at vurderingssituasjonen blir mindre direkte mellom lærer og elev. Lærer 3 forteller at mens den direkte kontakten mellom henne og elevene i muntlige vurderinger fungerer positivt for enkelte,

er det andre som opplever den som ubehagelig. At den direkte kontakten kan fungere positivt for noen er i tråd med Fjørtoft (2016b, s. 128) som hevder at den direkte situasjonen ved analog muntlighet gir læreren mulighet til å stille autentiske spørsmål som kan føre til at eleven får utdypet sin kompetanse i større grad enn ved standardiserte spørsmål. Samtidig kan introverte tenkere (Andreassen, 2016) oppleve denne direktheten som vanskelig fordi de gjerne vil tenke seg godt om før de svarer (Andreassen, 2016, s. 203). Svenkerud og Opdals (2016, s. 107) studier viser at opptak gir elever tid og mulighet til å vurdere og reflektere dypere over egen formidling. Ved digital muntlighet vil elevene få mulighet til å tenke seg godt om og gjøre endringer i sin besvarelse på grunn av muligheten til å spille inn flere ganger. Dermed kan det tenkes at muligheten til å spille inn video eller opptak vil gi elever noen av de samme premisene ved muntlig vurdering som ved skriftlig vurdering. Som tidligere nevnt mener Svenkerud og Opdal (2016) at digitalisering av muntlig vurdering kan ha en del fordeler sammenlignet med analoge vurderinger. Forfatterne fremhever ikke eksplisitt sårbarhet som en av utfordringene som kan anvendes ved digitalisering av muntlige former. Mine funn tilsier imidlertid at også denne utfordringen kan bli møtt ved digitalisering.

En annen utfordring som jeg har presentert i denne studien handler om flyktighet. Både eksisterende forskning og mine funn viser at muntlighetens flyktighet kan føre til at det muntlige vurderingsarbeidet oppleves utfordrende. I delkapittel 6.2 diskuterte jeg hvordan flyktighet blant annet kan føre til utfordringer i forbindelse med reliabilitet og modellering. Aksnes (2016, s. 31) forteller at ny kommunikasjonsteknologi kan gi nye muligheter for å enklere dokumentere og dermed vurdere muntlighet. Dette synet kommer også frem i mitt datamateriale når lærerne forteller at digitale former gir en tilleggsdimensjon som gjør det mulig å forbedre det muntlige vurderingsarbeidet. En av informantene forteller at det er vanskelig å vurdere mange aspekter ved analog muntlighet samtidig, men opplever at digitale vurderingsformer gir henne mulighet til å skille vurderingssituasjonen fra vurderingsarbeidet. Et viktig funn er at alle informantene opplever at bruk av video er en mulig løsning for å møte muntlighetens flyktighet fordi opptak gjør det mulig å fange og ta vare på muntlighet. Dokumentering av det muntlige produktet gjør det enklere for lærerne å peke på hva eleven har sagt. Dette er i tråd med Svenkerud og Opdal (2016, s. 108) som fremhever at lydopptak gjør det mulig gi mer utarbeidede tilbakemeldinger på elevens arbeider (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 108).

Svenkerud & Opdal (2016, s. 108) fremhever også en annen fordel ved digitale former når de sier at opptak av muntlig vurdering frigjør noe undervisningstid. Dette samsvarer med det flere av lærerne i denne studien opplever. Erfaringen av digitale former som tidsbesparende begrunnes særlig i RE-fagets lave timeantall. Ved digital muntlig vurdering kan lærerne unngå at selve vurderingssituasjonen må foregå i undervisningstiden. Jeg har tidligere diskutert tidsbruken som analoge vurderingssituasjoner tar av undervisningstiden, og hvorvidt dette er nyttig bruk av tid. Med opptak kan alle elevene levere det muntlige produktet samtidig, og dermed slipper klassen å være uten lærer, som ofte er tilfelle ved fagsamtaler, eller å være tilskuer til andre elevers framføring. Læreren kan i etterkant av innleveringen, og utenom undervisningstiden, vurderer de muntlige besvarelsene. Selv om dette kan være en fordel for elevenes undervisning, påpeker imidlertid flere av informantene at det denne type vurderingsformer kan gjøre vurderingsarbeidet mer tidkrevende. En av informantene forteller blant annet at det kan ta særlig mye tid dersom læreren føler at en må se eller lytte til opptak flere ganger. I en allerede hektisk lærerhverdag, der blant annet skriftlige vurderinger i andre fag kan ta opp mye tid, kan det fremstå utfordrende å få plass til enda en tidkrevende vurderingsmåte i arbeidstiden utenom undervisning.

