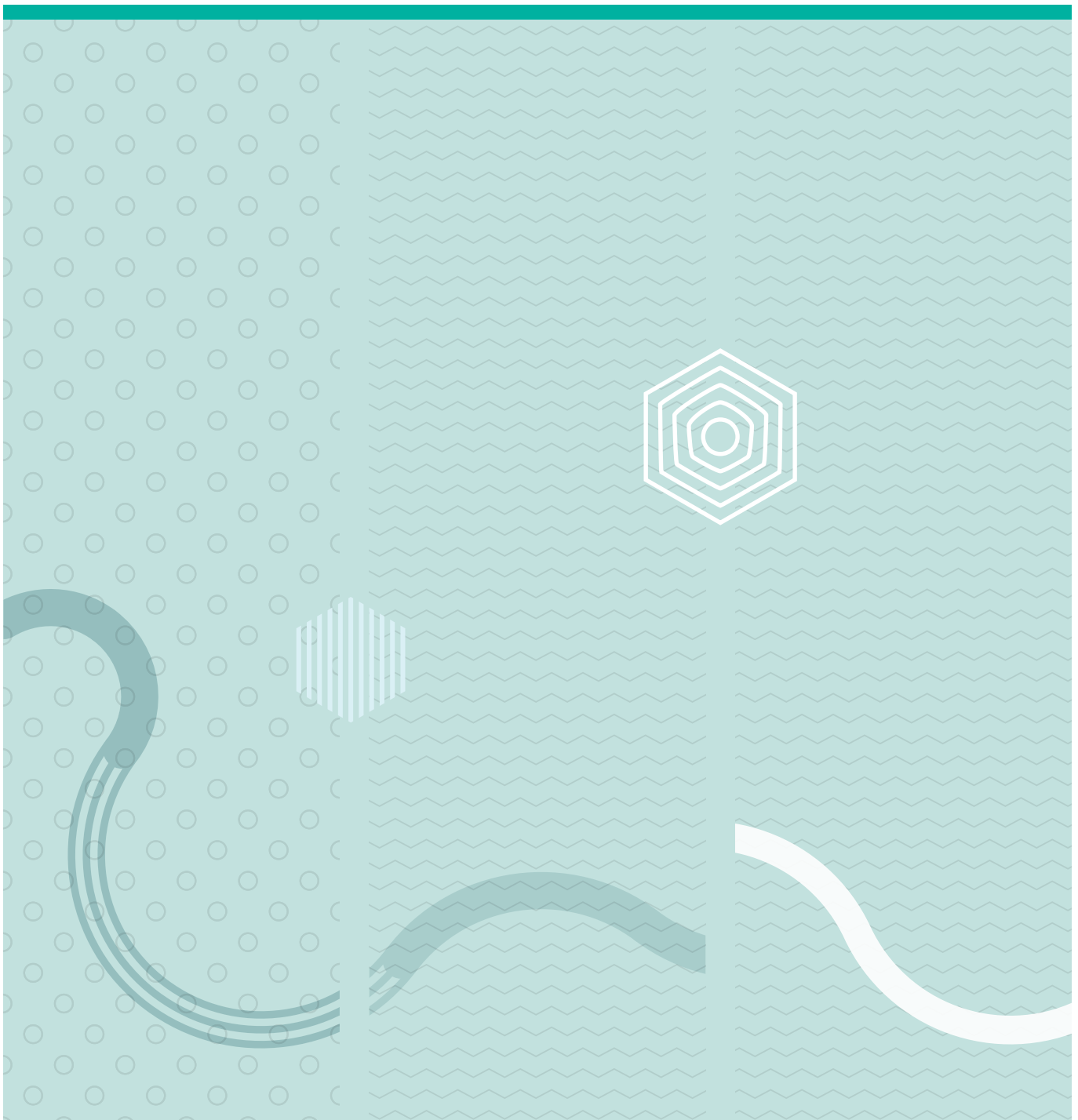


# Retningslinjer for vurderingssamtaler

## Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)

Marit Skarbø Solem  
Karianne Skovholt





Marit Skarbø Solem  
Karianne Skovholt

**Retningslinjer for vurderingssamtaler**  
**Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE**  
**(Conversation Analytic innovation for Teacher**  
**Education)**

© 2020 Marit Skarbø Solem og Karianne Skovholt  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Borre, 2020

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 49

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-440-3 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons\* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

## Forord

Denne rapporten svarer på problemstilling 1 knyttet til det NFR-finansierte forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education), prosjektnummer 273417 (2018-2021). Vi vil gjerne få takke Henning Fjørtoft for verdifulle innspill på en tidligere utgave av rapporten.

Borre, 2. juli 2020

Marit Skarbø Solem og Karianne Skovholt

## Sammendrag

Denne rapporten er en deskriptiv studie av ulike kilder som potensielt former og påvirker læreres konkrete samtalepraksis i vurderingssituasjonene i klasserommet. Vi har valgt innholdsanalyse som metode for å kartlegge et bredt antall kilder fra styringsdokumenter (lovverk og styringsverktøy) til et utvalg pensumlitteratur som blir benyttet i lærerutdanningene. En grunnleggende antakelse i denne studien er at lærernes praktiske og teoretiske kunnskaper om hva som er gode vurderingssamtaler, bygger på et bredt grunnlag kilder. Lærernes interaksjonskunnskap ligger som en forutsetning for profesjonsutøveres sosiale og språklige handlinger, og den kan avdekkes ved å analysere både autentiske profesjonssamtaler og institusjonenes råd og retningslinjer for de samme aktivitetene. Begrepet «vurderingssamtaler» skal i denne studien forstås bredt, som en rekke ulike samtaletyper og aktiviteter der vurderingen av elevens kompetanse inngår, og hvor læreren bruker muntlig språk for enten å hjelpe en enkelt elev eller en gruppe elever til å forstå eller løse en faglig problemstilling (som i en gruppesamtale), eller for å få fram og vurdere elevens kompetanse (som for eksempel ved muntlig eksamen). Begrepet omfatter både formative og summative vurderingssamtaler.

For at vi skal kunne få et helhetlig bilde av «retningslinjer for formativ vurdering», går vi bredt ut og får oversikt over ulike kilder som drøfter veiledning og vurdering i lærerprofesjonen. Vi har formulert følgende forskningsspørsmål: Hvilke pålagte retningslinjer finnes for lærernes vurderingssamtaler? Hvilke offisielle og uoffisielle råd gis for lærernes vurderingssamtaler? Hvordan er rådene begrunnet? For å kartlegge hvilke råd og retningslinjer som er gitt for vurderingssamtalene i skolen, har vi utført en systematisk litteraturstudie, der valg av kilder er gjort systematisk, utvalgsmetoden er definert og søkestrategiene er beskrevet. Litteraturgjennomgangen er utført gjennom tre delstudier (1. vurderingssamtaler i opplæringsloven, 2. offisielle og uoffisielle råd om vurderingssamtaler og 3. pensumlitteratur som brukes i lærerutdanningsinstitusjoner).

Undersøkelsen i del 3.2 resulterte i tre hovedfunn etter gjennomgangen av de offisielle og uoffisielle kildene. For det første finner vi en svært ulik (og delvis uensartet) bruk av begreper. For det andre er svært mange av anbefalingene på mesonivå, og for det tredje er svært mange av anbefalingene «erfaringsbaserte» og uten henvisning til de kildene rådene eventuelt baserer seg på. Mangelen på en standardisert og fundert begrepsbruk gjør at det kan være vanskelig å skille mellom generelle kommunikasjons- eller samtalestrategier og råd knyttet til vurderingssamtaler i spesifikke samtalekontekster. Undersøkelsen i del 3.3 viste at pensumlitteraturen grovt sett fordeler seg i to grupper. Den ene gruppen har et *teoretisk og refleksjonsbasert* utgangspunkt til veiledning, den andre har et *praktisk og metodeorientert* utgangspunkt. Veiledningslitteraturen som gir anbefalinger og råd synes fundert på fagbokforfatterens personlige erfaringer og i liten grad på empirisk forskning. Mange kilder viser til like oppskrifter for hvordan samtalen kan organiseres, hva slags ferdigheter som er sentrale, og hvilke samtalestrategier som verbalt realiserer disse. Mye av litteraturen er basert på teori og allmenne forestillinger, taus kunnskap og erfaringer, og svært lite av veiledningslitteraturen er basert på autentiske samtaler. Når det gis konkrete kommunikasjonsråd, går det ikke fram hva slags dokumentasjon rådene er basert på. Det er generelt sett de samme ferdighetene (oppskriftene for god kommunikasjon) som presenteres i

den metodeorienterte litteraturen, og disse ferdighetene ser ut til å komme fra en felles kilde. Konsekvensene av en verbal eller ikke-verbal strategi får i liten grad oppmerksomhet. Veiledningslitteraturen er i liten grad faglig rettet. Det vil si at de utvalgte pensumbøkene gir få retningslinjer i hvordan en faglig rettet veiledning (for eksempel i skolefagene norsk og matematikk) kan foregå. Et knippe konkrete handlingsstrategier (verbale- og ikke verbale strategier) for gode veiledningssamtaler blir presentert, men det er uklart hvordan strategiene er identifisert, om de kan dokumenteres med empiri og hvilken funksjon de egentlig har når de brukes i praksis.

Vår rapport viser at kildene vi har undersøkt, ofte bygger på erfaringsbasert kunnskap. Det kan være vanskelig å få øye på hva slags empiri rådene om vurderingssamtaler bygger på, og om denne empirien er systematisk undersøkt. Det indikerer at det finnes et behov for å supplere det vi i dag vet om vurderingssamtaler, med funn fra autentiske praksiser. Prosjektet CAiTE skal utforske og analysere læreres konkrete praksiser i vurderingssamtaler og utvikle forskningsbaserte og kontekstualiserte råd for disse samtalene. En grunnleggende tilnærming er at kommunikasjon er situasjonsavhengig, og at det ikke er et en-til-en-forhold mellom en samtalestrategi og konsekvensen av den. Likevel finnes det likhetstrekk og mønstre i de kontekstualiserte vurderingssamtalene mellom elev og lærer som kan gi indikasjoner på om noen samtalestrategier er mer eller mindre hensiktsmessige enn andre. CAiTE benytter en samtaleanalytisk tilnærming for å undersøke disse handlingsstrategiene i faktisk interaksjon mellom elever og lærere. Det åpner for muligheten til å vurdere den etablerte forståelsen av hva en god vurderingssamtale er, med tanke på i hvilken grad oppskriftene og metodene som fremstilles, harmonerer med funnene fra forskning på autentisk lærer-elev-interaksjon. Samtaleanalytiske studier kan dermed bidra til å *falsifisere, nyansere* eller gi et mer *detaljert* bilde av de normative forutsetningene som kommer til uttrykk i veiledningslitteraturen.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Sammendrag .....	2
1.0 Innledning og problemstilling.....	5
1.1 Vurdering og vurderingssamtaler – en begrepsavklaring.....	6
1.2 Problemstilling .....	7
2.0 Materiale og metode .....	9
2.1 Utvalgsmetoder for delstudie 1 og 2 .....	11
2.2 Utvalgsmetode for delstudie 3.....	13
3.0 Analyse.....	14
3.1 Vurderingssamtaler i opplæringsloven .....	14
3.2 Offisielle og uoffisielle råd om vurderingssamtaler .....	16
3.2.1 Utdanningsdirektoratets råd om veilednings- og vurderingssamtaler .....	17
3.2.2 Fylkeskommunale og kommunale råd.....	19
3.2.3 Nasjonale sentre .....	20
3.2.4 Lærerveiledninger .....	22
3.2.5 Diverse uformelle kilder .....	24
3.2.6 Oppsummering og drøfting av funn .....	25
3.3 Råd og retningslinjer om vurderingssamtaler i pensumlitteraturen i lærerutdanningene .....	27
3.3.1 Teoretisk og refleksjonsbasert tilnærming.....	29
3.3.2 Praxis og metodeorientert tilnærming .....	30
3.3.3 Drøfting av funn.....	35
4.0 Diskusjon og konklusjon .....	35
Referanser .....	37
Vedlegg 1 Oversikt over uoffisielle retningslinjer som siteres i rapporten .....	40
Vedlegg 2 Oversikt over pensumlitteratur.....	42

## 1.0 Innledning og problemstilling

Hvilke kilder påvirker lærernes samtalepraksiser i vurderingssamtalene, og hvordan er rådene og retningslinjene begrunnet som gis i disse kildene? En sentral del av lærernes profesjonelle utøvelse i skolen er å gjennomføre både uformelle og formelle vurderingssamtaler med elevene. Vurderingssamtalene er praktiske samtalehandlinger der lærerens implisitte og eksplisitte kunnskaper om god vurderingspraksis blir synlig. Denne kunnskapen oppstår ikke i et vakuum, men bygger på ulike kilder som gir råd og retningslinjer for god praksis.

Denne rapporten er en deskriptiv studie av ulike kilder som potensielt former og påvirker læreres konkrete samtalepraksis i vurderingssituasjonene i klasserommet. Vi har valgt innholdsanalyse som metode for å kartlegge et bredt antall kilder fra styringsdokumenter (lovverk og styringsverktøy) til et utvalg pensumlitteratur som blir benyttet i lærerutdanningene. Det finnes mye litteratur om vurdering og veilednings- og vurderingssamtaler for lærerutdanningene, men etter det vi vet, er det ikke foretatt noen systematisk beskrivelse og analyse av de konkrete retningslinjene som blir gitt for lærernes vurderingssamtaler, og det er heller ikke gjort noe forsøk på å nyansere disse retningslinjene i lys av samtaleanalytisk forskning på vurdering eller i lys av hvordan disse samtalene faktisk foregår.

Denne rapporten svarer på et av delmålene i forskningsprosjektet Conversation Analytic innovation for Teacher Education (CAiTE, 2018-2021). Dette prosjektet har som mål å styrke kvaliteten på lærerutdanningen og forbedre lærernes vurderingspraksis ved å utvikle, evaluere og iverksette en ny forskningsbasert rollespillmetode (CARM – Conversation Analytic Role-play Method, se f.eks. Stokoe, 2014), som skal brukes til å gi lærerstudentene samtalekompetanse. Med utgangspunkt i en samtaleanalytisk tilnærming skal prosjektet samle inn og analysere videoinnspilte vurderingssamtaler mellom lærere og elever. Rapporten svarer på den delen av problemstillingen i forskningsprosjektet som dreier seg om å kartlegge hva slags retningslinjer som blir gitt for vurderingssamtaler i skolen (Skovholt, 2017).

En grunnleggende antakelse i denne studien er at læreres praktiske og teoretiske kunnskaper om hva som er gode vurderingssamtaler, bygger på et bredt grunnlag kilder. Noe av denne kunnskapen er uttalt eller taus (Polanyi, 2000), mens en annen del er forankret i retningslinjer som er dokumentert i ulike kilder. I den etnometodologiske samtaleanalysen CA (for «Conversation Analysis») (jf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) blir begrepet «et lager av interaksjonskunnskap» («stocks of interactional knowledge») (Peräkylä & Vehviläinen, 2003 s. 728) brukt om de skrevne og uskrevne reglene for god kommunikasjon. Denne interaksjonskunnskapen ligger som en forutsetning for profesjonsutøveres sosiale og språklige handlinger, og den kan avdekkes ved å analysere både autentiske profesjonssamtaler og institusjonenes råd og retningslinjer for de samme aktivitetene.

Gjennom en samtaleanalyse av vurderingssamtaler vil lærerens implisitte (tause) kunnskap blir synlig, mens de uttalte og eksplisitte rådene- og retningslinjene vil komme til syne gjennom en analyse av institusjonenes råd og retningslinjer. Ved hjelp av funn fra samtaleanalytiske studier kan de normative forutsetningene som kommer til uttrykk i veiledningslitteraturen, falsifiseres, nyanseres eller korrigeres. Funnene kan også gi et mer detaljert bilde av praksisen som beskrives (Peräkylä og Vehviläinen, 2003 s. 731). For



eksempel er det ganske vanlig å gå ut fra at veilederen (læreren) i veiledningssamtaler med elevene skal stille såkalte åpne refleksjonsspørsmål. Dette beskrives ofte i veiledningslitteraturen som en god praksis (jf. Lauvås og Handal, 2000, s. 261, 263) og er en allmenn antakelse som de fleste som arbeider med veiledning, kan si seg enig i, men som læreren kanskje ikke kan identifisere opphavet til, verken teoretisk eller praktisk. Analyser av interaksjonen mellom lærer og elev har imidlertid vist at åpne spørsmål ikke nødvendigvis fremmer refleksjon (Skovholt, Nordenström & Stokoe, 2019; Kim & Silver, 2016, Waring, 2018). Slik kan altså samtaleanalytiske studier bidra til å nyansere generelle kommunikasjonsråd og knytte dem til konkrete kommunikasjonskontekster. Første trinn i en analyse av vurderingssamtalene blir dermed å kartlegge hva slags råd og retningslinjer som gjelder for slike samtaler, noe som altså er målet med denne rapporten.