Det kan se ut til at digital muntlighet er bedre tilpasset for vurdering enn hva analog muntlighet er. Lærernes erfaringer kan tyde på at digitalisering av muntlige vurderingsformer fører til at det muntlige får andre kvaliteter og nye egenskaper. Disse ligner i stor grad på de som er å finne i skriftlig arbeid (Børresen et al., 2012), og fører til at vurderingspraksis og arbeid oppleves som enklere.

6.3.3 Nye digitale former

Til nå har jeg hovedsakelig diskutert fordeler med digitalisering av muntlige vurderingsformer, den første kategorien som Fosslund (2015) identifiserer i sine undersøkelser. Den andre kategorien, nye digitale former, kommer sjelden eksplisitt frem i studiet mitt ved unntak av bruk av «nye» vurderingsformer som podkast og dokumentar. De digitaliserte versjonene av muntlige vurderingsformer ser som nevnt ut til å ha en del kvaliteter som analoge former mangler. Det kan likevel tenkes at dette feltet har et stort potensial, og at nye digitale vurderingsformer kan ha enda flere fordeler for vurderingsarbeid, men også for muntlighet generelt i skolen.

Et sentralt funn fra analysen er at lærerens forståelse av muntlig vurdering inkluderer både digitale og analoge former, og at begge formene har lik status som muntlighet. Denne forståelsen utfordrer idealet om hva muntlighet egentlig er. Aksnes (2016, s. 31) omtaler et skifte hun identifiserer som «muntlighet i digital tidsalder». Dette handler om at teknologi og nye medier har blitt en viktig del av menneskers hverdag, og at ny kommunikasjonsteknologi fører til dreininger i synet på muntlighet. På bakgrunn av dette hevder Aksnes at dersom skolen skal ruste elevene til deltakelse i samfunnet kreves det mestring i både det muntlige, skriftlige og det digitale språket, også i sammenheng med hverandre. Mine funn om lærernes bruk av digitaliserte og nye digitale muntlige vurderingsformer, kan tyde på at en dreining av synet på muntlighet er aktuelt i skolen. Dermed reises spørsmålet om hva autentisk muntlighet egentlig er i dag, og i hvilken grad digital muntlig vurdering burde være en del av skolens praksis.

Udir (2022) skriver at nye digitale vurderingsformer gir andre premisser og muligheter enn tidligere eksamensformer (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er i tråd med hva Fosslund (2015) sine studier viser, og hva jeg finner i min studie. I presiseringen om den nye skriftlige eksamensordningen anerkjennes skillet mellom digitalisering av vurderingsformer og nye digitale former. Den nye digitale vurderingsformen vil gjelde for skriftlig eksamen, men kanskje er det nødvendig å overføre noe av denne tankegangen til muntlighet. Som vist har eksamensformen stor betydning for hva som prioriteres i undervisning (Alderson & Wall, 1993), og eksamen setter på mange måter standarden for ideen om hva muntlighet, og muntlig vurdering, bør være. Dette kan forklare hvorfor lærerne først og fremst digitaliserer vurderingsformer som er relevant for eksamen. Mine funn viser at digital muntlighet kan føre til en forbedret muntlig vurderingspraksis. Lærerne i mine studier er ivrige og nysgjerrige på å utforske nye digitale vurderingsformer fordi de opplever at digitalisering i det muntlige vurderingsarbeidet er fordelaktig. Dersom digital muntlighet ble anerkjent i eksamensformen kunne dette muligens ført til en utvikling av den muntlige vurderingspraksisen som ville vært mer systematisk enn den vi finner i dag.

7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Muntlighet og muntlig vurdering er et felt det er gjort lite forskning på og desto mindre er gjort i religion og etikk. Denne oppgaven er mitt bidrag til denne forskningen. Hensikten med oppgaven var å belyse følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har et utvalg religions- og etikk-lærere med muntlighet og muntlig vurdering, og hva preger deres vurderingspraksis?». Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg forsøkt å besvare den formulerte problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å intervju fire RE-lærere. Jeg har satt et teoretisk rammeverk, presentert tidligere forskning og analysert datamateriale. Videre har jeg belyst det innsamlende datamaterialet og presentert mine funn i sammenheng med tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. I arbeidet har jeg trukket frem flere aspekter som gjør seg gjeldende i muntlig arbeid og vurdering, og som preger lærernes vurderingspraksis i faget. Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg oppsummere hovedpoengene og komme med avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.

7.1 Studiens hovedfunn og implikasjoner

Mitt første hovedfunn er at eksamensformen virker mer eller mindre styrende for lærernes vurderingspraksis i faget, særlig for den muntlige vurderingen. Eksamensformen er også en av grunnene til at RE-faget oppfattes som et muntlig fag. Til tross for at jeg har identifisert en rekke dimensjoner i begrunnelsene for hvordan lærerne arbeider med muntlighet, utpeker eksamen seg som den begrunnelse som er av størst betydning. På bakgrunn av dette kan det sies at eksamen er en high-stakes vurdering fordi den oppfattes som særlig viktig og avgjørende (Fjørtoft, 2016). Som følge av eksamensformen store betydning, opplever samtlige informanter i studien at trening i den muntlige eksamenssituasjonen er nødvendig. I tråd med begrepet washback (Alderson & Wall, 1993) påvirker eksamenssituasjonen lærernes undervisning og arbeidsmåter ved at vurderingsformer som ligner eksamen blir prioritert. Tidligere forskning fremhever elevframføring, lignende eksamenssituasjonen «forberedt foredrag», som en utbredt muntlig arbeidsmåte og vurderingsform. I mine studier fant jeg derimot at den eneste analoge formen som anvendes er fagsamtale, mens analog elevframføring med klassen til stede, aldri ble brukt av lærerne. Dette *kan* forklares med endringen av eksamen, som nå hovedsakelig består av fagsamtale fordi forberedt foredrag er valgfritt (Alderson & Wall, 1993). Dette impliserer blant annet at dersom den muntlige vurderingspraksisen skal forbedres, er det nyttig å først og fremst se til den muntlige eksamensformen.

Mitt andre hovedfunn er knyttet til informantenes opplevelse med vurdering av muntlighet som en utfordrende og kompleks oppgave. Utfordringene sårbarhet, flyktighet, mangel på metaspråk og tidsnød er gjennomgående dimensjoner i studien. Lærerne omtaler flere ulike opplevelser av muntlig vurdering som utfordrende, men alle kan i stor grad sees i sammenheng med muntlighetens natur som personlig, flyktig og naturgitt (Svenkerud, 2014, s. 475). Både tidligere forskning og mine funn tilsier at utfordringene er særegne for muntlig vurdering, og dette kan forklare hvorfor skriftlig vurderingspraksis, som har kommet langt i det systematiske arbeidet med vurdering (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61), vanskelig lar seg overføre til muntlig vurderingsarbeid. For eksempel fører dette til at det er vanskelig å sikre reliabilitet, og drive formativ og prosessorientert vurdering. I denne studien har det blitt identifisert et skille mellom analoge og digitale vurderingsformer. Gjennom analysen av datamaterialet ble det klart at de opplevde utfordringene i størst grad gjør seg gjeldene ved analogt muntlig arbeid. Blant annet utpekes utfordringene, i tillegg til eksamensformen, som en avgjørende faktor i at ingen av lærerne bruker framføring som vurderingsform. Det ser ut til at analoge og digitale muntlige vurderingsformer skiller seg fra hverandre ved at de legger ulike premisser for vurderingspraksis.

Mitt tredje hovedfunn er betydningen av digital teknologi i muntlig vurdering. Alle informantene forteller om bruk av digitaliserte muntlige vurderingsformer. I analysen ble det særlig sentralt hvilken fordel og betydning informantene opplever at dette kan ha i vurderingsarbeidet, sammenlignet med analoge former. Forklaringen på hvorfor digitale vurderingsformer oppleves som fordelaktig kan være at muntlighet får andre kjennetegn når den digitaliseres. Mens den analoge muntlighetens natur kjennetegnes ved at den er sårbar, flyktig og naturgitt (Svenkerud, 2014, s. 475), så indikerer studiens funn at digital muntlighet i større grad kjennetegnes av kvaliteter som ligner skriftlighet ved at den blir mindre personlig, kontekstavhengig, flyktig og tidkrevende (Børresen et al., 2015, s. 29). Som lærernes beskrivelser antyder, gir digitale muntlige former mulighet til en forbedret vurderingspraksis og arbeid, og den oppleves som mindre utfordrende. Dette *kan* indikere at digitale muntlige vurderingsformer er bedre tilpasset vurderingskontekst enn hva analog muntlighet er.