### 1.1 Vurdering og vurderingssamtaler – en begrepsavklaring

Begrepet «vurdering» viser til det å «samle inn og fortolke informasjon i lys av et mer eller mindre definert kriterium» (Fjørtoft, 2016, s. 41) og rommer to ulike aktiviteter med hvert sitt formål, nemlig formativ og summativ vurdering. Den formative vurderingen har til oppgave å støtte læring, mens den summative vurderingen går ut på å vurdere læringen for å dokumentere elevens læringsutbytte (Fjørtoft, 2016, s. 42). Både den formative og den summative vurderingen skjer svært ofte gjennom samtale mellom elev og lærer. Derfor er det å lede vurderingssamtaler en sentral del av lærerens kompetanse.

Vår tilnærming til å beskrive samtaler er induktiv og deskriptiv og tar utgangspunkt i (vurderings)samtalen som en situert praksis, det vil si som en aktivitet som formes i en lokal kontekst i et samspill mellom to eller flere deltakere. Vurderingssamtaler kan være formelle eller uformelle og mer eller mindre planlagte. De planlagte samtalene er i større eller mindre grad definert ovenfra og formalisert av institusjonen. De kan være hjemlet i opplæringsloven, som for eksempel «utviklingssamtale» og «elevsamtale» (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-13), framkomme i pensumlitteraturen med merkelapper som «fagsamtale» og «filosofisk samtale» (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012), eller være et redskap for summativ vurdering, som for eksempel den delen av muntlig eksamen som kalles «fagsamtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019). De mindre planlagte og mer uformelle samtalene er en del av det daglige repertoaret i klasserommet og kan være av mange typer uten at de har en merkelapp som er gitt på forhånd. Det kan være samtaler som oppstår spontant i undervisningssituasjonene eller i læringsaktivitetene som gruppesamtaler, der læreren går rundt for å støtte elevene i arbeidet. «Vurdering», i form av tilbakemelding og veiledning, er etter vårt syn noe som gjennomsyrrer den daglige interaksjonen mellom elev og lærer i klasserommet, og er et aspekt av både planlagte og mindre planlagte samtaler.

Slik vi bruker begrepet «vurderingssamtaler» i denne studien, skal det mot denne bakgrunnen forstås bredt, som en rekke ulike samtaletyper og aktiviteter der vurderingen av elevens kompetanse inngår, og hvor læreren bruker muntlig språk for enten å hjelpe en enkelt elev eller en gruppe elever til å forstå eller løse en faglig problemstilling (som i en gruppesamtale), eller for å få fram og vurdere elevens kompetanse (som for eksempel ved muntlig eksamen). Begrepet inkluderer de mer eller mindre uformelle samtalene, der lærer går runden for å veilede elever med en oppgave, individuelt eller i gruppe. Det inkluderer også de

mer formelle veiledningssamtalene og samtalene under muntlig eksamen (fagsamtalen og karakterlevering). Begrepet omfatter både formative og summative vurderingssamtaler. En bred forståelse av begrepet vurderingssamtale i denne studien gir oss muligheten til å identifisere og beskrive et stort spekter av samtalesjangre og språklige praksiser i lærerens dagligdagse interaksjon med elevene. Dette er også utgangspunktet når vi i denne rapporten undersøker retningslinjene for lærerens vurderingssamtaler, og vi søker dermed etter retningslinjer for flere ulike typer av vurderingssamtaler.

Begrepet vurdering sammenfaller med det som i vurderingsforskningen kalles «tilbakemelding» («feedback») (jf. Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989) og «veiledning». I denne rapporten faller derfor begrepene veiledning og tilbakemelding inn under vurdering.<sup>1</sup> Veiledning og vurdering er to atskilte kunnskapsfelt innenfor forskning, men i litteraturen som brukes for lærerstudenter og lærere, behandles vurdering, veiledning og tilbakemelding som *ett* tema, noe vi finner å måtte gjøre også i denne rapporten. Mange fagfelt behandler samtaler der vurdering og veiledning er ett tema og henter innsikter fra flere av feltene.

## 1.2 Problemstilling

For at vi skal kunne få et helhetlig bilde av «retningslinjer for formativ vurdering», har vi ønsket å gå bredt ut og få oversikt over ulike kilder som drøfter veiledning og vurdering i lærerprofesjonen. Vi har formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke pålagte retningslinjer finnes for lærernes vurderingssamtaler?
- Hvilke offisielle og uoffisielle råd gis for lærernes vurderingssamtaler?
- Hvordan er rådene begrunnet?

Forskningsspørsmålene viser at vi ønsker å løfte fram både *hvilke* instanser som ytrer seg om veiledning, og *på hvilket grunnlag* de gjør det. For å svare på problemstillingen tar vi utgangspunkt i empiri fra to områder: (1) offisielle og uoffisielle råd om vurderingssamtaler som er publisert på nett, og (2) pensumlitteratur som brukes i lærerutdanningsinstitusjonene, og som inkluderer temaene «vurdering for læring», «vurderingssamtale», «veiledning», «profesjonelle samtaler» og «profesjonsveiledning». Målet er ikke å gi en uttømmende gjennomgang av alle pensumreferansene, men å kartlegge og identifisere hvilke konkrete råd som disse referansene eventuelt gir for vurderingssamtalen, og undersøke hvordan disse rådene er begrunnet. Vi undersøker både kilder som lærerne *må* forholde seg til, slik som opplæringsloven, råd og retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet, mer eller mindre forskningsbasert litteratur i utdanningene og rent populærvitenskapelige framstillinger av veiledning, som alle *kan tenkes å påvirke* hvordan lærere forholder seg til veiledningen i klasserommet.

Når det gjelder hva som påvirker lærernes praksis, er vi inne på spenningen mellom to ulike skolepolitiske styringsformer i utdanningen. Skolesystemet og lærernes

---

<sup>1</sup>Kildene vi undersøker i denne rapporten, bruker ulike begreper om de aktivitetene vi definerer som vurderingssamtaler, for eksempel «tilbakemelding» og «veiledningssamtaler». For å være tro mot kildenes presentasjon av eget fagfelt, vil vi i enkelte tilfeller i denne rapporten bruke begrepene om hverandre.

profesjonsutøvelse reguleres gjennom to ulike styringsformer: såkalt «hard styring» på den ene siden, som innebærer tradisjonell lovstyring, og «myk styring» på den andre, som viser til myndighetenes «frivillige styringsverktøy som skal overbevise praksisfeltet om å gjøre bestemte endringer og råd, anbefalinger og resultater» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 35; Lawn, 2006; Prøitz, 2016, s. 75). Det er blant annet disse ulike styringsformene vi skal se på her. Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven står i en særstilling når det gjelder dokumentene som styrer lærernes vurderingspraksiser. Disse dokumentene er juridisk forpliktende. Slik sett representerer de hard styring, det vil si at vurderingen som beskrives i disse dokumentene er lovpålagt. I vår sammenheng er disse dokumentene særlig viktige, da de forventes å styre også andre kilder som uttaler seg om veilednings- og vurderingssamtaler. Utdanningsdirektoratet har i tillegg til det lovpålagte rammeverket et nettsted der de gir mange henstillinger og råd om vurderingspraksiser og som gir inntrykk av å være mer eller mindre offisielle dokumenter (såkalt myk styring). Vi vil diskutere disse nærmere under 3.2.

Figur 1 viser en modell over ulike kilder som kan fungere som premissleverandører for lærernes kunnskap om veiledning, og som dermed direkte eller indirekte kan påvirke deres konkrete praksis i klasserommet. (Den indre firkanten i figuren representerer «lærernes profesjonsutøvelse».) Modellen er ikke ment å framstille en kausal kjede av påvirkning på læreres profesjonsutøvelse. Kanskje er det mer presist å si at lærerne *medierer* skolepolitiske beslutninger heller enn at de implementerer dem (Coburn, 2001), med andre ord at den enkelte lærers faktiske praksis viser hvordan kildenes budskap tas imot, forstås og iverksettes. De ulike kildene vil likevel ha varierende status. Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven, som vi har plassert i den ytre sirkelen, danner det juridiske grunnlaget for lærernes vurderingspraksis og framstår som overordnet. Det neste nivået i modellen representeres av potensielle premissleverandører med ulik grad av offisiell og uoffisiell status. Vi vil drøfte dette videre under.



Figur 1. Premissleverandører for lærernes kunnskap om veiledningssamtaler

## 2.0 Materiale og metode

For å kartlegge hvilke råd og retningslinjer som er gitt for vurderingssamtalene i skolen, har vi utført en systematisk litteraturstudie.<sup>2</sup> Det innebærer at studien har valgt kilder systematisk, utvalgsmetoden er definert, og søkestrategiene er beskrevet. I tillegg skal analysen kvalitetsvurderes ved hjelp av et analyse skjema (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 105).

Litteraturgjennomgangen og analysearbeidet i denne studien foregikk i seks trinn:

trinn 1: valg av primærkilder for litteratursøk

trinn 2: definisjon av kriteriene for utvalg av kilder (utvalgsmetoder)

<sup>2</sup> Denne studien er *ikke* en gjennomgang av tidligere forskning på vurdering, vurderingssamtaler eller veiledning, men en strategisk og systematisk gjennomgang av ulike kilder med søkelyset rettet mot helt spesifikke variabler som er definert på forhånd (råd om vurderingssamtaler og begrunnelser for råd).

trinn 3: strategisk gjennomlesning av alle kilder

trinn 4: etablering av analysekategorier på bakgrunn av gjennomlesningen

trinn 5: analyse av funnene ved hjelp av analyseskjema med analysekategorier

trinn 6: syntese og sammenfatning

For å gi svar på forskningsspørsmålene i denne studien tok vi utgangspunkt i kilder som lærerne og lærerstudentene møter og må forholde seg til, som opplæringsloven og pensumlitteraturen i lærerutdanningen. I tillegg ønsket vi å inkludere kilder som lærerne kan møte på om de søker kunnskap om vurderingssamtaler. Vi inkluderte derfor nettsøk av råd om vurderingssamtaler. Videre skilte vi systematisk mellom styring som er lovpålagt, og andre typer «frivillige» styringsverktøy. Under styringsverktøyene som ikke er lovpålagt, skilte vi mellom pensumlitteratur for lærerutdanningene som er rettet mot lærerstudenter, og offisielle og uoffisielle nettkilder som er rettet mot lærerne i skolen. Litteraturgjennomgangen er dermed todelt, basert på kildenes sjanger (lærebok, juridisk eller ikke-juridisk styringsdokument, nettressurser for lærere med mer) og type styring (hard eller myk). Litteraturgjennomgangen ble mot denne bakgrunnen utført gjennom tre delstudier, som danner strukturen for analysekapitlet:

1. vurderingssamtaler i opplæringsloven
2. offisielle og uoffisielle råd om vurderingssamtaler
3. pensumlitteratur som brukes i lærerutdanningsinstitusjoner

Etter at vi hadde identifisert primærkildene for litteratursøket vårt, definerte vi utvalg av kilder under hver delstudie (trinn 2). Vi kommer tilbake til utvalgsmetodene for disse delstudiene under. I litteraturgjennomgangen (trinn 3) satte vi alle kildene inn i en tabell, og under gjennomlesningen søkte vi spesifikt etter passasjer i teksten som vi identifiserte som råd og retningslinjer for vurderingssamtaler, og noterte dem i et observasjonsskjema (se tabell 2 og 3). Observasjonen var basert på to variabler: 1) Hva slags type råd om vurderingssamtaler blir gitt? og 2) Hvordan blir rådene begrunnet?

Vi tok utgangspunkt i en åpen koding (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 187), der innholdet i kildene vi hadde valgt ut, styrte funnene våre. På bakgrunn av den første gjennomlesningen av faglitteratur og nettsøk etablerte vi kategorier (trinn 4). Gjennom denne åpne kategoriseringen av materialet identifiserte vi tre hovedkategorier av råd (figur 2). Vi så at rådene som ble gitt på tvers av de ulike kildene, kunne kategoriseres ut fra detaljnivå, altså hvor tett de var på faktisk praksis. I tillegg identifiserte vi fire typer begrunnelser for rådene, altså hvordan rådene var forankret i kilder (figur 2):

### **Type råd**

- overordnede anbefalinger (makro)
- råd til gjennomføring (refleksjonsspørsmål m.m.) (meso)
- konkrete, praktiske råd («oppskrifter») (mikro)

### **Kildebruk**

- henvisning til opplæringsloven eller forskriften
- henvisninger til empirisk forskning
- henvisning til teoretisk grunnlag
- henvisning til personer eller organisasjoners erfaring

*Figur 2. Type råd og kildebruk*

Disse hovedkategoriene av råd og begrunnelser er felles for de to hoveddelene i denne rapporten, men på grunn av datasettenes ulike form og funksjon varierer det noe hvordan vi har brukt disse første funnene som grunnlag for diskusjonen i det videre. Det er viktig å påpeke at dette ikke er kategorier som utelukker hverandre gjensidig. En kilde kan derfor gi både overordnede anbefalinger og konkrete råd, og den kan henviser til mer enn en kildetype, for eksempel både opplæringsloven og egne erfaringer. For hver av litteraturgruppene har vi utformet et felles analyseskjema basert på kategoriene i figur 2 og de analyserte funnene (trinn 5). På bakgrunn av resultatene har vi syntetisert observasjonene (trinn 6), det vil si at vi satte sammen bruddstykkene til en ny kunnskap om råd og retningslinjer for vurderingssamtaler slik de kommer fram i litteraturen. Mot denne bakgrunnen har vi skrevet en sammenfatning (jf. Johannessen mfl. s. 110). Under gir vi en beskrivelse av utvalgsmetodene våre (trinn 2) for hver av de tre respektive studiene.

## **2.1 Utvalgsmetoder for delstudie 1 og 2**

Utgangspunktet for denne delen av rapporten er primært nettsøk<sup>3</sup> i kilder som potensielt kan påvirke lærernes praktiske vurderings- eller veiledningssamtaler. Funnene baserer seg på søk i flere omganger:

- 1) Strategiske søk med utgangspunkt i begrepene «elevsamtale» og «utviklingssamtale» i opplæringsloven i tillegg til overordnede begreper i faglitteraturen, slik som «vurderingssamtale» og «veiledningssamtale».
- 2) Søk på relevante begreper som var knyttet til vurderingssamtaler som forekom i samme dokument som de opprinnelige søkeordene, altså utvalg av søkeord basert på et slags «snøballprinsipp».
- 3) Kontrollsøk for å sikre at vi ikke overså andre begreper om vurdering og samtaler: spesifikke søk på begrepet «vurdering» og «muntlig eksamen» i norsk og naturfag.

<sup>3</sup> Søk i lærerveiledninger har foregått både som nettsøk og som søk i fysiske lærebøker.

4) Systematisk søk etter samtlige søkeord (se tabell 1 under) på nettstedene til Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene (ved hjelp av de interne søkemotorene på disse nettstedene).

Vi har gitt en oversikt over søkeordene i tabell 1. De første 200 treffene for hvert av søkeordene dannet deretter datagrunnlaget for litteraturgjennomgangen i delstudie 1 og 2. Flere av søkeordene hadde færre enn 200 treff, det vil si at samtlige treff ble registrert.

#### Søkeord

- Elevsamtale	- Muntlig vurdering
- Veiledningssamtale	- Tilbakemelding
- Læringssamtale	- Respons
- Fagsamtale	- Vurdering
- Utviklingssamtale	- Vurdering for læring
- Vurderingssamtale	- Muntlig eksamen
- Responssamtale	

Tabell 1. Søkeord, delstudie 1 og 2

Deretter systematiserte vi funnene ved å sette dem inn i en tabell (se tabell 2) (jf. trinn 3 i metodebeskrivelsen over). Vi leste gjennom kilden og registrerte oppgitt eller ikke oppgitt forfatter, hvilke begreper som ble omtalt, og om og i hvilken grad kilden ga konkrete retningslinjer for lærerens handling. Vi ønsket også å registrere kunnskapsgrunnlaget for kilden. I tabellen skrev vi inn notater fra kildene. Det kunne være sitater fra teoretiske tilnærminger eller konkrete råd på mikro, meso- eller makronivå samt våre egne refleksjoner. Tabell 2 viser oppsettet av tabellen (notatene er utelatt). Det er utgangspunktet for analyser og refleksjoner i denne delen av rapporten.