Noen av lærernes opplevelser med digitale muntlige vurderingsformer kan sies å utfordre idealet om hva muntlig vurdering er i dag. Tidligere forskning finner at analog muntlighet, særlig framføring er den som brukes i vurdering, mens min studie finner at digital muntlighet

er vel så utbredt i vurderingsarbeidet. Dette kan muligens forklares med at forskningen på analog muntlighet er over ti år gammel, og at ny kommunikasjonsteknologi fører til dreininger i synet på muntlighet. Dermed kan det være at informantenes vurderingsarbeid må forstås i lys av muntlighet i en digital tidsalder (Aksnes, 2016, s. 31). Eksamensformen, som er analog og som har en rekke utfordringer knyttet til seg, utpekes som en avgjørende faktor for hva som prioriteres i lærernes vurderingsarbeid. Dette kan forklare hvorfor det først og fremst er digitalisering av eksisterende vurderingsformer, som ligner de vi finner i eksamensformen, som lærerne anvender, fremfor nye digitale former.

7.2 Konklusjon

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan et utvalg religions- og etikkklærer arbeider med muntlighet og muntlig vurdering, og hva som preger deres vurderingspraksis. Studiens hovedfunn leder meg til følgende konklusjon: På tross av at RE-faget oppfattes som et muntlig fag, og de fleste vurderingene i faget er muntlige, så tyder studien på at det arbeides lite med muntlighet utover vurderingssituasjonene. Det kan se ut til at arbeid med muntlighet i RE ofte er synonymt med vurdering. Likevel utgjør vurdering en betydelig del av faget, særlig tatt i betraktning at muntlig vurdering kan være tidkrevende og fagets timeantall lavt. Min studie har pekt flere aspekter som gjør seg gjeldene i lærernes vurderingsarbeid og praksis. De mest sentrale aspektene er om innflytelsen eksamensformen har på lærernes vurderingsarbeid, hvordan utfordringer ved muntlig vurdering preger deres vurderingspraksis, samt hvordan digitaliserte vurderingsformer er fordelaktig i muntlig arbeid.

Dersom det legges til grunn at vurderinger opptar en stor del av undervisningen i RE, og at eksamensformen og utfordringer ved muntlighet preger lærernes vurderingsarbeid- og praksis, og dermed også undervisning, vurder jeg det slik at dette burde vies en større plass i religionsdidaktikk. Den muntlige eksamensordningen trenger en oppgradering som samsvarer med dagens muntlighet, og digital muntlighet bør gis mer rom, i overensstemmelse med vurderingspraksis. Dette *kan* forbedre arbeidet med vurdering, og dermed gi nye muligheter for læring og utvikling i faget.

7.3 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg vist at det kan finnes en del muligheter i det muntlige vurderingsarbeidet utover bruk av analoge vurderingsformer. Jeg har diskutert hvilke fordeler digitalisering av

muntlige vurderingsformer kan ha, og har argumentert for at digitale vurderingsformer muligens kan føre til en forbedret vurderingspraksis ved muntlig arbeid. På en annen side burde det stilles spørsmål ved om en slik digital muntlighet er «autentisk», og om det er denne type muntlige ferdigheter skolen ønsker. Jeg har gjort flere refleksjoner rundt dette under arbeidet med oppgaven, og det leder til spørsmål om hva autentisk muntlighet egentlig er i dag. Elevene vokser opp med både en analog og en digital muntlighet, både i og utenfor skolen. Et forslag til videre forskning er en systematisk undersøkelse av hvilken innvirkning ny kommunikasjonsteknologi har på muntlighet, i hvilken grad samfunnet krever at elevene skal mestre dette (Aksnes, 2016, s. 21), og hvordan skolen eventuelt kan speile dette. Det ville i tillegg vært interessant å belyse elevenes synspunkter når det gjelder digitale vurderingsformer.

Digital muntlighet har muligens blitt enda mer fremtredende i skolen med covid-19, og det kan tenkes at digital muntlighet har kommet for å bli. Dersom dette er tilfelle burde også vurderingsformene, særlig eksamen som har stor innflytelse på lærernes arbeid og vurderingspraksis, gjenspeile skolens og samfunnets muntlighet. UDIR anerkjenner at digitale vurderingsformer er noe annet enn digitalisering av eksisterende vurderingsformer, og at dette skaper nye muligheter i vurderingsarbeidet. Foreløpig vil den nye digitale eksamen kun gjelde skriftlig. Det kan være interessant å overføre noe av denne tankegangen til muntlig vurdering, særlig tatt i betraktning at muntlig vurdering er langt mindre utviklet enn skriftlig vurdering. Et forslag er å utarbeide digitale muntlige vurderingsformer og undersøke hvilken effekt dette kan ha på vurderingsarbeidet.

Et annet tema som ville vært interessant å undersøke med religionsdidaktiske perspektiver, er hvordan vurdering i religion og etikk foregår med særlig oppmerksomhet på RE-fagets organisering. Mens det formative skiftet har stått sentralt i skolen de siste 15 årene, kan se ut til at fagets organisering, tidsramme og eksamensfokus er en begrunnelse for at samtlige informanter opplever det som vanskelig å gjennomføre samme formative vurderingspraksis som de gjør i andre fag. Dersom det legges til grunn at formativ vurdering er viktig for læring og er en utfordring på grunn av fagets rammeverk, ville det vært nyttig å undersøke hvordan læringsprosesser støttes eller forsterkes i RE, og hvilken konsekvens dette har for læring i faget.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at den nye lærerplanen i RE vil tre i kraft det kommende skoleåret. Med innføringen vil det komme nye kompetansemål, og muntlighet som

grunnleggende ferdighet i faget får en ny beskrivelse. Endringen ved den muntlige eksamensordningen, hvor framføring er valgfritt, som frem til nå ikke har vært gjeldende på grunn av avlyste eksamener, vil dermed også testes ut for første gang i praksis. I henhold til temaet i mine studier vil dette være interessant å undersøke hvilken betydning dette vil ha for muntlig vurdering i faget.

8 Litteratur

Aksnes, L. M. (2016). Om mulighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget

Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist?. I *Applied Linguistics, Vol 14*, no. 2. Oxford University Press. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345513.pdf>

Andreassen, B.- O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Bakke, J. C., & Kverndokken, K. (2010). Å vurdere muntlighet–fra et norskfaglig ståsted. I R. Engh & S. Dobson (Red.). *Vurdering for læring i fag*, (s. 60-74). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget

Dobson, S. & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon: En fokusgruppestudie*. (Vol. 4/11.). Hentet fra http://www.nova.no/asset/4538/1/4538_1.pdf.

Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. B. (2014). Digitale ferdigheter på dagsorden i offentlige dokumenter. I J.H. Stray., & L. Wittek (Red.) *Pedagogikk–en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget. Oslo: Høyskoleforlaget

- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Fjørtoft, H. (2016b). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2014). Læring og undervisning med digitale medier. I J.H. Stray., & L. Wittek (Red.) *Pedagogikk–en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an? I F. Hertzberg og A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. (s. 189-198). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggendeferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lied, L. & Lied, S. (2010). Vurdering i RLE. I S. Dobson og Engh, R. (Red.) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Opplæringslova. (2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. (LOV-1998-07-17-61-§2-3). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rognaldsen, S. (2010). Samfunnsfag og elevvurdering. I S. Dobson og R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 107-123). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skovholt, K (2014) Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter. I J.H. Stray., & L. Wittek (red.) *Pedagogikk–en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, s. 35-49.

Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå der som en slapp potet»: Elevsynspunkter på opplæring av muntlige ferdigheter. *Arca Didactica Norge* (7)1, 1-16. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1109>

Svenkerud, S. (2014). «Muntlighet som grunnleggende ferdighet». I J. H. Stray & L. Wittek (Red). *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

Svenkerud, S. & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 103-118). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetode i praksis* (3.utg). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i religion og etikk (REL1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>

Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet 2009*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Bedrevurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Nasjonal satsing på vurdering for læring* (2010–2014). Hentet fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-paVurdering-for-laring>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 10. september). Endringer i vurderingsforskriften. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/ending-av-vurderingsforskriften/>

Utdanningsdirektoratet (2020b, 10. desember). Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>

Utdanningsdirektoratet (2022, 08. mars). Endringer i eksamen etter nye læreplaner. Hentet 18.03.2022 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/slik-endrer-vi-eksamen/>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1, Intervjuguide

Intervjuguide

1. Introduksjon:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor mange år har du undervist i RE-faget?
- Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
 - Har du spesifikk utdanning innen RE?
- Hvilke undervisningsfag har i tillegg til RE?