Kilde	Forfatter	Begrep	Henviser til empirisk forskning	Henviser til teoretisk grunnlag	Henviser til personer eller organisasjoners erfaring	Overordnede anbefalinger (makro)	Råd til gjennomføring (refleksjonsspørsmål m.m.) (meso)	Konkrete, praktiske råd («oppskrifter») (mikro)
Udir nettkilde (10)	nei	Elevsamtale	nei	nei	ja	nei	ja	ja
Udir nettkilde (11)	ja	Elevsamtale Utviklingssamtale	Uklart <sup>4</sup>	Uklart <sup>**</sup>	ja	nei	ja	nei
Udir nettkilde (12)	ja	Elevsamtale	ja	ja	ja	ja	ja	nei
Udir nettkilde (8)	nei	Faglig samtale	nei	nei <sup>***</sup>	nei	nei	ja	nei

<sup>4</sup> Forklaring til «Uklart»: <sup>\*</sup>De bruker konkrete eksempler, men det framgår ikke tydelig om de er reelle eller hvilken situasjon de er hentet fra. <sup>\*\*</sup>Det er lagt til forslag til litteratur eller en litteraturliste, men ikke konkrete henvisninger i teksten. <sup>\*\*\*</sup>Henviser til opplæringsloven.

Tabell 2. Utdrag fra registrering av nettkilde

Basert på søkene fant vi det naturlig å skille mellom ulike grupper av aktører som potensielt kan påvirke lærernes vurderingssamtaler. De ulike aktørene representerer ulik grad av offisiell status, der Utdanningsdirektoratets råd framstår som «myk styring» (se over) og har offisiell status. Det samme gjelder råd fra kommunale og fylkeskommunale aktører. De nasjonale sentrene har en «halvoffisiell» status gjennom en delvis tilknytning til Utdanningsdirektoratet. Lærebøkene og lærerveiledningene trenger ingen godkjenning av Utdanningsdirektoratet, men framstår likevel med en grad av offisiell status. De er utgitt av et forlag og viser til læreplanen for å begrunne valgene sine. Som en siste kategori har vi inkludert en «diverse»-kategori, som representerer uoffisielle kilder. Denne gruppen består av lærerblogger, forskeres nettsted eller blogger, organisasjoner som tilbyr tjenester til kommuner og enkeltskoler og liknende. Figur 1 (over) framstiller inndelingen av de ulike premissleverandørene skjematisk. I presentasjonen av funn under (se 3.1 og 3.2), fungerer disse aktørene som strukturerende prinsipp.

En åpenbar svakhet med metoden i delstudie 1 og 2 er at nettsøken kan framstå som noe tilfeldig, og det er ikke sikret at samtlige relevante kilder blir inkludert. «Snøball-søk» vil ikke ha samme systematiske karakter som f.eks. søk i databaser. Den største feilkilden gjelder kommunale- og fylkeskommunale råd. Her er det svært ulikt hva ulike kommuner og skoler har tilgjengelig på nett, og mest sannsynlig finnes det mange skoler og kommuner der interne retningslinjer eksisterer. Det er likevel ganske mange kommuner, både små og store, der råd om veiledningssamtalene er åpent tilgjengelig. I tillegg er kildene svært varierte når det gjelder omfang og fokus, og det er dermed utfordrende å skulle gjengi hovedinnholdet i en kategori av kilder. Samtidig er den metodiske svakheten også noe av poenget med delundersøkelsen. Denne delen av rapporten skal nettopp gi et inntrykk av hva lærerne og lærerstudentene finner dersom de søker på «vurdering» eller «vurderingssamtaler». Målet her er å gi et oversiktsbilde, ikke en komplett presentasjon av alle nettsidene som nevner vurderingssamtaler. Vi skal heller ikke vurdere hver enkelt kommunes, skoles eller persons perspektiv på veiledningssamtaler, men gi en *deskriptiv* presentasjon av hvilke kilder og hva slags råd de presenterer.

## 2.2 Utvalgsmetode for delstudie 3

For å svare på forskningsspørsmålene over foretok vi i delstudie 3 et systematisk søk etter pensumlitteratur på hjemmesidene til landets fire største lærerutdanningsinstitusjoner (OsloMet, UiO, USN og NTNU) våren 2018. For å få så bred dekning som mulig undersøkte vi pensumlistene i lærer- og lektorutdanningen for flere fag, nemlig norsk, pedagogikk og elevkunnskap, PPU og pedagogisk veiledning. I og med at prosjektet CAiTE innhenter data fra norskfaget, var dette en naturlig avgrensning også for pensumlitteraturen. Fagene pedagogikk og pedagogisk veiledning var relevante, ettersom de også dekker vurdering og veiledningstemaer. Vi registrerte pensumlitteraturen som handlet om vurdering og veiledning generelt, og om profesjonell samtale, veiledningssamtale og opplæring i kommunikasjonsferdigheter spesielt. I vedlegg 2 har vi gitt en oversikt over funnene fra dette søket.



Vi satte pensumreferansene inn i en tabell sammen med navn på studiested og fag. Vi skumleste litteraturen og registrerte om og i hvilken grad kilden ga konkrete retningslinjer for lærerens handling, det vil si om den ga overordnede anbefalinger (makronivå), råd til hvordan veilednings- eller vurderingssamtalene bør gjennomføres (mesonivå) eller konkrete praktiske råd på yringsnivå (mikronivå). Vi ønsket også å registrere hva kunnskapsgrunnlaget for kilden var, om den viser til empirisk forskning, har et teoretisk grunnlag, er basert på personers eller organisasjoners erfaring i fremstillingen. I tabellen skrev vi inn notater fra kildene. Det kunne være sitater fra teoretiske tilnærminger eller konkrete råd på mikro, meso- eller makronivå samt våre egne refleksjoner. Tabell 3 viser hvordan tabellen var satt opp (notater er utelatt). Sammen med pensumkildene (vedlegg 2) utgjør tabellen grunnlaget for analysene og refleksjonene våre.

N	Kilde	Studiested	Antall oppf	Henviser til empirisk forskning	Henviser til teoretisk grunnlag	Henviser til personer eller organisasjoners erfaring	Overordnede anbefalinger (makro)	Råd til gjennomføring (refleksjonsspørsmål m.m.) (meso)	Konkrete, praktiske råd («oppskrifter») (mikro)
1	Drugli & Onsjøen (2009)	OsloMet		NEI men case/empiri	JA (Marte Meo)	JA via case		JA	JA
2	Christensen, H., & Thorsen, K. E. (Red.) (2016).	OsloMet		NEI	JA Alexander dialogic teaching	NEI	JA	JA råd på et generelt nivå om stemmebruk mm	NEI
3	Slemmen, Trude (2010).	OsloMet		NEI	JA VFL	NEI	JA	JA	JA om skriftlig formativ vurdering
4	Lingås, L. G. & Olsen, K. R. (2013)	OsloMet	xxxxx (USN)	NEI	JA sosiokulturelle teorier Wells, Mercer,	NEI	JA	JA om ulike typer veiledning (mesterlære mm)	NEI

Tabell 3. Pensumlitteratur

### 3.0 Analyse

I denne delen presenterer vi vår innholdsanalyse av litteraturgjennomgangen. Først viser vi hvordan vurderings- og veiledningssamtalene blir behandlet i opplæringsloven (3.1). Deretter viser vi hvordan temaet behandles i offisielle og uoffisielle råd (3.2), før vi til slutt ser på pensumlitteraturen (3.3).

#### 3.1 Vurderingssamtaler i opplæringsloven

Forskrift til opplæringsloven (2006) fastslår at elevene har rett til underveisvurdering minst en gang i halvåret. Den sier også at denne underveisvurderingen skal ha form som en samtale, som i § 3-13 omtales som en «elevsamtale», og som omtales som «utviklingssamtale» i Utdanningsdirektoratets veiledning (Utdanningsdirektoratet, nettkilde 9). Som spesifisering av den lovpålagte vurderingen presiserer forskriften at denne veiledningen skal legge vekt på både det eleven mestrer og på hvordan eleven kan øke kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, rundskriv 5, 2016, § 3-13). I tillegg understreker den at

egenvurderingen inngå i den lovpålagte vurderingen, der elevene skal få trening i å vurdere faglige forventninger, egen kompetanse og egen faglige utvikling (§ 3-12, Egenvurdering).<sup>5</sup>

I prinsippet er det tre ulike underveisvurderinger som er lovpålagt (forskrift til opplæringsloven, 2006): elevens rett til en samtale om underveisvurderingen (§ 3-11), en halvårsvurdering (§ 3-13) samt de foresattes rett til «ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga» (forskrift til opplæringsloven, 2006, § 20-3). I forskriften blir det understreket at disse vurderings-situasjonene kan forekomme samtidig, forutsatt at de skjer på et tidspunkt der det er relevant med en halvårsvurdering. Som vi skal se senere i denne rapporten, påvirker begrepene som brukes om den lovpålagte vurderingen, hvordan de ulike kildene betegner vurderings-samtalene i klasserommet.

Muntlig eksamen står i en særstilling når det gjelder muntlig vurdering. For det første foreligger det både harde og myke styringsdokumenter som presiserer rammene rundt vurderingen, blant annet *formen* på muntlig eksamen. I §§ 3-25 til 3-30 i forskrift til opplæringsloven står det presisert at eksamen skal ha en forberedelsesdel (24 timer før selve vurderingen), der elevene skal få oppgitt et tema eller en problemstilling, men forskriften understreker at denne forberedelsesdelen ikke skal inngå i selve vurderingen. I tillegg er det også formulert *hva* sensorene skal vurdere:

«Eksamineringa skal gi kandidatane høve til å syne kompetanse i så stor del av faget som mogleg. *Under eksamen kan elevane prøvast i fleire relevante delar av læreplanen enn det som kan lesast direkte ut av ein førebuingsdel.*» (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-29 tredje ledd, vår utheving.)

Utdanningsdirektoratets «Regler for muntlig eksamen» (Utdanningsdirektoratet, nettkilde 1) presiserer og konkretiserer flere av punktene fra opplæringsloven. Strukturelt skiller reglene mellom «presentasjon» som tilsvarer «forberedelsesdelen», og «fagsamtale». De understreker at faglæreren har plikt til å utforme oppgavene til eksamener som gis lokalt (altså muntlig eksamen), og disse oppgavene blir omtalt som «eksamensoppgaven», som eleven skal ta utgangspunkt i for å lage sin egen presentasjon. Og selv om forberedelsesdelen av muntlig eksamen ikke skal vurderes, skal faglæreren vurdere den faglige kompetansen kandidaten viser i det forberedte innlegget. Forskriftene fastslår derimot ikke hvor mye den forberedte presentasjonen skal telle i den samlede vurderingen av kandidaten.

Den andre delen av den muntlige eksamen skal være en «fagsamtale». «Fagsamtalen» omtales i bestemt form, uten at begrepet fagsamtale innledningsvis blir forklart eller definert. Reglene understreker imidlertid at sensorene er forpliktet til å «stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget». De presiserer også at «sensorene skal lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan» (Utdanningsdirektoratet, nettkilde 1). Disse presiseringene henger sammen med formuleringene i opplæringsloven om at eleven skal vise kompetanse i så stor del av faget som mulig.

---

5 Presiseringen av egenvurdering gir mer spesifikke faglige mål enn det som står om underveisvurdering ellers.

Et annet interessant poeng er at vurderingen av hvilke ferdigheter kandidaten har når det gjelder å kunne presentere fagstoff muntlig, skal variere fra fag til fag, avhengig av kompetansemålene i faget:

«Noen fag har egne kompetansemål eller hovedområder som handler om å kunne presentere/kommunisere faglig innhold, og muntlige ferdigheter vil derfor inngå som en større eller mindre del av vurderingen av elevens samlede kompetanse i faget.»  
(Utdanningsdirektoratet, nettkilde 1)

Dette er naturlig, da kompetansemålene i hvert enkelt fag skal utgjøre grunnlaget for vurderingen av elevene. Det åpner imidlertid opp for at skoleeieren eller den enkelte skole eller sensorparet må gjøre en fortolkning. Dette igjen medfører at det kan melde seg bekymringer om at presentasjonen i seg selv kan bli vektlagt mer enn selve innholdet i fagsamtalen (se for eksempel Mathiasen, 2009).

Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven beskriver de juridiske rammene som regulerer elevenes og lærernes retter og plikter. Som vi har sett over, framstår disse rammene svært overordnet. Selv om det er fastsatt et minimum for undervisvurderingen, er det en lang avstand fra å fastslå en lovpålagt aktivitet til å få den omsatt til praksis i skolen. Det som er lovpålagt, må på en eller annen måte operasjonaliseres og konkretiseres i faktiske praksiser i klasserommet. Konkretiseringen og operasjonaliseringen av de lovpålagte vurderingssamtalene overlates naturlig nok til andre aktører, blant annet skoleeierne og lærerne. Det er derfor interessant å se grundigere på hvordan ulike kilder konkretiserer de generelle rådene, noe neste del av denne rapporten belyser.

### 3.2 Offisielle og uoffisielle råd om vurderingssamtaler

I denne delen av rapporten gir vi en oversikt over informasjon om vurderings- og veiledningssamtaler som studentene og lærerne møter på andre arenaer enn gjennom den formelle lærerutdanningen. I det presenterer vi funnene fra nettsøk. Vi gir også eksempler på detaljerte funn fra de ulike premissleverandørene. Som nevnt i metoddelen er de innledende funnene utgangspunktet hvordan vi har delt premissleverandørene inn i kategorier. Noen av premissleverandørene er etablerte, slik som Utdanningsdirektoratet, de nasjonale sentrene for opplæring (Naturfagsenteret, Skrivesenteret, Lesesenteret, Læringsmiljøenteret) og lærerveiledninger. I tillegg fant vi en rekke andre kilder, slik som nettsider, blogger og veiledere som presenterer påstander om veiledning og veiledningssamtaler eller gir råd om hvordan lærerne skal gjennomføre veiledningssamtalene. Disse kildene valgte vi å inkludere som en diverse-kategori.

De ulike premissleverandørene skiller seg fra hverandre ved at noen framstår med offisiell status (for eksempel Utdanningsdirektoratets veiledere og fylkeskommunale og kommunale dokumenter), som til tross for at de ikke skisserer lovpålagte aktiviteter, framstår som myk styring. Det innebærer at de representerer frivillige styringsverktøy, ønskede aktiviteter og råd som er direkte knyttet til den instansen som bestemmer de lovpålagte aktivitetene. De nasjonale sentrene for opplæring kan man anta har en halvoffisiell status, da de er delvis finansiert av Utdanningsdirektoratet. I tillegg finnes det en rekke uoffisielle

retningslinjer i lærerveiledninger, fagblogger med mer. I vedlegg 1 har vi gitt en oversikt over kilder som vi refererer til i denne rapporten.

De ulike gruppene av premissleverandører fungerer som strukturerende prinsipper i presentasjonen av funn under. Først gir vi en kort presentasjon av hver premissleverandør. Deretter presenterer vi hvilke samtalebegreper de omtaler. Vi gir også eksempler på hvordan rådene for vurderingssamtaler er formulert (jf. 2.1) og i hvilken grad de henviser til forskning eller andre kilder. Vi har også spesifikt undersøkt hvordan begrepene forbundet med vurderingssamtaler blir brukt i forbindelse med omtalen av muntlig eksamen. Kildene i denne delen av rapporten er svært ulike av omfang og fokus. Hver enkelt kilde omtaler naturlig nok ikke alle eller de samme begrepene, og formålet til flere av kildene er bare å omtale ett av vurderingssamtalebegrepene. Gjengivelsen av funn i hver kategori av premissleverandører trekker derfor fram eksempler på hvilke vurderingssamtalebegreper som omtales (hyppigst) og eksempler på råd som blir presentert.

### 3.2.1 Utdanningsdirektoratets råd om veilednings- og vurderingssamtaler

Utdanningsdirektoratets nettsted står i en særstilling som premissleverandør for råd om veiledning og vurdering, da direktoratet representerer det lovpålagte rammeverket og i tillegg gir råd som framstår som myk styring (jf. 2.2). Det presenterer en rekke ulike kilder på nettstedet sitt (i tillegg til lenker til opplæringsloven og tilhørende forskrift, jf. 3.1), som omfatter forskningsrapporter de selv har bestilt og veiledninger til vurdering i fag, men også henvisninger til ulike forskere og lærere som utfører mer eller mindre formelle oppgaver for Utdanningsdirektoratet, særlig knyttet til satsningsområdet «Vurdering for læring».

Nettstedet omtaler og presiserer svært mange av søkeordene i denne rapporten, men det er særlig to begreper som får mange treff, nemlig «elevsamtalen» og «fagsamtalen». «Elevsamtalen» blir benyttet om de samtalene lærerne har med enkeltelever eller grupper av elever om deres faglige og sosiale utvikling, og det henspiller trolig på den pålagte halvårssamtalen som er omtalt i lovverket. Begrepet brukes for eksempel i rapporten om elevundersøkelsen (jf. Wendelborg mfl., 2017). «Fagsamtalen» brukes gjennomgående som begrep av Utdanningsdirektoratet, men blir imidlertid ikke brukt helt konsekvent. I arbeid med fag, f.eks. utdanningsvalg, brukes begrepet som en samtale der lærerne og elevene snakker om faglig innhold (jf. Utdanningsdirektoratet, nettkilde 7), mens «faglig samtale» brukes om en vurderingssamtale tilsvarende en utviklingssamtale med faglæreren i veiledningen til mat og helse (jf. Utdanningsdirektoratet, nettkilde 8).

Et tredje søkeord som omtales flere ganger, er «veiledningssamtale». Som begrep omtales denne typen samtale først og fremst i nettkilder som presiserer vurderingen i fag, og da særlig i vurderingsveiledningene for praktisk-estetiske fag.<sup>6</sup> Her finnes det blant annet konkretiseringer av hva disse veiledningssamtalene skal inneholde:

---

<sup>6</sup> Her blir det også nevnt at faglæreren bør ha minst én individuell veiledningssamtale i terminen på ungdomstrinnet, noe som kanskje skyldes at kunst- og håndverkslærerne ofte er faglærere, og at vurderingssamtalen først og fremst er kontaktlærerens oppgave.

- «Unngå generell ros, språket bør rettes mot det konkrete» (Utdanningsdirektoratet, nettkilde 3).

Her finnes i tillegg et av få eksempler på modellering av hvordan en veiledningssamtale kan fortone seg:

- «Cathrine: Så fint du er godt i gang med maleriet, Alexander. Hvis du holder litt lenger ned på penselen, vil det bli enklere for deg å male innenfor linjene. Slik får du mer kontroll på penselen. Alexander: Sånn? Aleksander flytter grepet ned på penselen. Resultatet er at han holder penselen stødigere.» (Utdanningsdirektoratet, nettkilde 3)

Søk på muntlig vurdering og muntlig underveisvurdering ga henholdsvis to og tre treff, og det mest konkrete treffet var knyttet til et tiltak om utprøving av ny tentamensordning og muntlig underveisvurdering («Tentamen», Utdanningsdirektoratet, nettkilde 4). Her blir det imidlertid gitt råd om hvordan lærerne skal arbeide med vurderinger knyttet til skrivning, og rådene er på et overordnet, generelt nivå (makronivå). Treffet henviser til «Fire prinsipper for god underveisvurdering» (Utdanningsdirektoratet, nettkilde 8), som slår fast at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, at de skal få tilbakemeldinger som sier noe om kvalitet på det de har presentert, råd om mulige forbedringer og mulighet til å være med på å vurdere eget læringsarbeid. Disse rådene er en del av forskrift til opplæringsloven, og nettstedet slår fast at de er forskningsbaserte, uten en klar henvisning til hvilken forskning nettstedet refererer til (jf. «Fire prinsipper for god underveisvurdering», Utdanningsdirektoratet, Nettkilde 8).

Utdanningsdirektoratet har også henvisninger (lenker) til flere filmer som omhandler vurderingsfremmende tilbakemeldinger, og der læreren blir bedt om å svare på refleksjons-spørsmål etter at læreren har sett på filmen (se for eksempel Utdanningsdirektoratet, nettkilde 5). Disse spørsmålene styrer etter målet med underveisvurdering, slik som:

«Korleis gir du tilbakemeldingar som fortel eleven: *Kvar er du? Kvar skal du? Korleis skal du kome deg dit?*» (Utdanningsdirektoratet, nettkilde 5).

«[...] I kva grad gir du elevane tid til å reflektere når du stiller spørsmål? [...] Korleis brukar du tilbakemeldingar til å hjelpe elevane til å reflektere over eigen ståstad og kva dei må gjere for å forbetre seg?» (Utdanningsdirektoratet nettkilde 5).

Felles for disse rådene, er at de er råd på mesonivå, som gir generelle tilnærminger til vurderingssamtaler.

I en av filmene på Utdanningsdirektoratets nettside er det klare henvisninger til forskning (se Gamlem, 2016), der det blant annet henvises til Gamlem (2015) og Barnes, (2012). Dette videobaserte foredraget har blant annet helt konkrete råd til hva slags type tilbakemelding som fører til læring, der «Summarize», «explain», «redirect» og «resubmit» (med henvisning til Barnes, 2012) framheves som en arbeidsprosess som representerer «god tilbakemelding». Her blir det også konkretisert at kontrollspørsmål fører til lite læring, i motsetning til autentiske spørsmål, som fører til læring (jf. Gamlem, 2016 og Utdanningsdirektoratet, nettreferanse 5).

Som konklusjon kan vi si at sidene til Utdanningsdirektoratet legger stor vekt på ulike former for samtaler i vurderingsarbeidet. Rådene befinner seg stort sett på et mesonivå, der sidene sier noe om hva gode (veilednings)samtaler er, mens det teoretiske eller empiriske grunnlaget rådene bygger på, sjelden blir nevnt (med noen få unntak, se henvisning til Gamlem, 2015). Sidene rommer også sjelden helt konkrete råd eller «oppskrifter» (se imidlertid nettkilde 3).

### 3.2.2 Fylkeskommunale og kommunale råd

På nettsidene til ulike skoler og kommuner finnes det flere eksempler på råd om veiledning av helt generell karakter, for eksempel ulike eksempler på kjennetegn på god veiledning. I tillegg finner vi skjemaer og kortfattede veiledninger som omhandler ulike former for samtaler i skolen.

Mange skoler og kommuner har ulike skjemaer som utgangspunkt for den samtaletypen som svarer til Utdanningsdirektoratets «utviklingssamtale», som er den samtaletypen vi finner flest referanser til i gruppen kommunale/fylkeskommunale råd. Her finnes alt fra helt konkrete spørsmål som skal gjennomgås (mikronivå), til helt generelle råd (makronivå), som «Utviklingssamtalene skal legge til rette for positiv kommunikasjon mellom elev og foreldre» (skole 1). Denne samtaletypen involverer foreldrene og skal ifølge forskrift til opplæringsloven være «planlagt og strukturert» (forskrift til opplæringsloven, 2006, § 20-3). Dette kan være en avgjørende årsak til at kommunene og skolene har utarbeidet skjemaer som lærerne skal følge.

Vi finner også flere referanser til «elevsamtale». Referansene forekommer ofte som formelle skjemaer som skal fylles ut, eventuelt kombinert med noen allmenne råd om samtalsens form:

«Eleven forlet samtalen med i ei oppleving av å ha blitt **lytta** til. Vi skal snakka **med** eleven, ikkje til. Samtalen skal vere ein **dialog**, ikkje intervju.» (skole 2, uthevet i originalen)

«En god elevsamtale er ikke bare avhengig av en lærer som kan lytte og stille gode spørsmål – men like mye av at eleven kan reflektere over egen skolegang og ønsker å gjøre elevsamtalen til en konstruktiv dialog.» (skole 3)

Det finnes noen få treff som omtaler «fagsamtaler» i våre søk, blant annet en artikkel fra skole 4. Her blir begrepet «læringssamtale» brukt parallelt med «fagsamtale». Det blir vektlagt at fagsamtalen er en arbeids- og vurderingsmåte innenfor et spesifikt emne som «kan fungere, eller også overta for innleveringer og prøver» (skole 4). Denne artikkelen drøfter fagsamtalen generelt og gir forholdsvis få konkrete råd, ut over følgende: «lærerens evne til å stille åpne spørsmål vil være vesentlig for å få eleven til selv å reflektere over egen læring».

Når det gjelder muntlig eksamen, finner vi ingen kilder som handler om muntlig eksamen på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå, ut over instruksjoner som tar for seg den rent praktiske gjennomføringen (dato, klokkeslett, trekkdato m.m.). I tillegg finner vi instruksjoner hver enkelt kommune gir for muntlig eksamen som omhandler praktisk gjennomføring, og som viser til Utdanningsdirektoratets regler for muntlig eksamen.

Når det gjelder gruppen kommunale og fylkeskommunale råd, viser funnene neppe et fullstendig bilde av «skolers retningslinjer for vurderingssamtaler». Vi finner ingen vurderingskriterier som ligger åpent på nett fra fylker eller kommuner, men vi vet blant annet at flere skoler der CAiTE-prosjektet har samlet inn data, har utviklet fylkeskommunale vurderingskriterier, kriterier som på det gitte tidspunktet ikke var allment tilgjengelige. Som vi nevnte i metoddelen, finnes det trolig eksempler på råd som ligger på lukkede læringsplattformer, og som vi dermed ikke har tilgang til.

### 3.2.3 Nasjonale sentre

Blant nettsidene til de nasjonale sentrene er det særlig nettsidene til Læringsmiljøsentret og Naturfagsentret som har flere henvisninger til vurderingssamtaler og råd for dem.<sup>7</sup> Læringsmiljøsentret har svært mange referanser til begrepet «elevsamtale», som defineres som den halvårssamtalen elevene har rett på ifølge lovverket. Denne samtalen tilsvarer det Utdanningsdirektoratet betegner som «utviklingssamtalen». Flere av treffene på Læringsmiljøsentrets nettsted viser også til forskningsbaserte funn, både med henvisning til empirisk forskning og med henvisning til kilder der det er mer uklart om funnene bygger på empirisk forskning. Flere av treffene viser også til overbyggende sosiokulturell og dialogisk teori.

Læringsmiljøsentret har henvisninger til et eget forskningsprosjekt, der det vises til forskning om undervisningskvalitet og bruken av åpne spørsmål, knyttet til kvaliteten i undervisningen. Her blir verktøyet CLASS brukt, som vurderer klasseromsinteraksjon etter tolv ulike indikatorer, og det framheves at målet er å illustrere

«korleis læraren stiller spørsmål som gir rom for refleksjon over eige arbeid hos eleven, og som bidreg til ytterlegare forståing for fagstoffet dei arbeider med. Dette gjer læraren ved å stille ei rekkje opne spørsmål til eleven som gjer at eleven må reflektere over sin eigen presentasjon og slik hjelper læraren eleven, og dei andre elevane, til djupar forståing for fagstoffet dei arbeider med.» (Ertresvåg, 2015).

Knyttet til dette forskningsprosjektet finnes det også filmer fra undervisning med tilhørende «spørsmål til refleksjon», der det blir lagt vekt på lærernes bruk av åpne spørsmål for å øke elevenes refleksjon:

«Korleis kan dei opne spørsmåla i klippet bidra til ytterlegare læring hos eleven? ... og for dei andre elevane?» (Læringsmiljøsentret, Refleksjonsspørsmål)

---

<sup>7</sup> Vi har valgt å ta utgangspunkt i sentrene som er særlig relevante for fagene som CAiTE har data fra (norsk og naturfag). Matematikkentret er derfor ikke representert. Både Lesesentret og Skrivsentret har råd om vurdering, men dette er nærmere knyttet til råd for opplæring i lesing og skriving og faller dermed utenfor fokus i denne undersøkelsen (se avgrensning over, note 1). Lesesentret har blant annet konkrete anbefalinger om vurderingskriterier for fagsamtaler, men anbefalingene omfatter ikke *råd* om hvordan fagsamtalene bør foregå eller hvordan vurderingssamtalene skal gjennomføres.

Læringsmiljøsenderets nettsted viser flere steder til andres forskning på lærernes bruk av spørsmål i samtaler med elevene. Her viser de også til konkrete måter å arbeide med spørsmål på, blant annet der det refereres til Mercer og Howies (2012) forskningsbaserte strategier:

«Ifølge Mercer and Howe (2012) ligg det eit potensial i at læraren i større grad legg til rette for ein meir dialogisk form for samtale i klasserommet, og dei listar opp nokre forskningsbaserte strategiar læraren kan bruke for å få elevane meir deltakande og auke deira læring:

- Bruk opne spørsmål for å utforske elevane sine idear.
- Oppmuntre elevane til å setje egne ord på sin kunnskap, samstundes som du gir dei nytt vokabular for å utdjupe og støtte nye idear.
- Be elevane utdjupe og rettferdiggjere sine synspunkt:
  - «Korleis kom du fram til det?»
  - «Kvifor?»
  - «Kan du fortelje litt meir?»

[...]

(Sølvik, 2017)

Naturfagsenteret presenterer delvis forskningsbaserte presentasjoner av for eksempel «den utforskende samtalen», «utforskende undervisning» og arbeid med samtaleferdigheter i naturfag. Flere steder henviser senteret til artikkelforfatternes egen forskning, i tillegg til forskning utført av andre. Det ser vi blant annet i et temanummer om vurdering, der lærerne får konkrete redskaper for å vurdere samtalene om naturfaglige spørsmål, som involverer opptak av video som bakgrunn for refleksjon over samtaler i naturfagssettinger, både med elever og kolleger (Naturfagsenteret, 2008). Det er uklart om denne forskningen bygger på empiri, eller mer presist, det blir ikke vist direkte til empiriske undersøkelser, men forskningen er teoretisk forankret (blant annet i Mortimer & Scott, 2003, og Alexander, 2005). Det vises også til konkrete samtaleutdrag fra vurderingssamtaler, blant annet i en forskningsartikkel om utforskende samtaler (Remmen og Sørvik, 2011).

Gjennomgående er rådene på Naturfagsenterets nettsted på et mesonivå, slik som:

«still elevene spørsmål som stimulerer elevene til aktiv undersøkelse og observasjon, og som oppmuntrer til å finne forklaringer og løsninger» (Bjønnes og Knain, 2007, s. 26–27).

Det er også innslag av mer konkrete råd, slik som formuleringen av konkrete spørsmål til hvordan man kan åpne en utforskende samtale:

Kan du gjenta det du sa?

Kan du si litt mer om ...

Kan du forklare hvorfor det virker?

Kan du foreslå andre måter å gjøre det på?

Hva skjer hvis ...?

Noen har sagt at ... Stemmer det?



Er det noen som har et spørsmål til Pål?  
Kan du gjennomgå det steg for steg?  
Kan du huske at vi har gjort liknende før ...?»  
(Munkeby, 2016)

Senterets nettsted presenterer svært mange og ulike begreper om vurderingssamtaler. Her ser vi også eksempler på at begrepsbruken ikke nødvendigvis er den samme som begrepene som brukes av Utdanningsdirektoratet – blant annet brukes «elevsamtalen» om samtaler mellom elevene (Ødegård m.fl., 2011) i motsetning til en samtale mellom lærer og enkeltelever om deres faglige og sosiale status.

### 3.2.4 Lærerveiledninger

Læreverkene vi har undersøkt, er fysiske utgaver som er knyttet til norskverkene Saga (Fagbokforlaget), Nye Kontekst (Gyldendal) og Fabel (Aschehough) samt naturfagsverkene Tellus (Aschehough), Eureka! (Gyldendal) og Trigger (Cappelen Damm).<sup>8</sup> Alle de nevnte lærerveiledningene presenterer direkte og indirekte bakgrunn for vurdering i fag (med unntak av Trigger, der et delkapittel om muntlig eksamen er det eneste som drøfter vurdering).

Det som først og fremst kjennetegner lærerveiledningene, er at de drøfter vurdering på et generelt plan, gjerne med en henvisning til opplæringsloven (Eureka 8!) eller Utdanningsdirektoratets sider generelt og de før omtalte «Fire prinsipper for vurdering» (Nye kontekst 8–10 og Fabel 8). Veiledningene presenterer ellers gjennomgående ingen referanser til vurderingslitteratur (ut over henvisningen til Utdanningsdirektoratet). Noen av verkene har gjennomgående fokus på vurderingskriterier som er knyttet til de ulike emnene i faget (f.eks. Fabel og Nye Kontekst). De legger også vekt på at elevene skal være med på å lage egne vurderingskriterier, og her presenterer de mer konkrete råd, for eksempel hvordan man skal stille spørsmål knyttet til muntlig kommunikasjon:

«Hva kjennetegner en god debatt?»

«Hva kjennetegner saklig argumentasjon?» (Nye Kontekst 8-10)

Veiledningene konkretiserer imidlertid ikke *hvordan* elevene skal trenes i å gi råd, og rådene framstår som generelle:

«Elevene kan være med og evaluere korttekster de leser, både fra tekstsamlinger og egenproduserte tekster» (Nye Kontekst 8–10, s. 169).

«Elevene må trenes i å stille spørsmål som går på både innhold, form, oppbygging, sjanger og språk» (Saga 9, s. 33)

De gir heller ikke konkrete råd knyttet til hvordan vurderingskriteriene skal drøftes med elevene, ut over helt generelle anbefalinger:

«læreren og elevene i fellesskap bør bli enige om *hva* som skal vurderer, og *hvilke kriterier* som skal legges til grunn» (Saga 9).

---

<sup>8</sup> *Nova* (Steineger & Wahl) ser ikke ut til å ha noen tilhørende lærerveiledning i tradisjonell forstand, men har lærerressurser til de ulike temaene i boka, men der drøftes ikke vurdering eksplisitt.

Lærerveiledningene presenterer ulike begreper om vurderingssamtaler, for eksempel «fagsamtaler» (Nye Kontekst), «tekstsamtalen» (Saga 9), «elevsamtale» og «læringssamtale» (Fabel 9). Nye kontekst 8–10 nevner «fagsamtaler» flere steder og presenterer begrepet spesifikt i kapittel 1.3. Her blir fagsamtalene omtalt som «en læringsstrategi for å tilegne seg fagstoff». Veiledningen presiserer også spesifikt at målet med en fagsamtale er at elevene skal bruke fagspråk og fageksempler underveis i samtalen (Nye Kontekst, s. 72). Den henviser også til en «fagsamtaleoppskrift» (kapittel 2), der det stilles konkrete spørsmål, men spørsmålene finnes i elevboka (Nye Kontekst, Elevboka s. 63) og er altså råd som er rettet mot eleven, ikke læreren.

«Fagsamtale» brukes svært overlappende med det som Saga 9 omtaler som «tekstsamtaler». I Saga 9 er det et eget underkapittel om «tekstsamtalen», som med henvisning til andre fagkilder skisserer råd for samtalene, både på et helt overordnet (makronivå) og på et mesonivå. Underkapitlet tar derimot ikke direkte opp hvilken rolle vurderingen har i disse tekstsamtalene.

Fabels innledende kapittel om vurdering<sup>9</sup> nevner både «læringssamtaler» og «elevsamtale» som arbeidsformer i vurderingsarbeidet. Om «læringssamtaler» står det at «Hver time bør inneholde reflekterende læringssamtaler der læreren har retningen, men elevene er med og finner veien». Det gis ellers råd om innhold i disse læringssamtalene, og noen spørsmål blir også presisert, for eksempel:

«hvilke faguttrykk er viktige i det pågående læringsarbeidet?»  
«hvilke mulige forklaringer finnes?» (Fabel 10, s. 19)

Det finnes også en kopioriginal i Fabel 8 (s. 219) som heter «Læringssamtale», som lister opp konkrete spørsmål som trolig er ment å kunne stilles i en læringssamtale, og som gjenspeiler innholdet i lærerveiledningene ellers. Det er derimot litt uklart om det er spørsmål som tenkes stilt direkte til elevene, da «kva lurer du på?» er et spørsmål som har en tydelig mottaker, mens spørsmålet «Korleis skal læreren organisere arbeidet eller vurdere kompetansen eleven har i stoffet?» i større grad framstår som et refleksjonsspørsmål for læreren.

«Elevsamtalen» omtales i Fabel i bestemt form og defineres ikke, men innholdet i elevsamtalen konkretiseres som ulike samtaletyper, både som «en uformell samtale mellom lærer og elev» og «en faglig høring som i noen tilfeller kan erstatte en skriftlig prøve». Elevsamtalebegrepet brukes altså både om en formativ og en summativ vurderingsform. Fabel gir ingen konkrete råd om hvordan disse vurderingssamtalene kan gjennomføres. «Elevsamtale» omtales også i Eureka 8! (s.10), og her er det det formative elementet (eller det uformelle), som det står i lærerveiledningen) ved elevsamtalen som blir vektlagt, uten at læreverket gir mer konkrete råd for gjennomføringen av samtalene.

Muntlig eksamen blir omtalt i noen av verkene, men variasjonen av hva som faktisk sies, er stor, der de fleste kildene legger vekt på de praktiske omstendighetene rundt muntlig

---

<sup>9</sup> Lærerveiledningene til Fabel har et eget kapittel om vurdering, kalt «Vurdering for læring i *Fabel*» i Fabel 8 og «Læringsfremmende vurdering i *Fabel*» i Fabel 9 og Fabel 10, og med unntak av tittelen framstår disse som svært like (til dels identiske).

eksamen. Eureka 8! nevner generelt tidspunkt for standpunkt og muntlig eksamen og at bestemmelsene om vurderingen er fastsatt i opplæringsloven. Nye Kontekst 8–10 presenterer Utdanningsdirektoratets rammer rundt muntlig eksamen, men spesifiserer ellers ikke noe om innhold eller form, ut over de kompetansemålene som eleven skal vurderes etter.

I Fabel 10 finnes det et eget underkapittel som heter «Mot eksamen». Underkapitlet inneholder en kommentar til læringsarbeidet fram mot eksamen mer generelt, og det er ingen direkte og konkret veiledning knyttet til hvordan muntlig eksamen skal gjennomføres. Derimot finnes det en kopioriginal om muntlig eksamen, «Rollespel munnleg eksamen». Her skal elevene ta rollen som eksaminator, sensor og kandidat, og læreverket nevner noen generelle råd knyttet til rollene, blant annet at man skal bruke kandidatens oppgave som utgangspunkt for spørsmål og ved hjelp av spørsmål få klarlagt hva som var uklart i kandidatens presentasjon. Det gis imidlertid ikke konkrete råd om *hvordan* man skal stille spørsmål for å få oppklart uklarheter. I oppgavene som gis til kandidaten, ligger det imidlertid noen implisitte råd til hvordan læreren skal vurdere eleven:

«tenk på at du skal ordlegge deg så fagleg og presist som mogleg, og legg berre vekt på det mest sentrale» (Fabel 10, s. 247)

I Trigger 10 er det et underkapittel som handler om muntlig eksamen (som er det eneste punktet om vurdering i denne lærerveiledningen), der det blant annet står:

«Eksaminandene må gis mulighet til å vise i hvilken grad de kan anvende sine faglige kunnskaper og ferdigheter i relevante og meningsfulle problemstillinger, men også til å vise fordypning og refleksjon» (Trigger 10).

Læreverket gir altså svært overordnede, generelle råd om hvordan muntlig eksamen kan gjennomføres (råd på makronivå og mesonivå).

For å oppsummere ser vi at det er store forskjell på lærerveiledningene i norsk og naturfag når det gjelder vurdering, der lærerveiledningene til norskverkene i større grad presenterer og drøfter vurdering. I tillegg er det stor forskjell mellom lærerveiledningene når det gjelder hvordan de omtaler vurdering og vurderingssamtaler. Ned unntak av Fabel, som har konkrete råd for gjennomføring av læringsamtaler, er rådene imidlertid hovedsakelig på mesonivå eller på et overordnet makronivå. Det er også stor variasjon i hva slags begreper som brukes om vurdering og vurderingssamtaler, og det er hovedsakelig lærerveiledningene i norsk som presenterer og omtaler ulike begreper for vurderingssamtaler.

### 3.2.5 Diverse uformelle kilder

De fleste av kildene som har mer uformell status, og som omtaler og gir råd om vurdering, er blogger og nettsider som er forfattet av lærere eller forskere. De henviser til ulike perspektiver på veiledning og veiledningssamtaler, gjerne med henvisning til egne publikasjoner og forskning. Flere av forskerne gjenfinnes også i del II av denne rapporten.

*Lærerblogger.no* står i en særstilling blant bloggene vi har undersøkt, da den har over 2 millioner sidetreff. Den vier stor plass til vurdering for læring. Den viser også gjennomgående til fagbøker og kilder som presenterer og diskuterer *Vurdering for læring*.

Gjennomgående er vurderingen omtalt i generelle ordelag, der viktigheten av god vurdering blir trukket fram. Disse sidene har i stor grad henvisninger til kilder vi finner i del II av denne rapporten.

I kronikker, blant annet i «Utdanningsnytt» (som for eksempel Wisting, 2013, Limstrand 2008), drøftes både elevsamtalen og andre former for vurderingssamtaler. Felles for disse kronikkene er at de i stor grad gir til helt generelle anbefalinger og understreker hvor viktige elevsamtalene er. Selv om det blir nevnt at begrepet kan oppfattes ulikt, blir det ikke definert nærmere i kronikkene. I stedet understreker de at det å samtale vil oppleves ulikt.

Ut over Utdanningsdirektoratets retningslinjer finnes det få kilder som diskuterer vurdering eller gir råd til vurderingssamtalene ved muntlig eksamen. I denne gruppen finnes det imidlertid et par treff på sider med et mer elevorientert perspektiv og som presenterer råd og tips til muntlig. Et eksempel konkretiserer innledende og utdypende spørsmål som kan brukes av elevene når de skal forberede seg til muntlig eksamen. Kildene presiserer derimot ikke om disse spørsmålene er «gode».

### 3.2.6 Oppsummering og drøfting av funn

Undersøkelsen i del 3.2 av denne rapporten ga svært mange treff på svært mange (og ulike) instanser som uttaler seg om vurderingssamtaler. Hovedtendensen på tvers av kildene er at det er svært mange og ulike begreper som benyttes om disse samtalene. Det er et mangfold av henvisninger til vurdering og vurderingspraksiser på Utdanningsdirektoratets nettside. Noen av henvisningene har status som mer formelle dokumenter, som for eksempel veiledere, som er utviklet for vurdering i fag.

I tillegg er det lenker til presentasjoner og dokumenter som peker ut over Utdanningsdirektoratets nettsted, og som viser til ganske ulike formater, alt fra framstilling av forskning og teori om vurdering for læring, til erfaringsbaserte presentasjoner av lærere eller andre fagfolk. Til tross for at disse kildene ikke er direkte henstillinger og råd om vurderingspraksiser (offentlige styringsdokumenter), får de likevel et preg av anbefalinger og råd (myk styring), da de knyttes direkte til Utdanningsdirektoratet. Dette gjelder også en del av de mer uformelle kildene, da de som står bak nettsidene eller bloggene, også kan ha henvisninger tilbake til sin egen involvering med Utdanningsdirektoratet.

Vi kan i hovedtrekk oppsummere tre hovedfunn etter gjennomgangen av de offisielle og uoffisielle kildene. For det første finner vi en svært ulik (og delvis uensartet) bruk av begreper. For det andre er svært mange av anbefalingene på mesonivå, og for det tredje er svært mange av anbefalingene «erfaringsbaserte» og uten henvisning til de kildene rådene eventuelt kommer fra.

#### 3.2.6.1 Svært ulik bruk av samtalebegreper

Et sterkt framtrædende trekk ved de ulike offisielle og uoffisielle kildene er en svært varierende begrepsbruk. Som nevnt brukes begrepet «samtale» om formen på den lovpålagte halvårsvurderingen i opplæringsloven. Det presiseres ikke hva slags form for samtale det skal være, og i § 3-13 omtales den som «elevsamtale», mens «utviklingsamtale» er begrepet som brukes i Utdanningsdirektoratets veiledning om skole-hjem-samarbeid.

Begrepet «elevsamtalen» brukes i opplæringsloven om den formaliserte samtalen som elevene har rett på, og som vektlegges som en viktig del av oppfølgingen av det psykososiale miljøet for hver enkelt elev (opplæringsloven, § 3.11). Læringsmiljøsentret gir en grundig beskrivelse av hva dette handler om. Begrepet «elevsamtale» brukes også av andre kilder som en konkret måte å arbeide med samtaler på i klasserommet. Disse kildene vektlegger da «elevsamtalen» som en arbeidsform for å arbeide med elevenes psykososiale miljø (se blant annet «Den utfordrende elevsamtalen – når samtalen blir knapp», Læringsmiljøsentret). I opplæringsloven blir både det psykososiale og det faglige nivået til elevene vektlagt. Limstrand (2006) blir i noen av kildene nevnt som opphavet til begrepet elevsamtalen, og hun omtaler begrepet på denne måten: «En elevsamtale kan sammenliknes med en medarbeidersamtale, dvs. en utviklingssamtale som har til hensikt å utvikle både elev og lærer, skole og samfunn» (Limstrand, 2006), altså en samtale som skal utvikle både eleven og omgivelsene helt generelt.

Når begrepsbruken på tvers av Utdanningsdirektoratets ulike styringsdokumenter ikke er ensartet, kan det føre til at for eksempel «elevsamtale» og «utviklingssamtale» ikke skiller klart fra hverandre – eller kan få helt ulikt innhold. Kanskje er det årsaken til at «elevsamtale» brukes helt generelt av noen kilder, mens andre knytter det til en spesifikk metodikk. I tillegg brukes «elevsamtale» også som begrep for samtaler mellom elevene i noen kilder (se f.eks. Ødegård m.fl., 2011).

Det er ikke overraskende at det brukes varierte begreper om samtaler i de ulike kildene, da samtalebegrepet først og fremst er et hverdagsbegrep. Når vi bruker tid på å diskutere den variable begrepsbruken, er det ikke fordi det er noe galt med varierende begrepsbruk i seg selv. Utfordringen kommer når det gis råd om gjennomføring av vurderingssamtaler i én kontekst, som ikke nødvendigvis er overførbar til en annen kontekst.

Mangelen på en standardisert og fundert begrepsbruk gjør også at det kan være vanskelig å skille mellom generelle kommunikasjons- eller samtalestrategier og råd knyttet til vurderingssamtaler i spesifikke samtalekontekster. Det igjen kan føre til at rådene som gis, enten blir av allmenn natur om «å være dialogisk» eller konkrete råd som forskningsmessig kan være knyttet til en mer spesifikk samtalekontekst, for eksempel «unngå å stille lukkede spørsmål» (blant annet ved henvisning til Mercer og kolleger, som gir klare råd for utforskende samtaler, men som ikke empirisk har studert vurderingssamtaler). Råd som er empirisk utforsket i en samtalekontekst, kan ikke uten videre overføres til alle typer (vurderings)samtaler.

En uavklart begrepsbruk fører også til at ulike aktører kan legge et eget innhold i begrepene. For eksempel er gjennomføring av elevsamtaler lovpålagt, men Utdanningsdirektoratet gir ikke konkrete råd på mikronivå for hvordan de skal gjennomføres, og direktoratet henviser derfor heller ikke til en konkret metodikk. Når «Elevsamtalen» presenteres som en spesifikk samtaleform og arbeidsform som skal følge bestemte regler (se for eksempel Wiker, nettkilde), kan det skape en forventning om at en spesifikk metodikk må til for å fylle det lovpålagte kravet om elevsamtaler.

### *3.2.6.2 Svært mange av anbefalingene er på mesonivå*

I nettsøkene finner vi få kilder som presenterer en teoretisk overbygning for rådene om vurderingssamtaler (for eksempel en presisering av et sosiokulturelt eller dialogisk perspektiv,

se 3.3). Det som kjennetegner rådene, er at de i stor grad befinner seg på mesonivå, altså at de presenteres som råd til hvordan veiledningssamtaler bør gjennomføres på et generelt nivå. Rådene framstår ikke som detaljerte oppskrifter, men gir likevel noen direkte anbefalinger. Det rådet som vi møter oftest på mesonivå, gjelder spørsmålsformuleringer, og gjennomgående er det at læreren bør stille åpne spørsmål. Dette er råd som vi finner igjen i veiledningslitteraturen (se 3.3). Det er lite diskusjon om premissene bak de åpne spørsmålene. Et par av kildene presenterer et mer nyansert syn på formuleringene, blant annet Vaaland (2017). Vaaland viser til Marzano og Simms (2014), som basert på en egen (empiriske) undersøkelse understreker at «det ikke er helt enkelt ut fra forskning å sortere ut hva som er gode spørsmål, fordi type lærestoff og helheten i undervisningen spiller inn. Spørsmålene må også ha relevans for de læringsmålene som det til enhver tid jobbes med» (Vaaland, 2017).

### *3.2.6.3 Svært mange av anbefalingene er «erfaringsbaserte» eller har ikke henvisning til kilder*

Utdanningsdirektoratet er den viktigste premissleverandøren for vurderings- og veiledningssamtalene. Ikke minst skyldes dette at de står bak det nasjonale løftet «Vurdering for læring», som er svært styrende for mange av kildene vi har funnet i denne delen av rapporten. Svært mange av referansene som kildene i denne delen av rapporten viser til, er derfor Utdanningsdirektoratets krav eller anbefalinger. Men i tillegg til de offisielle retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet, vises det på nettstedet til en rekke forskere, skoler og enkeltlærere som har holdt foredrag eller skrevet om vurderingssamtaler. Det er svært varierende hvordan disse henvisningene forholder seg til forskning, og svært ofte viser de til egne erfaringer eller videre til erfaringer som andre har presentert på foredrag eller kurs.

I fagblogger viser forskerne gjerne til egen og andres forskning på vurdering og vurderingssamtaler, men svært ofte skjer dette bare på et overordnet nivå, og de gir ikke en grundig teoretisk begrunnelse eller kommer med konkrete råd til hvordan veilednings- eller vurderingssamtalene bør gjennomføres. Det er derfor uklart i hvilken grad det henvises til (empirisk) forskning.

Det er de nasjonale sentrene som tydeligst viser at de knytter råd om vurderingssamtaler til egen og andres forskning. Læringsmiljøsenderets nettsted presenterer særlig råd om «elevsamtalen» basert på senterets egne forskningsprosjekter. I tillegg presenterer sentrene råd basert på andres forskning (for eksempel Marzano og Simms, 2014, i Vaaland 2017 og Mercer & Howe, 2012, i Sølvik, 2014). Naturfagsenteret har også enkeltforskere som ut fra egen og andres forskning gir råd om vurderingssamtalene. Funnene de peker på i disse kildene, er særlig knyttet til utforskende arbeid i faget (blant annet Alexander, 2005, i Remmen & Sørvik og Svare, 2006, i Munkeby, 2013).

I denne delen har vi sett på råd og retningslinjer for vurderingssamtalene i styringsdokumenter og uoffisielle nettkilder. I det følgende ser vi hva slags råd og retningslinjer som kommer fram i pensumlitteraturen for lærerutdanningene.

## 3.3 Råd og retningslinjer om vurderingssamtaler i pensumlitteraturen i lærerutdanningene

I denne delen viser vi hva slags retningslinjer for lærernes vurderingssamtaler som inngår i pensumlitteraturen som brukes i lærerutdanningene. Som vi var inne på innledningsvis, er det

flere temaer som kan inkluderes under begrepet vurderingssamtaler, blant annet veiledning og tilbakemelding. Litteraturen som brukes for å lære studentene om vurdering og veiledning, er svært heterogen, og den er i større eller mindre grad skreddersydd for bestemte profesjoner eller samtaletyper. Gjennomgangen av hjemmesidene til de fire valgte lærerutdanningsinstitusjonene ga en referanseliste på 42 kilder. Denne listen inneholder flest lærebøker og antologier, men består også av artikler og kapitler. Av 42 kilder er det 14 som gir konkrete råd på et mikronivå. Av disse 14 kildene er seks basert på empiri (eksempler fra oppdiktet eller autentisk interaksjon). Tre av disse igjen baserer retningslinjer og råd på forskning på autentisk interaksjon (empirisk forskning) (Bjørndal 2017; Eide & Eide 2007; Østrem 2015). Se tabell 4 for en oversikt over funnene.

Antall kilder	42
Antall som gir konkrete råd	14
Antall som er empirisk basert	6
Antall som er basert på autentisk interaksjon / empirisk forskning	3
Antall som er basert på samtaleanalytisk eller interaksjonsanalytisk tilnærming	0

Tabell 4. Oppsummering av funn

Kildene vi vurderte, handler hovedsakelig om veiledning og om veiledning i ulike kontekster som skole, profesjonsutdanning eller rådgivningstjeneste generelt. De brukers ulike begreper for veiledning (rådgivning, profesjonsveiledning, coaching, feedback, hjelpesamtaler) avhengig av hvor yrkesspesifikk kilden er. Noen pensumbøker henvender seg direkte til dem som veileder lærere (Østrem, 2015, Bjerkholt, 2017), eller til barnehageansatte (Drugli & Onsøien, 2009). Andre samler veiledning og rådgivning under ett og henvender seg bredt ut til en større yrkesgruppe (Bjørndal, 2016; Mathisen & Høigaard, 2004).

Det er jevnt over bred enighet om at veiledningsfeltet er sammensatt og består av mange retninger. De ulike retningene har ulike perspektiver på veiledningen og hvordan den skal gjennomføres. Forfatterne hevder selv at veiledningslitteraturen er omfangsrik, og Skagen (2011) hevder at det finnes minst ti norske veiledningsretninger i Norge. Derimot er veiledningssamtaler et uutforsket empirisk felt (Bjerkholt, 2017, s. 227). Det er likeledes bred enighet om at det er behov for forskning på «veiledning» som konkrete praksiser i klasserommet (se også Gamlem & Munthe 2014, Bjørndal, 2011). Gamlem & Munthe (2014, s. 89) understreker at det er behov for mer kunnskap på kvalitetsaspektene ved formativ vurdering som læringsstøttende aktivitet («formative feedback interactions»). De framhever at det er kvaliteten i interaksjonen som er avgjørende for om feedback støtter elevenes læring, ikke *at* lærerne benytter seg av spesifikke interaksjonelle prinsipper for feedback (som f.eks. «scaffolding» eller «feedback loop», Gamlem & Munthe, 2014).

For å kunne definere hva veiledning er eller skal være, er det nødvendig å sette den inn i en teoretisk ramme som kan si noe om hvordan mennesker lærer (Østrem, 2016, s. 33). Men som vi skal komme tilbake til, har ikke all pensumlitteraturen en klar teoretisk tilnærming. Veiledning som forskningsfelt er relativt lite og nytt, og veiledningsforsker og pedagog Eva Bjerkholt (2017, s. 11) hevder at det er «mye litteratur om veiledning, men litteraturen preges av modeller og teknikker mer enn vitenskapelig tilnærming og empirisk forskning». I et forsøk på å rydde opp i begrepsjungelen definerer hun veiledning som «en overordnet

betegnelse som omfatter rådgivning, konsultasjon, supervisjon, coaching, mentoring, fasilitering av læringsrom, mesterlære, modellering, filosofiske samtaler, løsningsfokuserede tilnærminger med mer» (Bjerkholt, 2017, s. 17). Når det gjelder hva slags aktivitet vi har å gjøre med, definerer hun veiledning som «mer eller mindre formaliserte målrettede samtaler som kjennetegnes av sin veiledende form, gjerne omtales som «lærende dialoger», kan foregå på ulike måter og i ulike kontekster (Bjerkholt, 2017, s. 18).

Pensumlitteraturen vi har orientert oss i, fordeler seg grovt sett i to grupper. Den ene gruppen har et *teoretisk og refleksjonsbasert* utgangspunkt til veiledning, den andre har et *praktisk og metodeorientert* utgangspunkt.

### 3.3.1 Teoretisk og refleksjonsbasert tilnærming

I den første gruppen drøftes ulike aspekter ved veiledningssituasjonen ut fra teorier og antakelser om hva som er god kommunikasjon, og det presenteres ulike modeller for veiledningssituasjonen. Litteraturen har generelt sett en overordnet sosiokulturell tilnærming som vektlegger betydningen av språk og kommunikasjon for læring (Boge, Moe & Ødegaard, 2009; Christensen & Thorsen, 2016; Lingås & Olsen, 2013; Løw, 2009; Østrem, 2015). En spesifikk teoretisk tilnærming er Gregory Batesons «systemteori» og kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2011; Ulleberg, 2014).

I pensumlitteraturen er det typiske at ulike aspekter ved dialogen betones. Temaer er språk, roller, kontekst, makt, monolog vs. dialog, å bruke skjønn og improvisasjon, å se veilederen som stillasbygger (Lingås & Olsen, 2013), ulike etiske problemstillinger ved veiledningen, å se veiledning som møte med det uforutsette, delaktighet, lytting (Karlsen, 2011), metasamtalen (Boge m.fl. 2009) og oppmerksomt nærvær (Karlsson og Oterholt, 2010). Andre forfattere diskuterer også sentrale aspekt ved elevsamtalen som kan bidra til å skape gode øyeblikk, at man må være klar over at skjema kan komme i veien for god samtale, og at en også kan støtte læring gjennom mestringsstro (Skagen, 2011).

I tillegg til at veiledningslitteraturen er fundert på sosiokulturelle teorier, er noe av den inspirert av sosiologen Gregory Batesons «systemteori» og kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2011; Ulleberg, 2014), og den gir noen generelle metoder for hvordan gruppeveiledning kan organiseres ut fra en slik teori, for eksempel med arbeid i «bevitnede team» (Ulleberg, 2014, s. 132).

Flere forfattere inntar et postmodernistisk og eklektisk syn på veiledning (Bjørndal, 2011; Karlsen, 2011). Et grunnsyn ser ut til å være at hvordan man utøver veiledningen, vil være avhengig av hvilke sammenhenger i samfunnet den foregår i (Karlsen, 2011, s. 6), og kompleksiteten i ulike veiledningskontekster åpner for at veiledningen i dagens samfunn krever en eklektisk kompetanse der veilederen kan bruke prinsipper fra ulike tradisjoner. I denne sammenhengen påvirker en postmoderne tilnærming synet på veiledning. Kunnskap får gyldighet i de kontekstene man befinner seg i (Karlsen, 2011, s. 6).

Pensumlitteraturen presenterer i denne sammenhengen ulike modeller for veiledning. De modellene som nevnes er (1) handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 2000), (2) systemisk veiledning (Ulleberg 2014 Gjems, 1995), (3) mentoring (Mathisen, 2008), (4) mesterlære (Lauvås & Handal, 2000, Skagen 2004), (5) coaching (Skagen, 2004, i Karlsen 2011) og (6) gestalt (Boge m.fl. 2009). Teorien reflekterer de mange ulike veiledningskontekstene og poengterer at det er forskjell på veiledning som begrenser seg til samtaler, og



veiledning som tydeligere inkluderer observasjon, modellering og faglig autoritet (Skagen 2011). Den som skal veilede, må ta et valg mellom delvis motstridende oppfatninger av roller og læringsstrategier. «Skal man opptre som modell eller som reflekterende samtalepartner?» (Lingås & Olsen, 2013, s. 29).

Når retningslinjene som gis i pensumgruppen, er teoretiske og refleksjonsbaserte, holdes de i all hovedsak på makronivå. De gir ingen konkrete instruksjoner. I stedet drøftes sentrale temaer på et overordnet nivå som den profesjonelle bør ha i bakhodet under samtalen. For eksempel viser en kilde til klasseromsforsker og pedagog Alexander og hans fem prinsipper for dialogisk læring (Christensen & Thorsen 2016, s. 98). Han framholder at undervisningen må være kollektiv, gjensidig (i den forstand at man må lytte til hverandre), støttende, kumulativ og hensiktsmessig. Han framstiller læreren som en språklig modell for elevene og må generelt tenke på ordvalg, frasering, intonasjon og pauser i sin tale (Christensen & Thorsen, s. 106), uten at han gir noen konkrete eksempler på hensiktsmessige språkstrategier.

Noe av pensumlitteraturen i denne gruppen er mer utdanningspolitisk forankret og omhandler vurdering for læring på et overordnet nivå (Fjørtoft, 2016; Gamlem, 2014; Hopfenbeck, 2016). Den gir ikke konkrete retningslinjer for samtalestrategier, men tar utgangspunkt i teorier om vurdering for læring som vi har nevnt innledningsvis, og presenterer forslag til metoder og arbeidsmåter for hvordan teoriene kan operasjonaliseres (jf. Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989 m.fl.).

### 3.3.2 Praksis og metodeorientert tilnærming

Den andre gruppen av pensumlitteratur har et mer praksis og metodeorientert utgangspunkt og foreskriver «oppskrifter», det vil si konkrete metoder, teknikker, handlingsstrategier eller samtalestrategier for god veiledning. De ulike kildene gir oppskrifter på både på meso- og mikronivå, og de kan grovt sett deles i tre grupper. En gruppe har en eklektisk tilnærming til veiledning, i den forstand at forfatterne ikke legger en bestemt teoretisk tilnærming til grunn for oppskriftene, men presenterer ulike modeller og konkrete samtalestrategier som kan gjelde for mange typer veiledningskontekster (se for eksempel Høihilder & Olsen, 2011 og Bjørndal, 2016). En annen gruppe presenterer metoder for en spesifikk yrkesgruppe, som helsearbeidere (Eide & Eide, 1999/2005), barnehagepedagoger (Drugli & Onsøien, 2009) og lærerutdannere (Østrem, 2009), mens en tredje gruppe tar utgangspunkt i en teori, hvorpå de beskriver den praktiske arbeidsmetoden som er avledet fra teorien (Ulleberg, 2014; Lauvås & Handal, 2014).

Felles for pensumlitteraturen i den metodeorienterte gruppen er at de gir konkrete instruksjoner og strategier som den profesjonelle kan benytte seg av, altså konkrete samtaleteknikker og metoder. Vi finner ingen konkrete strategier for vurderingsaktiviteter som muntlig eksamen eller vurderingssamtaler knyttet til skolefagene. Lærebokforfatterne peker på samtalestrategier og verbale uttrykksmåter som egner seg i veiledning, og uttrykksmåter man bør unngå. De gir konkrete eksempler på ytringstyper. Disse kan bestå av konstruerte dialoger, oppdiktete caser som er skrevet som små fortellinger. I enkelttilfeller viser de til eksempler fra autentiske veiledningssituasjoner (Bjørndal, 2016; Eide & Eide, 1999; Høigaard & Mathisen, 2004).

Når forfatterne viser til konkrete samtaleteknikker, uavhengig av konteksten for veiledning og veiledningstype, er det de samme kommunikative ferdighetene som går igjen på tvers av de ulike kildene (som for eksempel aktiv lytting, empati, speiling, åpne og lukkede spørsmål). Begrepsbruken er tilnærmet identisk, og forfatterne viser ikke til noe teoretisk grunnlag eller hvilke originalkilder begrepene og rådene er hentet fra (se Bjørndal, 2016; Drugli & Onsøien, 2009; Lauvås & Handal, 2014). Unntaket er Lauvås & Handal (2014), som viser til Geldard (1989), og som hevder at litteraturen om samtaleferdigheter og de medfølgende oppskriftene stort sett er basert på erfaringer som terapeuter og andre har skaffet seg, enten ved at de er blitt opptatt av samtaler, eller at de har studert samtaler i ulike sammenhenger og prøvd ut alternativer i egen praksis (Lauvås & Handdal, 2014, s. 253). Det er stort sett de samme ferdighetene som presenteres i de ulike kildene (aktiv lytting, spørreteknikker med mer), og samlet skaper denne litteraturen et inntrykk av at det finnes noen *universalstrategier* som fremmer god kommunikasjon i alle typer veiledningskontekster (foreldresamtaler, veiledning, coaching, mentoring, terapeutiske samtaler, praksisveiledning mm.). I litteraturen blir hver ferdighet konkretisert med tilhørende samtale- eller handlingsstrategi. I det følgende presenterer vi de vanligste strategiene.

#### 3.3.2.1 Aktiv lytting, empati og speiling

Den første ferdigheten som nevnes i metodelitteraturen, er *aktiv lytting*. Dette er en ferdighet som blir forbundet med det å *visse empati*. Aktiv lytting og empati blir framstilt som noe konkret der kroppen signaliserer aktiv tilstedeværelse og viser oppmerksomhet for den som veiledes. Veileder kan signalisere aktiv lytting ved å produsere minimumsresponsen som å nikke med hodet, produsere språklig ytringer («mm», «jaså» osv.). Videre blir aktiv lytting konkretisert nonverbalt gjennom at man har øyekontakt uten å stirre, at man har en åpen kroppsholdning (ikke krysse armer og ben, men gjerne lene seg framover), et rolig ansikt og et forstående blikk (Drugli & Onsøien, 2009, s. 64). Kroppsholdningen er framoverlent, ikke bakoverlent, og veileder har normal blikkontakt. Det er viktig at ingen responser overdrives (Lauvås & Handal, 2014, s. 254).

Et annet sentralt begrep er *speiling*. Å speile følelser regnes som den viktigste samtaleferdigheten i terapi (Lauvås & Handal 2014). Ifølge Bjørndal er slike kommunikasjonsferdigheter som aktiv lytting og speiling empatifremmende. Han viser imidlertid til kritikk mot den tekniske tilnærmingen – empati kan ikke reduseres til kommunikasjonteknikker ifølge Rogers, 1986 (i Bjørndal 2016, s. 66). Strategier som verbalt konkretiserer både aktiv lytting og speiling, er å gjenta nøkkelord og uttrykk (Eide & Eide, 2004), å reformulere eller parafrasere (Eide & Eide, 2007, Lauvås & Handal, 2014, s. 258), eller å oppsummere og sammenfatte (Løw, 2009).

#### 3.3.2.2 Spørrestrategier

Veiledningslitteraturen legger vekt på at mye av veiledningstiden går med til at veilederen stiller spørsmål og får svar, samtidig som veilederen kommer med råd og vurderinger (Lauvås & Handal, 2014, s. 258). Dermed blir det å kunne stille gode spørsmål en sentral kommunikasjonsferdighet. Det er bred enighet om at det går et skille mellom *åpne* og *lukkede* spørsmål. Åpne spørsmål legger få føringer – de starter ofte med hva, hvordan og av og til

hvorfor (Drugli & Onsjøien, 2009, Eide & Eide, 2007, Jensen & Ulleberg, 2011), og det er spørsmål der svaralternativene ikke er gitt av den som spør (Bjørndal, 2016, s.191). Med *åpne spørsmål* «får den som blir spurt en oppfordring til å fortelle om det hun eller han selv synes er viktig eller interessant» (Lauvås & Handal, 2014, s. 260). Emanuelsson (2001, s. 15 i Lauvås & Handal, 2014, s. 259) hevder at det er flere grader av lukkethet eller flere frihetsgrader. *Lukkede spørsmål* karakteriseres som spørsmål som kan besvares med ja, nei eller svært få ord. De er mest egnet til å få bekreftende eller avkreftende svar på objektive forhold. De inviterer til avgrensede svar, kan ikke brukes når noe skal utforskes, og egner seg for å få konkret informasjon. For mange vil lukkede spørsmål imidlertid føre til stor grad av styring, og samtalen kan oppfattes som et avhør (Drugli & Onsjøien, 2009, s. 77). Man bør være forsiktig med, eller aller helst unngå, hvorfor-spørsmål. Slike spørsmål ber om en begrunnelse og kan oppleves som kritiske eller moralske og setter samtalepartneren i en forsvarsposisjon (Drugli & Onsjøien, 2009, s 76; Handal & Lauvås, 2014, s. 263). Videre nevnes noen spørsmål en bør unngå, som *ledende spørsmål*, der svaret er innebygd i spørsmålet (de bekrefter den profesjonelles egen antakelse og hindrer en åpen og utforskende samtale), og *sammensatte spørsmål*, som gir samtalen et uklart fokus (det blir da vanskelig å vite hva man skal svare på) (Drugli & Onsjøien, 2009).

Blant den praktisk orienterte veiledningslitteraturen som er teoretisk innrammet, finner vi Ulleberg (2014). Hun presenterer «bevitnende team» og «reflekterende team» som to konkrete arbeidsmåter som er avledet fra Batesons systemteori. For å konkretisere disse to arbeidsmåtene presenterer hun fire ulike spørsmålstyper som kan være fruktbare i veiledningsdialogen (spørsmål om relasjon, positive spørsmål, spørsmål om forskjeller og likheter, hypotetiske spørsmål) (s. 144).

Flere kilder lager lister over spørsmålskategorier (Bjørndal, 2016; Jensen & Ulleberg, s. 279 f.; Høigaard & Mathisen, 2004, s. 113 f.). Blant spørsmålstyper som nevnes, er

- kontrafaktiske spørsmål
- mirakelspørsmål (Bjørndal, 2016)
- affektive (Mathisen & Høigård, 2004, 117f.)
- avgrensede
- informasjonsspørsmål
- kognitive
- ledende
- mestring (hva gjorde du for å lykkes så godt)
- mirakelspørsmål (tenk deg at du ...)
- refleksjonsspørsmål
- sirkulære spørsmål
- utfordrende

Forfatterne gir egenkonstruerte eksempler på konkrete spørsmål. De nevner når det kan være strategisk å bruke eller unngå disse spørsmålene. Høigaard & Mathisen (2004) og Jensen & Ulleberg (2011) nevner også noe om hvordan de kan virke, men dette er ikke dokumentert av

eller utledet fra empirisk forskning. De gir heller ikke eksempler på spørsmålene i bruk og hva slags konsekvenser de får i den aktuelle veiledningskonteksten.

Noen forfattere lager lister over hva som kjennetegn på den gode spørsmålsstilleren, men uten at disse påstandene blir underbygget med kilder, teori eller forskning:

1. stiller korte spørsmål
  2. stiller ett spørsmål om gangen
  3. stiller klare spørsmål
  4. stiller nødvendige spørsmål
  5. forklarer ikke spørsmålene
  6. venter på svar
  7. er ikke forutinntatt
  8. stiller spørsmål som den veiledede kan forstå og mestre
  9. stiller spørsmål som engasjerer
  10. håndterer pauser
  11. svarer ikke på egne spørsmål
  12. forhører ikke dem som utspørres
  13. oppmuntrer den som skal svare
  14. lytter aktivt og systematisk
- (Mathisen & Høigård, s. 114)

### *3.3.2.3 Overordnet organisering av samtale*

Veiledningslitteraturen gir også råd og retningslinjer for den overordnede organiseringen av planlagte veiledningssamtaler. Det finnes et stort antall ideelle modeller for hvordan en veiledningssamtale kan struktureres. Modellene angir hva man bør introdusere samtalen med, hva slags emner de bør inneholde, og hvordan de bør avslutte. Intensjonen bak flere modeller er ifølge Bjørndal (2016, s. 224) at en vil gå fra en tradisjonelt styrende og rådgivende veilederrolle til en mer åpen og reflekterende veiledning mellom likeverdige yrkesutøvere. Konteksten og målet for veiledningen samt det teoretiske grunnlaget til veilederen avgjør hva slags modell pensumforfatterne presenterer. Det finnes mange modeller for veiledningsforløp i lærebøkene, men vi har ikke kunnet finne noen oppfølgende diskusjon om hvordan de virker i praksis. Under følger noen modeller for veiledningsforløp:

Veiledningsforløp:

1. Avklare hva den veiledete trenger hjelp til
  2. Innramming: analyse av situasjonen
  3. Diskusjon av veisøkers egne løsningsforslag
  4. Presentasjon og drøfting av råd fra veileder
  5. Beslutning av mulige tiltak
  6. Evaluering av samtalen
- (Høihilder & Olsen, 2011)

Liknende modeller blir presentert i Bjørndal (2016, s. 223 f.), som også presiserer at det har vært rettet kritikk mot veldig styrende, instruerende eller rådgivende veilederrolle. Se også Østrem (2015, s. 82).

Fra den pedagogiske litteraturen om vurdering for læring kommer en modell som mange lærere er kjent med. Den bygger på Hattie & Timperley (2007) og Black & Wiliam (2009):

- 1) *Hvor skal jeg?* Dette kan du gi tilbakemelding på ved å vise til tydelige mål og kriterier.
- 2) *Hvor er jeg i læringsprosessen?* Dette er tilbakemeldinger som viser hvor eleven er i forhold til punkt nr. 1.
- 3) *Hva er neste skritt i læringsprosessen?* Dette er tilbakemeldinger som peker framover, og som på engelsk kalles «feedforward» og som på norsk kan kalles «framovermeldinger». Elevene kan få svar på dette av deg eller ved hjelp av en læringsvenn, se selv (egenvurdering) eller ved å løse en oppgave. (Slemmen, 2010, s. 116)

Modellen over gjengis også i Fjørtoft (2009, s. s. 43) og i Gamlem (2014, s. 21).

#### 3.3.2.4 Råd basert på forskning

Tre forfattere presenterer bøkene sine forskningsbasert. Dette er Bjørndal (2009, 2011), Østrem (2015) og Eide & Eide (2007). Det er likevel bare Bjørndal som formulerer eksplisitte råd om god praksis på bakgrunn av helt konkrete empiriske funn. Bjørndal (2009) bygger på lydopptak av gruppevurderinger av 60 øvingssamtaler (dvs. simulerte veiledningssamtaler som er utført i veilederutdanningen ved Universitetet i Tromsø). Her har han registrert hvilke anbefalinger om forbedringer som ble uttrykt av deltakerne, som var veisøker, veileder og faglærer. Denne videobaserte undersøkelsen munnet ut i ni anbefalinger, som handlet om 1) metakommunikasjon; 2) klargjøre mål; 3) stille mer hensiktsmessige og varierte spørsmål (det forekom mange lukkede spørsmål); 4) mer hensiktsmessig struktur og fokus; 5) flersidig perspektivbelysning; 6) fremme styrke og håp; 7) kommunisere klarere; 8) stille seg mer åpen 9) klargjøre roller og posisjonering. Bjørndals undersøkelse er basert på simulerte samtaler, ikke autentiske.

Østrem (2015) og Eide & Eide (2007) er bøker som er basert på erfaring, egen forskning og forskningslitteratur. Østrem (2015) viser til egen studie i Hanssen & Østrem (2013), som identifiserer flere former for dialog i en veiledningssamtale. Dialogformene fikk overskriftene «informasjonssøkende», «handlingssøkende», «argumenterende» og «utforskende» og kan komme i ulike faser i veiledningssamtalen. Østrem gir ikke konkrete anbefalinger og viser heller ikke til hvilke praktiske implikasjoner som kan komme av denne inndelingen. Eide & Eide (2007) bruker eksempler fra eget materiale for å vise ulike samtalestrategier. Boken er basert på empiriske studier om klinisk kommunikasjon og kombinerer forskning og kommunikasjonsteori. Den gir konkrete råd om stemmebruk, kroppsspråk og verbale strategier, som reformuleringer og spørsmålstyper. Med utgangspunkt i både autentiske og oppdiktete samtaleutdrag tar boken opp utfordringer og dilemmaer i

kommunikasjonen og viser hvordan de kan løses av helsearbeidere. Den viser gjennomgående til autentiske samtaleutdrag og kilder.

### 3.3.3 Drøfting av funn

En felles oppfatning som kommer fram i vurderings- og veiledningslitteraturen som brukes i lærerutdanningen i dag, er at man skaper gode veiledningssituasjoner gjennom å skape god kommunikasjon. Veiledningslitteraturen formidler påstander om hva som er god veiledning, og hva som kjennetegner gode veiledningssamtaler. De fleste definisjonene inneholder også kriterier for god veiledning. Det er i noen tilfeller problematisk å ta stilling til anbefalingenes status, fordi veiledningslitteraturen i størst grad synes fundert på fagbokforfatterens personlige erfaringer og i liten grad på empirisk forskning. Dette er et syn som støttes av Bjørndal (2009, s. 180). Mange kilder viser til like oppskrifter for hvordan samtalen kan organiseres, hva slags ferdigheter som er sentrale, og hvilke samtalestrategier som verbalt realiserer disse. Mye av litteraturen er basert på teori og allmenne forestillinger, taus kunnskap og erfaringer, og selv om det ifølge Bjørndal (2009, s. 179) finnes anbefalinger av mer enn 150 ulike veiledningsmetoder, er svært lite av veiledningslitteraturen basert på autentiske samtaler. I sistnevnte kategori finner vi Bjørndal (2009), Eide og Eide (2007) og Østrem (2015).

Når det gjelder de konkrete rådene for verbale og ikke-verbale strategier, går det ikke fram hva slags dokumentasjon rådene er basert på. Det er generelt sett de samme ferdighetene (oppskriftene for god kommunikasjon) som presenteres i den metodeorienterte litteraturen, og disse ferdighetene ser ut til å komme fra en felles kilde (Geldard, 1989), som først opptrer i Lauvås & Handal (2000). Disse sistnevnte bøkene viser til forskning som bruker andre tilnærminger til analyse av kommunikasjon enn den etnometodologiske samtaleanalytiske (CA). Dette innebærer at konsekvensene av en verbal eller ikke-verbal strategi i liten grad har fått oppmerksomhet utover det som framkommer av de illustrative enkeltksempelene som brukes i boka.

En annen observasjon er at veiledningslitteraturen i liten grad er faglig rettet. Det vil si at de utvalgte pensumbøkene gir få retningslinjer i hvordan en faglig rettet veiledning (for eksempel i skolefagene norsk og matematikk) kan foregå. Dette er en observasjon som støttes av Sandvik & Buland (2014). I pensumlitteraturen vi har sett på, blir et knippe konkrete handlingsstrategier (verbale- og ikke verbale strategier) for gode veiledningssamtaler presentert, men det er uklart hvordan strategiene er identifisert, om de kan dokumenteres med empiri og hvilken funksjon de egentlig har når de brukes i praksis.

## 4.0 Diskusjon og konklusjon

I denne rapporten har vi undersøkt hvilke offisielle og uoffisielle retningslinjer som finnes for læreres vurderings- og veiledningssamtaler. Vi har oppsummert hva slags råd om vurderingssamtalen som finnes i pensumlitteraturen og i de offisielle styringsdokumentene for grunnskolen, og i hvilken grad de er basert på teori eller empirisk forskning. Avslutningsvis vil vi reise noen problemstillinger knyttet til de overordnede funnene.

Pensumlitteraturen og de offisielle og uoffisielle retningslinjene vi har undersøkt, er en omfattende og svært heterogen tekstmasse. I pensumlitteraturen blir det presentert mange og delvis ulike teoretiske retninger, mange ulike profesjoner blir omtalt, og det er stor variasjon i både teoribruk og begrepsbruk. Det er også ulik grad av innretning mot en spesifikk kontekst eller vurderingsaktivitet i de ulike kildene. Noen kilder handler om allmennmenneskelige sider ved kommunikasjon og veiledning generelt, mens andre er spesifikt rettet mot en profesjon (barnehage, sykepleie, skole) eller en type veiledning (mesterlære, coaching, foreldresamtale, faglig veiledning). I nettsøkene finner vi i mindre grad en teoretisk forankring, og i funnene blir det sjelden redegjort for bakgrunnen for vurderingsrådene som blir presentert. Til tross for denne ulikheten ser vi at der det *gis* eksplisitte råd for vurderingssamtaler, går de samme rådene igjen, til tross for at kildene er svært ulike. Rådene framstår derfor som generiske og dekontekstualiserte. Det vil si at de presenteres som en generell positiv eller negativ kommunikasjonsstrategi, uten at kommunikasjonskonteksten beskrives eller ses som relevant for språkbruken. Et eksempel er rådet om å bruke åpne framfor lukkede spørsmål for å skape en dialog. Dette bidrar til å skape et instrumentelt bilde av kommunikasjon, på tross av at mange forfattere plasserer seg i en sosiokulturell og dialogisk tradisjon.

Formuleringen av generelle råd om vurderingssamtaler gjenfinnes også i annen forskning på vurderingspraksis. Prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (Sandvik og Buland, 2014) har studert utviklingen av vurderingspraksis i norske skoler, og konkluderer med at skolemyndighetene har lagt vekt på allmennpedagogiske verktøy heller enn utviklingen av vurderingskompetanse i fagdisiplinene (Sandvik og Buland, 2014, s. 10). Når heller ikke skolene etablerer felles vurderingspraksiser, blir det opp til enkeltlæreren å utforme og operasjonalisere vurderingen tilpasset det aktuelle faglige temaet. Det gjør at vurderingspraksisen i klasserommet blir helt avhengig av den enkelte lærers faglige og fagdidaktiske kompetanse (Sandvik og Buland, 2014, s. 9). Når vi ser at vurderingssamtalene omtales svært allment av ulike potensielle premissleverandører, blir det en utfordrende jobb for lærerne å manøvrere i mylderet av samtaleråd og samtidig operasjonalisere de allmenne rådene i konkrete kontekster.

Mangelen på kontekstualisering henger sammen med neste hovedutfordring ved veiledningslitteraturen, både i styringsdokumentene og i lærebøkene. Det er knyttet til forholdet mellom de merkelappene som settes på de ulike samtalene og de respektive rådene som presenteres. De ulike kildene bruker mange ulike begreper om samtaler mellom lærer og elev (eller lærer og student), for eksempel «fagsamtale», «utviklingssamtale» eller «veiledningssamtale». Samtalebegrepene som benyttes, blir ofte ikke definert. Dette fører til at de kan oppfattes som hverdagsbegreper, ikke fagbegreper, noe som åpner for ulike måter å bruke begrepene på. I tillegg fremstår begrepsapparatet også delvis som inkonsistent på tvers av kildene og innad i samme kilde. Også Utdanningsdirektoratet har direkte henvisninger til kilder som bruker sentrale begreper fra forskrift til opplæringsloven på ulike måter, noe som legitimerer den varierte bruken av begreper. En konsekvens av en slik sprikende begrepsbruk er at det blir uklart hvilke samtaletyper de konkrete rådene om vurderingssamtaler er aktuelle for. Målet er ikke å få til et en-til-en-forhold mellom kommunikasjonspraksis og kommunikasjonsråd. Det vil trolig likevel være behov for andre råd til hvordan planlagte utviklingssamtaler skal gjennomføres, enn til de spontane vurderingssamtalene som oppstår

når elevene støter på faglige utfordringer i klasseromshverdagen. Vår undersøkelse viser at det gis generiske råd for svært ulike aktiviteter og samtaletyper som har ulike institusjonelle mål. Vi vil hevde at dette understreker at det er behov for å definere og avklare begreper opp mot de ulike vurderingssamtalene som faktisk finnes i klasserommet.

Vår rapport viser at kildene ofte bygger på erfaringsbasert kunnskap, men at det likevel kan være vanskelig å få øye på hva slags empiri rådene om vurderingssamtaler bygger på, og om denne empirien er systematisk undersøkt. Forskning på retningslinjene for læringsutbytte viser at det er en sterk tro på at det er en sammenheng mellom elevenes læringsutbytte og lærerens kompetanse, uten at det nødvendigvis blir nevnt eksplisitt hva denne kompetansen består i (Mølstad & Prøitz, 2018, s. 10). Dette framstår som gjeldende også for vurderingssamtaler, som fordrer en praktisk og svært kontekstavhengig samtalekompetanse. De rådene som gis om disse samtalene, er derimot på det mer strukturelle planet (hvordan en samtale skal organiseres) eller på et overordnet kommunikativt nivå («vær dialogisk»). Det indikerer at det finnes et behov for å supplere det vi i dag vet om vurderingssamtaler, med funn fra autentiske praksiser, noe som støttes fra flere av kildene vi har gjennomført (Bjerkholt, 2017, s. 227; Gamlem & Munthe 2014, Bjørndal, 2011).

Prosjektet CAiTE skal utforske og analysere lærernes konkrete praksiser i vurderingssamtalene og utvikle forskningsbaserte og kontekstualiserte råd for disse samtalene. En grunnleggende tilnærming er at mye i kommunikasjon er situasjonsavhengig, og at det ikke er et en-til-en-forhold mellom en samtalestrategi og konsekvensen av den. Likevel finnes det likhetstrekk og mønstre i de kontekstualiserte vurderingssamtalene mellom elev og lærer som kan gi indikasjoner på om noen samtalestrategier er mer eller mindre hensiktsmessige enn andre. Målet er å undersøke disse handlingsstrategiene, der de måtte dukke opp i materialet, med en grunnleggende sekvensiell tilnærming og en vurdering av samtalekontekstens betydning for ulike strategiers hensiktsmessighet. Det åpner for muligheten til å vurdere den etablerte forståelsen av hva en god veiledningssamtale er, med tanke på i hvilken grad oppskriftene og metodene som fremstilles, harmonerer med funnene fra forskning på autentisk lærer-elev-interaksjon. Samtaleanalytiske studier kan dermed bidra til å *falsifisere, nyansere* eller gi et mer *detajlert* bilde av de normative forutsetningene som kommer til uttrykk i veiledningslitteraturen.

## Referanser

- Alexander, Robin (2005). *Dialogic Teaching*. York: Dialogos.
- Bjerkholt, E. (2017). Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I: Brekke, M., Søndena, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Boge, M., Ødegaard, E.E., Markhus, G., & Moe, R. (2009). *Læring Gjennom Veiledning: Meningsskaping i Grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Christensen, H., & Thorsen, K. (2016). *Jeg skal bli lærer!: Utvikling av profesjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Drugli, M., & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: Gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eide, H., & Eide, Tom. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. rev. og utv. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (Red.). (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praxis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75–92.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigaard, R. & Mathisen, P. (2004). *Veiledningsmetodikk: En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høihilder, E., & Olsen, K. (2011). *Pedagogisk veiledning: Metoder og tilnæringsmåter*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. Utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, T. (2011). *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsson, B., & Oterholt, F. (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforl.

- Kim, Y., & Silver, R. E. (2016). Provoking Reflective Thinking in Post Observation Conversations. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 203-219.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Forskrift til opplæringslova. 2006, hefte 9.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000/2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2-3), 272-288.
- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen: en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lingås, L.G, Olsen, K.R & Eik, L.T. (2013). *Pedagogisk Veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2013. Print.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster (Professionsserien)*. København: Akademisk forlag.
- Marzano, R., & Simms, J. A. (2014). *Questioning sequences in the classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory. ISBN: 978-0-9858902-6-1
- Mathisen, P. (2008). *Mentor: Om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Mølsted, C. E., & Prøitz, T. S. (2018). Teacher-chameleons: the glue in the alignment of teacher practices and learning in policy. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17. Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M., & Scott, I. (2017). Learning outcomes in professional contexts in higher education. *European Journal of Education*, 52(1), 31-43.
- Peräkylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727–750.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap*. Trondheim: NTNU/SINTEF.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skovholt, K., Nordenström, E., & Stokoe, E. (2019). Evaluative conduct in teacher–student supervision: When students assess their own performance. *Linguistics and Education*, 50, 46-55.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal
- Stokoe, E. (2014) The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play, *Research on Language and Social Interaction*, 47:3, 255 265.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: kunsten å skape dialog*. Pax.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Waring, H. Z. (2014). Mentor invitations for reflection in post-observation conferences: Some preliminary considerations. *Applied Linguistics Review*, 5(1), 99–123.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling: Om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## Vedlegg 1 Oversikt over uoffisielle retningslinjer som siteres i rapporten<sup>10</sup>

- Bjønnes og Knain. 2008. Vurdering av kompetansemål knyttet til Forskerspiren. (s. 25 – 27) <https://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=1509708>
- Blichfeldt, K. og T.G. Heggem. 2014. *Nye Kontekst, Lærereens bok 8-10*. Oslo: Gyldendal Drammen videregående skole, Retningslinjer for elevsamtaler. <http://www.drammen.vgs.no/Documents/Skole/Drammen%20vgs/Elevhåndboka/Elevsamtaalen.pdf>
- Elevundersøkelsen 2016 – hovedrapporten <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/elevundersokelsen-2016--hovedrapporten/>
- Ertresvåg, S. 2015. «Om å stille opne spørsmål», Læringsmiljøseneteret <http://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/om-a-stille-opne-sporsmal-article116128-21628.html>
- Fjørtoft. H. Best praksis. Bedre planlegging, undervisning, læring og vurdering. <http://bestpraksis.blogspot.com>
- Fostås, A.G., et al. 2013. *Fabel 8, Lærereveiledning*. Oslo: Aschehough
- Fostås, A.G., et al. 2014. *Fabel 9, Lærereveiledning*. Oslo: Aschehough
- Fostås, A.G., et al. 2015. *Fabel 10, Lærereveiledning*. Oslo: Aschehough
- Frydenberg skole, Oslo <https://frydenberg.osloskolen.no/for-elever-og-foresatte/hjemskole-samarbeid/elev--og-utviklingssamtale/>
- Gamlem, S.M. [https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/presentasjoner/pulje-7/tilbakemelding\\_gamlem\\_pulje-7-2016.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/presentasjoner/pulje-7/tilbakemelding_gamlem_pulje-7-2016.pdf)
- Gamlem, S.M. 2016. Videobasert foredrag: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/praksis-i-skolen/videoforedrag-siv-m.-gamlem---tilbakemeldinger-for-elevers-laring-og-utvikling/>
- Hannisdal, M. et al. 2006. *Eureka! 8, Lærereens bok*. Oslo: Gyldendal
- Hannisdal, M. et al. 2007. *Eureka! 9, Lærereens bok*. Oslo: Gyldendal
- Hannisdal, M. et al. 2008. *Eureka! 9, Lærereens bok*. Oslo: Gyldendal
- Hesenget et al. 2006. *Tellus 8, Lærereveiledning*. Oslo: Aschehough
- Hesenget et al. 2007. *Tellus 9, Lærereveiledning*. Oslo: Aschehough
- Hesenget et al. 2008. *Tellus 10, Lærereveiledning*. Oslo: Aschehough
- Johannessen, Martin <http://martinjohannessen.blogspot.no/p/vurdering-for-lring.html>
- Kjøsterud skole, Drammen kommune, <http://laringslopdrammen.no/blog/laeringssamtalen-en-farsott-eller-fremtidens-samtale/>
- Jensen, M. Og J. Groseth. 2013. *Saga 8, Lærereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jensen, M. Og J. Groseth. 2014. *Saga 9, Lærereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jensen, M. Og J. Groseth. 2015. *Saga 10, Lærereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jørgensen, E.C., H.S. Finstad og J. Kolderup. 2006. *Trigger 8, Lærereens bok*. Oslo: Cappelen Damm Undervisning

---

<sup>10</sup> Alle nettressurser er sjekket 10. februar 2019

- Jørgensen, E.C., H.S. Finstad og J. Kolderup. 2007. *Trigger 9, Lærerens bok*. Oslo: Cappelen Damm Undervisning
- Jørgensen, E.C., H.S. Finstad og J. Kolderup. 2008. *Trigger 10, Lærerens bok*. Oslo: Cappelen Damm Undervisning
- Lesesenteret, vurderingskriterier for fagsamtale.  
<https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13114205/Lesesenteret/Muntlige%20ferdigheter%20-%20fagsamtale%20-%20vurderingskriterier.pdf>
- Limstrand, K.M. 2008. Elevsamtalen – en kilde til danning og vekst?  
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2008/september/elevsamtalen--en-kilde-til-danning-og-vekst/>
- Lunde skole, Os kommune: <http://www.lunde.gs.hl.no/index.php?pageID=189>
- Læringsmiljøsentret, Den utfordrende elevsamtalen – når samtalen blir knapp.  
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/tidligere-prosjekter/ungdomstrinn-i-utvikling/nettressursar/elevsamtalen/>
- Læringsmiljøsentret, Refleksjonsspørsmål knytt til å stille opne spørsmål  
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13241754/Læringsmiljøsentret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Refleksjonsspørsmål%20knytt%20til%20å%20stille%20opne%20spørsmål.pdf>
- Marienlyst skole, Drammen kommune:  
<https://www.drammen.kommune.no/Documents/Skole%20og%20opplaring/Grunnskole/Marienlyst%20skole/Vurdering%20og%20veiledning%20Marienlyst%20skole.pdf>
- Mathiassen, K. 2009. Muntlig eksamen – med like vilkår for alle? Naturfagsenteret.  
<https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1125870>
- Midtun, Arne <https://skoleerdigg.org/2013/04/03/muntlig-eksamen-hvilke-sporsmal-far-du/>
- Munkeby, Eli. Den utforskende samtalen.2016.  
<https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=2165583>
- Naturfagsenteret, 2008. Naturfag: Temanummer om vurdering for og av læring.  
<https://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=1509708>
- Remmen og Sørvik. 2011. Gjett hva lærer'n tenker på: Betydningen av faglig snakk for et utforskende læringsmiljø. <https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1826867>
- Steiniger, E. og A. Wahl. 2013. *Nova*. Oslo: Cappelen Damm Undervisning
- Stenersen, A. Hvordan bruke elevsamtalen til å fremme læring? Kattem skole, Trondheim.  
<https://www.udir.no/PageFiles/49683/Kattem%20skole%20Astrid%20Stenersen.pdf>
- Sølvik, R.M. 2017. Lærer-elev-dialogen og elevane si læring. Læringsmiljøsentret.  
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/fagartikler/larar-elev-dialogen-og-elevane-si-laring-article116116-21629.html>
- Uleberg, I. Pedagogikk- og veiledningsblogg. <https://pedagogikkblogg.wordpress.com>
- Utdanningsdirektoratet, nettressurser (et utvalg):  
Utdanningsdirektoratet, Regler for muntlig eksamen. (1)  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/eksamen/Udir-2-2014/-/Merknader-til-enderinger-i-forskrift-til-opplaringsloven-om-lokalt-gitt-muntlig-eksamen-/> (2)  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/kunst-og-handverk/vurdering-og-progresjon/> (3)

- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-i-skolebasert-kompetanseutvikling/organisering-av-tentamen-i-norsk-ved-en-skole-pa-sorlandet/> (4)
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/filmer-fra-laresteder/tilbakemeldinger-som-fremmer-laring/> (5)
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/> (6)
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/utdanningsvalg-veiledning/nettsted/framdriftsplan-for-praktisk-utproving/> (7)
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/mat-og-helse---veiledning-til-lareplanen/5-stottemateriell/#artikkel-3-individuell-vurdering-i-mat-og-helse> (8)
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/> (8)
- <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/utviklingssamtale/> (9)
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo> (10)
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/> (11)
- <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2016--hovedrapporten/> (12)
- Vaaland, G.S. 2017. Spørsmål som fremmer læring. Læringsmiljøseneteret.  
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/om-a-stille-sporsmal-som-fremmer-laring-article121846-21628.html>
- Wendelborg, Christian, Melina Røe, Britt Karin Utvær og Joakim Caspersen (NTNU): Rundskriv om individuell vurdering, Utdanningsdirektoratet 5 (2016)  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Wiker, Paul Viktor <http://www.godskole.no>
- Wisting, T. 2013. Er elevsamtalen som didaktisk middel et moderne fenomen?  
*Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2013/mai/er-elevsamtalen-som-didaktisk-middel-et-moderne-fenomen/>
- Ødegaard, Marianne, Hanne Møller Andersen, Jan Schoultz, Glenn Hultman, Birgitte Lund Nielsen, Ragnhild Löfgren og Sonja M. Mork. 2011. Koding av elever og læreres samtaler. I: *Kimen – En skriftserie fra Naturfagsenteret*.  
<https://www.naturfag.no/binfil/download2.php?tid=1703795>

## Vedlegg 2 Oversikt over pensumlitteratur

- Berg, M., & Ribe, E. (2013). *Coaching: å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. (2009). *Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger*. I: Brekke, M., Søndena, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C., & Keeping, D. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Boge, M. (2009). *Læring gjennom veiledning: Meningsskaping i grupper* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Broman, Å. (2014). Bruk av video i undervisning av veiledere – en samtenkende og personorientert læringsform. I *Uniped* 37 (1), (s. 82-90)
- Christensen, H., & Thorsen, K. (2016). *Jeg skal bli lærer!: Utvikling av profesjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M., & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: Gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eide, H., & Eide, Tom. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. rev. og utv. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, L.T. (2013). Møtet med det spesielle og det uventede. Veiledning som støtte for utvikling av profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon (s.166 – 180). I Lingås, L., Olsen, K., & Eik, L. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Eritsland, A. G. (2015) *Skrivesamtalen*. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjems, L. (2013). *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.199 – 214). I: Helgevold. I Lingås, L.,
- Olsen, K., & Eik, L. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helgevold, N. og Munthe, E.: *Veiledning på elevenes vilkår*. (s. 81-100) I: Østern, A., & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høihilder, E., Olsen, K., Kongstein, C. (2011). *Pedagogisk veiledning: Metoder og tilnæringsmåter*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsdottir, R. & Kvalsund, R. (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim, Norway: Tapir Akademisk Forlag.
- Karlsen, T. (2011). *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsson, B., & Oterholt, F. (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforl.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.

- Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K., & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lingås, L., Olsen, K., & Eik, L. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løv, O. (2009). Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster (Professionsserien). København: Akademisk forlag.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ohnstad, F. O., & Munthe, E. (2010): Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering (s. 140-164). I: Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision* (2nd ed.). Norwood, Mass: Christopher-Gordon.
- Seikkula, J., & Eliassen, H. (2006). *Reflekterende prosesser i praksis: Klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2016). *Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs* (s. 59-80) i Østern, A., & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hansen, P.-H. (2012). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stjernstrøm, E., & Knudsen, L. (2014). *Stemmer i veiledningsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Ulvestad, A., & Kärki, F. (2012). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal.
- Wille, T. S. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østern, A., & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling: Om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skriftserien nr. 49  
2020

Retningslinjer for vurderingssamtaler  
Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE  
(Conversation Analytic innovation for Teacher Education)

Forfattere: Marit Skarbø Solem  
Karianne Skovholt

ISBN 978-82-7860-440-3  
ISSN 2535-5325

usn.no