2. Vurdering

Kan du fortelle meg om den siste vurderingen du gjorde i religion og etikk?

- I hvilken grad bruker du muntlige vurderingsformer i faget?
- Hvilke muntlige vurderingsformer bruker du i faget?
 - Hvilke bruker du mest? Hvorfor?
- Hvilke formål har som oftest muntlige vurderingsformer i din undervisning?
- Definerer du et gitt læringsutbytte før du planlegger en undervisningsperiode?

3. Muntlighet som grunnleggende ferdighet

- Hvordan jobber du med muntlige ferdigheter i religion og etikk?
 - Arbeider du eksplisitt med undervisning i muntlighet i RE? Hvis ja: Hvordan?
- Hvordan tilpasser du opplæringen i muntlige ferdigheter?
- Hvordan tenker du at kan gode muntlige prestasjoner eksemplifiseres for elevene?
- Hvilke utfordringer har du opplevd i forbindelse med undervisning i muntlighet i RE?

4. Tilbakemelding og kriterier

- Hvordan gir du tilbakemelding på en muntlig vurderingssituasjon som foregår i direkte form? (presentasjon, fagsamtale)
Kan du fortelle litt om din rolle når elever presenterer i direkte muntlig form?
- Hvilke ressurser anvender du når du skal utforme vurderingskriterier ved muntlige vurderingsformer?
- Hvordan vil du si at muntlig vurdering skiller seg fra skriftlig vurdering?
- Opplever du at digitale hjelpemidler som gir mulighet for video, opptak o.l. fungerer positivt kontra direkte muntlig vurderingsform? Hvordan?
- Har du noen tanker om vurdering i forhold til fagfornyelsen?

5. Avslutning

- Er det noe du ønsker å legge til?
- Hvordan har intervjuet gått?

9.2 Vedlegg 2, Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres arbeidsmåter og vurderingspraksiser i forbindelse med muntlighet i KRLE/Religion og etikk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere arbeider med og vurderer muntlige ferdigheter i KRLE/Religion og etikk. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av et masterarbeid på lektorprogrammet i samfunnsfag og religion ved MF vitenskapelige høyskole. Veilederen min er Liv Ingeborg Lied. I forbindelse med prosjektet ønsker å finne ut av hvordan lærere arbeider med muntlighet som grunnleggende ferdighet i religion og etikk, og hvilke elementer lærere vektlegger i vurderingspraksisen knyttet til dette.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om delta fordi du er lærer i religion og etikk. Forespørselen er sendt ut til flere skoler i Telemark, Oslo og Viken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du er villig til å delta innebærer det at du blir med i et individuelt intervju. Intervjuet vil vare mellom 30 til 60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet med Universitet i Oslo sin diktafon-app. Spørsmålene jeg stiller vil handle om hvordan du arbeider med og vurderer muntlighet i KRLE eller religion og etikk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket vil bli gjort med Universitet i Oslo sin diktafon-app, og det er kun jeg som vil ha tilgang til dette gjennom et nettskjema. Opptakene eies av meg, Susanne Glenna Arntzen. Det vil kun være veilederen min Liv Ingeborg Lied og meg som har tilgang til opplysningene om deg, og det ikke anledning for å gi kopi til andre eller legge ut kopier på nett. Dine opplysninger vil anonymiseres ved transskribering, og lydopptak og transkripsjoner vil slettes ved prosjektets avslutning, 26.05.2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelige høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

-
- Liv Ingeborg Lied, tlf:41513413 e-mail: Liv.I.Lied@mf.no
- Vårt personvernombud: Berit Widerøe Hillestad e-mail: personvern@mf.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres arbeidsmåter og vurderingspraksiser i forbindelse med muntlighet i KRLE/Religion og etikk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Læreres arbeidsmåter og vurderingspraksiser i forbindelse med muntlighet i KRLE/Religion og etikk / Vurdering

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

406789

Prosjekttittel

Læreres arbeidsmåter og vurderingspraksiser i forbindelse med muntlighet i KRLE/Religion og etikk

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Ingeborg Lied, Liv.I.Lied@mf.no, tlf: 22590526

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Prosjektperiode

15.08.2021 - 20.06.2022

Vurdering (1)

08.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar