

# Elevrespons i praksisveiledning: Hvordan kan et verktøy bidra til støtte, utfordring og teoretisk forankret refleksjon?

Marthe Pettersen<sup>1</sup>, Eli Lejonberg<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Oslo katedralskole

<sup>2</sup>Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

\* Korrespondanse: eli.lejonberg@ils.uio.no

## Sammendrag

---

Praksisveiledere i skolen skal bidra til at fremtidens lærere utvikler relevant kompetanse. Dette bidraget tar utgangspunkt i forskning som indikerer at det er viktig, men vanskelig, for veiledere å bidra til at teoretisk forankring og refleksjon er bærebjelker i veiledning. I studien har lærerstudenter og deres praksisveiledere prøvd ut et forskningsbasert verktøy for innhenting av elevers tilbakemeldinger på lærerstudentens undervisning. Elevenes respons er lagt til grunn for veiledningssamtaler. Data er hentet ved å observere veiledningssamtaler hvor elevrespons tas i bruk og ved å intervjuve lærerstudenter om erfaringer med å motta og bruke elevrespons i praksis. Analysene er forankret i teori om ulike tilnærminger til veiledning. Funnene kan tyde på at bruk av verktøy i praksisveiledning kan bidra til teoretisk forankret refleksjon knyttet til kompetanse lærere trenger og bidra både til å støtte og å utfordre lærerstudenter.

**Keywords:** Verktøy for elevrespons, praksis, profesjonell utvikling, praksisveileder, veisøker, lærerstudenter

## Innledning

Kommende lærere må utvikle svært komplekse kunnskaper og kompetanse (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hatlevik, 2014, 2017). Undervisning er svært krevende å mestre, blant annet fordi den synlige aktiviteten (undervisning) har en usynlig aktivitet (læring) som mål (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012). Mens erfarne lærere besitter fleksibel kompetanse som gjør dem i stand til å løse komplekse oppgaver, er det krevende for nye lærere å opparbeide slik kompetanse (Leinhardt & Greeno, 1986). Forskning indikerer at veilederes bidrag til lærerstudenters utvikling og refleksjon i veiledning er essensielt (Hobson et al., 2009; Korthagen & Vasalos, 2005; Schwille, 2008). Det er imidlertid utfordrende for praksisveiledere å bidra til nytenkning og utvikling (Crasborn et al., 2008; Harrison et al., 2005; Orland-Barak & Yinon, 2007). Å forankre veiledning i forskning som sier oss noe om kompetanse lærere trenger, samt i empiri om den enkelte students mulige styrker og utfordringer, kan bidra til refleksjon som kan fremme profesjonell utvikling (Garrigan & Pearce, 1996; Hobson et al., 2009; Orland-Barak & Yinon, 2007; Wallace et al., 2016).

---

Published: 31.03.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3336>

Slik kan evidens fra forskning og empiri legges til grunn for praksis. Dette bidraget utforsker et verktøy for bruk av elevrespons som et eksempel på hvordan forskningsforankring kan bidra til støtte, utfordring og refleksjon i veiledning.

Respons fra elevene lærerstudentene møter i praksis kan gi innspill til diskusjoner om hva god undervisning kan være, samt om den enkelte lærerstudentens styrker og utfordringer. Et slikt premiss ligger også til grunn for systemer for undervisningsvurdering som er utviklet for erfarne lærere og innført i ulike varianter i mange land (Isoré, 2009). Forskning på undervisningsvurdering indikerer at oppfølgingen av resultater og veiledning er avgjørende for at lærere skal kunne utnytte tilbakemeldingene for profesjonell utvikling, samtidig som dette er svært krevende å få til (Darling-Hammond et al., 2011; Delvaux et al., 2013; Elstad, 2014; Firestone, 2014; Flores, 2010; Lillejord et al., 2014).

En metaanalyse av forskning på bruk av verktøy i praksisveiledning kan tyde på at det å ta i bruk relevante verktøy kan bidra til refleksjon og profesjonell utvikling for lærerstudenter (Nesje og Lejonberg, 2022). Når det gjelder bruk av elevrespons for lærerstudenter i praksis, finnes det lite forskning og det har i liten grad vært utviklet verktøy for systematisk innhenting og bruk av elevrespons for lærerstudenter. I 2015 ble det gjennomført en uttesting hvor studenter ved UiO ble oppfordret til å bruke et elevresponsverktøy mens de var i praksis. Funnene fra en oppfølgende spørreundersøkelse indikerte at bruk av dette verktøyet kan være nyttig for lærerstudenter (Eriksen et al., 2020; Lejonberg et al., 2016). Det er verktøyene som ble utviklet i denne sammenheng som har dannet grunnlaget for videreutvikling og uttesting i studien det her rapporteres fra. Det overordnede forskningsspørsmålet som danner grunnlag for dette bidraget er: *Hvordan kan et verktøy for innhenting av elevrespons bidra til støtte, utfordring og teoretisk forankret refleksjon i veiledningssamtaler med lærerstudenter?*

For å undersøke forskningsspørsmålet, tar vi utgangspunkt i teori om ulike tilnærminger i veiledningssamtaler. Teorien brukes som en inngang til å analysere veiledningssamtaler knyttet til elevrespons i praksis. Studien som danner grunnlag for denne artikkelen har tidligere dannet grunnlag for en masteroppgave som inngår i et større NFR-prosjekt hvor forskningsbaserte verktøy for veiledning utvikles og testes (Pettersen, 2020; UiO, 2022). Målet for det overordnede prosjektet er å utvikle en holistisk struktur for praksisveiledning med flere verktøy knyttet til ulike overordnede teoretiske forankringer, nærmere bestemt i teori og forskning om 1) kompetanser lærere trenger å mestre, 2) ulike ledelsesstiler i klasserommet og 3) bruk av video for forankring av refleksjon og strukturert arbeid med profesjonell utvikling for lærere. Arbeidet det her rapporteres fra er knyttet til den første av disse gruppene av verktøy, og baserer seg dermed på forskning om kompetanser lærere trenger å mestre (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ferguson & Danielson, 2015; Kuhfeld, 2017; Wallace et al., 2016). Data ble innhentet fra fem lærerstudenter og deres veiledere i langpraksis våren 2020. Undersøkelsen utgjør den første piloteringen i det overordnede prosjektet knyttet til verktøy for bruk av elevrespons.

## Undervisningsvurdering og praksisveiledning

Vurdering i pedagogisk sammenheng innebærer å samle opplysninger og å ta i bruk tilnærminger som blant annet gjør det mulig å drøfte et tiltak og tiltakets resultater (Ålvik, 1994). Vurdering er også en del av praksisopplæringen til lærerstudenter (Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015; Forskrift om rammeplan for lektorutdanning 8-13, 2013). Universitets- og høgskolerådet har løftet frem at vurderingsformene bør være varierte, prosessorienterte og gi rom for tilbakemeldinger fra lærerutdannere og medstudenter (2017a; 2017b).

Systemer er utviklet for at både elever, kollegaer og ledere kan observere, vurdere og gi respons for å bidra til utvikling av læreres kompetanse, og begrepet *undervisningsvurdering* brukes om slike tilnærminger ment å bidra til innsikt i og utvikling av læreres kompetanse (Elstad, 2014; Lillejord, 2014; Lillejord et al., 2014). Forskning på bruk av undervisningsvurdering i Norge har indikert at mange lærere opplever det som nyttig å motta respons fra sine elever, men også at det er utfordringer knyttet til slike systemer (Elstad et al., 2017; Lejonberg et al., 2018; Lillejord et al., 2014). En utfordring er knyttet til undervisningsvurderingens doble formål. Når vurderingen både skal bidra til utvikling av relevant

kompetanse, og samtidig være kvalitetssikring og/eller kontroll, er det fare for at kontrollfunksjonene overtar (Lillejord et al., 2014). Flere studier indikerer imidlertid at undervisningsvurderingen bør være utviklingsorientert for å bidra til profesjonell utvikling for lærere (Isoré, 2009; Lejonberg et al., 2016; Lillejord, 2014; Nielsen & Rasmussen, 2011). Videre kan elevs forutsetninger for å vurdere undervisningskvalitet problematiseres, og det er grunn til å tro at man ikke nødvendigvis blir en bedre lærer av å få innsikt i elevs vurdering av ens undervisning (Clayson, 2009; Wallace et al., 2016).

Dersom det å motta respons følges opp med systemer for veiledning (Elstad, 2014; Lejonberg et al., 2016), eller organisatorisk læring i et kollektiv (Aldridge, Fraser, Bell & Dorman, 2012; Nielsen & Rasmussen, 2011), er det imidlertid potensial for profesjonell utvikling. Det er altså problematisk å bruke elevs respons som kvalitetsindikator. Men et responsverktøy basert på forskning om kompetanse lærere trenger, kan brukes til å forankre utforskning og dialog om profesjonell utvikling (Wallace et al., 2016).

I arbeidet det rapporteres fra i denne artikkelen belyses bruk av elevrespons innhentet med anonyme spørreskjema. Verktøyet er utviklet med utgangspunkt i teori om læreres undervisningsrelevante kompetanse, og baserer seg på Tripod 7 Cs, et tidligere utviklet rammeverk som er brukt både internasjonalt og nasjonalt (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ferguson & Danielson, 2015; Kuhfeld, 2017; Wallace, Kelcey, & Ruzek, 2016). Intensjonen med vurderingen er formativ i den forstand at den har til hensikt å fremme veisøkers profesjonelle utvikling, ikke å vurdere om veisøker imøtekommer gitte standarder. Målet for det undersøkte verktøyet er å bidra til refleksjon som grunnlag for utvikling av relevant kompetanse.

Begrepet *kompetanse* er mangefasettert og ment å benevne det lærere trenger å mestre i yrket (Illeris, 2009). *Veiledning* forstås i dette bidraget som samhandling mellom veileder og veisøker der målet er profesjonell utvikling for veisøker (basert på Lejonberg, 2016; Hobson & Malderez, 2013). Studentenes praksisveiledere vurderer praksis sammen med lærerutdanningsinstitusjonen, både for å fremme utvikling hos lærerstudenten, men også for å avgjøre om studenten er egnet som lærer. Et slikt bedømmende premiss for praksisveiledningen kan være utfordrende blant annet for tillitsforholdet mellom praksisveileder og veisøker (Hobson & Malderez, 2013; Hobson & McIntyre, 2013). I norsk kontekst har Jensen (2016) vist at lærerstudenter ofte inntar en selvkritisk rolle i veiledningssamtaler, hvilket kan ha sammenheng med at det har utviklet seg normer for veiledningssamtalene hvor selvtransaksjon inngår som en innledende øvelse.

## Ulike tilnæringer til veiledning

I det følgende presenteres teori som ligger til grunn for analyse av data og presentasjon av funn. Det er først og fremst ideer som omhandler tilnæringer til respons til veisøkere vi legger til grunn som analytisk inngang i det empiriske materialet. Vi tar utgangspunkt i to tilsynelatende kontradiktoriske tilnæringer til praksisveiledning kjent som *utviklende* (Clutterbuck, 2004; Kram, 1988) og *dømmende* veiledning (Hobson og Malderez, 2013).

Den første tilnærmingen til praksisveiledning er knyttet til begrepet *developmental mentoring* (*utviklende veiledning*) som er blitt brukt internasjonalt for å beskrive veiledning kjennetegnet av veisøkers refleksjon, samt veileders støtte og bidrag til å utvide veisøkers forståelse (Clutterbuck, 2004; Kram, 1988). Veiledning kan i et slikt perspektiv forstås som prosesser hvor utvikling og endring skjer med utgangspunkt i dialoger som fremmer refleksjon og hvor veiledere utfordrer veisøkeres tenkning (Irby, 2014). Flere har understreket refleksjon som essensielt for profesjonell utvikling (Korthagen & Vasalos, 2005; Orland-Barak & Yinon, 2007; Schön, 1987), og dermed også i veiledning med nye lærere (Hobson et al., 2009).

Søndenå (2004) etterlyser en mer *kraftfull* refleksjonspraksis i praksisveiledningen i lærerutdanningen som bringer tankene tilbake på tidligere tenkte tanker, fremfor den praktisk-pedagogiske handlingen. Dette forstås som en motsetning til et ensidig, handlingsfiksert refleksjonsbegrep som fokuserer på begrunnelser for tidligere og kommende handlinger. Worum (2014) har bidratt til å rette søkelyset mot

dialogens rolle i refleksjonen og fremhever hvordan gjensidig forpliktende dialog kan bidra til ny kunnskap og utfordring av gjeldende holdninger. Helstad (2014) har bidratt til forståelse av samtalenes bidrag til læring med å skille mellom svak og sterk refleksjon. Svak refleksjon kjennetegnes av mangel på problematiseringer og overflatisk enighet. Sterk refleksjon kjennetegnes av en undersøkende tilnærming til praksis som rettes inn mot konkrete, substansielle forhold. Å bringe relevante data inn i samtale er én måte å fokusere diskusjonen og utfordre antakelser på (Earl og Timperley, 2009; Helstad, 2014).

Som en motsetning til tilnærminger til praksisveiledning som fremhever utvikling gjennom refleksjon, finner vi *dømmende veiledning*. Dømmende veiledning karakteriseres av at de potensielt positive følgene av utvekslingsprosessene hemmes av den dømmende kommunikasjonen, eksempelvis ved at praksisveiledningen preges av for mye råd og vurdering (Hobson og Malderez, 2013). Lejonberg og Tiplic (2016) har introdusert *klar veiledning* og argumentert for at karakteristikker ved *dømmende veiledning* som kommunikasjon av vurderinger, råd, ros og kritikk også kan bidra til refleksjon og utforskning av viktige tema i praksisveiledning. Bruk av begrepet *klar veiledning* kan dermed bidra til forståelse av hvordan karakteristikker brukt til å betegne *dømmende veiledning* kan inkluderes i *utviklende veiledning*. Dette bidraget utforsker hvordan diskusjoner knyttet til elevs vurderinger, kan bidra til nettopp refleksjon og til å utvide veisøkers forståelse av hva lærere trenger å mestre.

## Metode og datainnsamling

Verktøyet for innhenting av elevrespons som ble brukt i denne studien er forankret i Tripod 7Cs, et teoretisk rammeverk som beskriver undervisningsrelevante kompetanser lærere har behov for å mestre i syv kategorier (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ferguson & Danielson, 2015; Kuhfeld, 2017; Wallace et al., 2016). Hvert av de syv overordnede temaene var operasjonalisert i et spørreskjema med to-fem spørsmål knyttet til hvert tema. Elevene deltok anonymt ved å rapportere på en skala fra 1 til 7, der 1 er «helt uenig» og syv er «helt enig». De syv temaene er 1) å gi omsorg og skape gode relasjoner (eksempel-formulering: *lærrestudenten bidrar til at elever behandler hverandre hyggelig og med respekt*), 2) å oppmuntre elevene til å delta og respektere deres forslag og ideer (eksempel-formulering: *lærrestudenten viser at våre meninger og syn på undervisningen er viktig*), 3) stimulering til læring ved å gjøre det interessant og relevant for elever å lære (eksempel-formulering: *Lærrestudenten forklarer for oss elever hvordan undervisningen er relevant for oss*), 4) konsolidering og syntetisering ved å forklare og oppsummere fagstoffet for å fremme læring (eksempel-formulering: *lærrestudenten hjelper oss med å knytte ny lærdom til noe vi har hatt om før*), 5) klargjøring forstått som å vise elevene hvordan de kan lykkes i faget (eksempel-formulering: *lærrestudenten prøver å finne ut om vi elever får med oss det han/hun forklarer*), 6) tilpassing og utfordring ved å skape læringstrykk og utfordre elevene faglig (eksempel-formulering: *i lærrestudentens undervisning får jeg valgmuligheter slik at jeg kan velge det som er riktig for meg*) og 7) klasseledelse forstått som å fremme et godt arbeidsmiljø med gjensidig respekt (eksempel-formulering: *elevene hører etter hva lærrestudenten sier*).

De fem undersøkte lærerstudentene fikk respons fra én av klassene de hadde praksis i og gjennomførte deretter en veiledningssamtale med praksisveileder med utgangspunkt i innsamlet respons. Studentene delte resultatene med sin praksisveileder og etterfølgende veiledningssamtale ble gjort til gjenstand for undersøkelse ved å ta i bruk observasjon og intervju som metode (Cohen m. fl., 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Veiledningssamtalene varte rundt en halv time. Observasjonene av veiledningssamtalene ble strukturert av et observasjonsskjema, fokusert på hvordan veileder og lærerstudent bruke referanser til elevresponsverktøyet i samtalene. Etter veiledningssamtalen ble lærerstudentene intervjuet i semistrukturerte intervju. Intervjuguiden var forankret i forskning som indikerer at opplevelser og oppfølging knyttet til det å bli vurdert av elever er avgjørende for profesjonell utvikling (Delvaux et al., 2013; Isoré, 2009; Lillejord, 2014; Lejonberg et al., 2016), samt i forskning som viser hvordan ulike tilnærminger i veiledning kan bidra til utvikling (Hobson et al., 2009; Korthagen & Vasalos, 2005; Schwille, 2008). Data ble samlet i løpet av de siste ukene av studentenes langpraksis våren 2020 fra fem informantpar (bestående av én lærerstudent og én praksisveileder). De to første intervjuene

ble gjennomført på lærerstudentenes praksisskoler. På grunn av nedstengning av skoler som følge av koronasituasjonen i mars 2020, ble de siste observasjoner og intervjuer gjennomført digitalt på Teams. For å sikre konfidensialitet og ivaretagelse av forskningssubjektenes integritet, ble gjenkjennelige detaljer anonymisert og beskrivelsene av informantene (tabell 1) gjort generelle. Informantene har gitt et fritt informert samtykke og kun forskerne har hatt tilgang til dataene i sin helhet. Prosjektet er godkjent av NSD og gjennomført i overensstemmelse med gjeldende retningslinjer. Tabell 1 viser en oversikt over karakteristikk ved informantparene.

	<b>Veisøker (VS)</b>	<b>Praksisveileder (VL)</b>
1	PPU-student (heltid) med praksis på ungdomsskole. Kvinne ca. 25 år, noe vikarerfaring	Jobbet som lærer i ca. 40 år, ca. 20 års erfaring som praksisveileder. Kvinne med veilederutdanning.
2	PPU-student (deltid) med praksis på ungdomsskole. Kvinne ca. 50 år, ingen tidligere lærererfaring.	Jobbet som lærer i ca. 10 år, ca. 5 års erfaring som praksisveileder. Mann med veilederutdanning.
3	PPU-student (heltid) med praksis på videregående skole. Kvinne ca. 25 år, ingen tidligere lærererfaring.	Jobbet som lærer i ca. 10 år, ca. 5 års erfaring som praksisveileder. Kvinne med veilederutdanning.
4	PPU-student (heltid) med praksis på videregående skole. Kvinne ca. 25 år, ingen tidligere lærererfaring.	Jobbet som lærer i ca. 15 år, ca. 1 års erfaring som praksisveileder. Mann uten veilederutdanning.
5	PPU-student (deltid), med praksis på videregående skole. Kvinne ca. 25 år, har ca. 3 års erfaring som lærer (vikariater).	Jobbet som lærer i ca. 20 år, ca. 10 års erfaring som praksisveileder. Kvinne med veilederutdanning.

**Tabell 1.** Karakteristikk ved informantene, organisert etter informantpar

## Analyse

Datamaterialet er gjort til gjenstand for en teoretisk drevet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), hvor kategorier og koding er forankret i teori om vurdering og veiledning. Først ble dataene transkribert og gjennomlest med et overordnet fokus på mening og mønstre. Sitater som var relevante for å undersøke kjennetegn ved veiledningssamtalene ble markert i transkriberingene. Dette var sitater hvor referanser til verktøyet var tydelig eksempelvis i form av henvisninger til resultater eller ved at begreper brukt i verktøyet ble tatt i bruk i samtalen. Deretter ble fire teoridrevne koder utviklet for å organisere data i meningsfulle grupper. Kodene beskriver hvordan verktøyet forankrer vurderinger og/eller refleksjon i veiledning. I neste fase ble kodene beskrevet på et mer overordnet nivå utledet av utsagn i empirien, med utgangspunkt i hvordan bruken av verktøyet kan bidra til støtte, utfordring og refleksjon i veiledning. De fire teoridrevne kodene ble etterprøvd og justert for å fungere i relasjon til de kodede utsagnene og det øvrige datasettet.

Vurdering i pedagogisk sammenheng innebærer å samle opplysninger og å ta i bruk tilnærminger som blant annet gjør det mulig å drøfte et tiltak og tiltakets resultater (Ålvik, 1994). Utsagn hvor elevresponsen brukes som opplysninger om kvaliteten på lærerstudentens undervisning og konsekvenser av denne, er forstått som *vurdering*. Eksempelvis kan dette dreie seg om situasjoner hvor verktøyet brukes til å snakke om resultater («nesten alle har svart at...»), eller om bruk av graderinger, som for eksempel «over middels». Videre er slike indikasjoner på vurderende bruk kategorisert ut fra om de primært er *støttende* (kodet «V1»), eller *utfordrende* («V2»). *Støtte* er i denne sammenheng forstått som utsagn som oppmuntrer og/eller kan bidra til å trygge veisøkeren, samt handlinger som kan forstås som relevante for

å ivareta en tillitsfull relasjon (Clutterbuck, 2004). Å *utfordre* veisøker i denne sammenhengen handler om innspill som kommuniserer en forventning om at veisøker skal forbedre sin undervisningspraksis (Clutterbuck, 2004).

For å belyse *utviklende veiledning* har vi lett i empirien etter referanser til verktøyet som kan åpne for refleksjon hos veisøker. Eksempler hvor teoretisk forankrede begreper fra verktøyet brukes som grunnlag for refleksjon (eksempelvis dersom praksisveileder spør hvordan lærere kan vise omsorg for elever) er kodet «R1». Eksempler hvor studentens erfaringer med bruk av verktøyet legges til grunn for refleksjon om egen praksis er kodet «R2», (eksempelvis dersom praksisveileder spør hva veisøker har tenkt om egen praksis etter å ha satt seg inn i elevresponsen). Tabell 2 illustrerer karakteristikk ved analysekategoriene og gir eksempler.

Naturlig enhet	Kode	Analysekategori	Karakteristikk: bruk av elevrespons
VL1: Alle scorer på 6 eller 7. Helt tydelig at du har nådd gjennom.	V1	Støtte til veisøker forankret i vurderinger	Praksisveileders henvisninger til responsen oppfordrer veisøker til å videreføre aspekter ved sin praksis.
VL2: Det er spørsmål 16 du er dårligst på av disse. Hva tenker du å gjøre med det?	V2	Utfordring av veisøker forankret i vurderinger	Praksisveileders henvisninger til responsen utfordrer veisøker til å tenke nytt om aspekter ved sin praksis.
VL1: Dette er kjente temaer, blant annet elevers trivsel. Hva tenker du her?	R1	Refleksjon med utgangspunkt i begreper fra verktøyet	Praksisveileders henvisninger til begreper brukt i verktøyet inviterer til refleksjon knyttet til undervisning og/eller lærerrolle
VL3: Hva er det viktigste du har lært?	R2	Refleksjon med utgangspunkt i erfaringer med bruk av verktøyet	Praksisveileders henvisninger til erfaringer med bruk av verktøyet inviterer til refleksjon knyttet til undervisning og/eller lærerrolle

Tabell 2. Analysekategoriene med eksempler

## Funn

I det følgende er kategoriseringen over brukt for å illustrere hvordan det undersøkte verktøyet kan bidra til støtte, utfordring og teoretisk forankret refleksjon i veiledningssamtaler med lærerstudenter. Presentasjonen av funn under legger vekt på typiske eksempler fra kategoriene som er egnet til å illustrere hvordan elevrespons i veiledningssamtaler med lærerstudenter kan bidra til støtte, utfordring og teoretisk forankret refleksjon. Noen utypiske utsagn er også tatt med for å sette funnene i perspektiv.

## Verktøy for elevrespons brukt som grunnlag for vurderinger

Alle praksisveilederne kommer med utsagn som kan kategoriseres som vurderende bruk av elevresponsen. I disse tilfellene viser gjerne praksisveileder til responsen og følger opp med å gi uttrykk for egne vurderinger, eksempelvis knyttet til i hvilken grad praksisveileders oppfatninger om veisøkers praksis sammenfaller med elevenes. Under viser vi hvordan responsen forankrer vurderinger som kan fungere støttede eller utfordrende.

### Støtte til veisøker forankret i vurderinger (V1)

Dataene viser hyppige forekomster av vurderende bruk av verktøyet som kan forstås som støtte til veisøker, gjerne i form av at praksisveileder trekker fram positive resultater:

VL5: Hele undersøkelsen viser at du har fiksa det med praksis veldig godt. Ingen resultater under middels.

Praksisveileders bruk av elevresponsen underbygger her en slutning om at veisøker har lyktes i praksis. Dette kan forstås som at praksisveileder bruker elevresponsen som et mål på kvalitet. Tilsvarende bruk finner vi også hos en av de andre praksisveilederne i materialet:

VL1: Summa summarum, så var ikke dette noen overraskelse for deg eller meg, men dette skal du ta til deg: At de er SÅ fornøyde. Husk på dette her. La det være en trygghet for deg om du føler tvilen gnage.

Her viser praksisveileder tilbake til resultatene fra elevresponsen som helhet. Bruken forstås som støttende og kan bidra til å trygge veisøker i rollen som lærer. Det er også flere eksempler på at praksisveiledernes bruk av elevresponsen tilsynelatende underbygger positive inntrykk av veisøker:

VL2: Det er overvekt fra 4 og oppover. Jeg kan bekrefte at du er hyggelig og vennlig.

Også intervjuene med veisøkerne indikerer at de opplevde at elevresponsen ble brukt for å underbygge oppfatninger:

VS4: Jeg føler at vi har snakka mye om de samme tingene. Eneste var at vi har liksom litt mer bevis å gå ut ifra.

Det er også interessant at det i intervjumaterialet kan tyde på at veisøkerne generelt er positivt innstilt til vurderende bruk av elevrespons i praksisveiledning:

VS4: Jeg synes det var veldig fint å snakke med praksisveileder om dette, igjen fordi vi får liksom litt tall på det vi allerede har snakket litt om sammen.

I datamaterialet fremkommer det ikke negative opplevelser eller holdninger til vurderende bruk av responsen. Imidlertid er noen av veisøkerne inne på at det kunne vært annerledes om de hadde fått lavere skårer. Én informant nevner at negativ elevrespons kanskje kan ha potensial til å lede til en «knekk i motivasjonen», særlig dersom praksisveileder ikke håndterer dette på en hensiktsmessig måte. Samme veisøker trekker fram at vedkommende ville ønsket råd om hva man kan gjøre annerledes, dersom resultatene var dårlige. En annen veisøker forteller at hun sannsynligvis ikke hadde blitt med som informant dersom hun hadde mistanke om at svarene fra elevene ville vært negative.

### **Utfordring til veisøker forankret i vurderinger (V2)**

Den overfor beskrevne bruken av elevrespons forstått som vurderende utsagn som kan fungere støttende, forekommer langt hyppigere enn vurderende og utfordrende bruk av elevresponsen. Det finnes imidlertid noen eksempler som kopler respons og utfordring av veisøkers praksis:

VL2: Det er spørsmål 16 du er dårligst på av disse. Hva tenker du å gjøre med det?

Her konstaterer praksisveileder hvilket spørsmål veisøker har fått dårligst skår på og legger det til grunn for noe som kan forstås som en oppfordring om å utvikle praksis. Data fra intervju med den aktuelle veisøkeren kan si oss noe om hvordan det kan oppleves å motta slik respons:

VS2: Ja, det positive er det, at det faktisk av og til er greit å sette en skår på noe. Og veldig håndterbart hvilke, og veldig gjenkjennelig da, veldig ofte er det sånn.

I et annet eksempel viser praksisveileder til flere spørsmål som dreier seg om klasseledelse, hvor elevresponsen er sprikende:

VL5: Rundt spørsmål 23, 24, 25. Arbeidsro. Det er jo ikke målet at det skal være det hele tiden. Men er den god nok? Her er det ulike spekter av svar.

Praksisveileder kan i dette tilfellet sies å ha en mer undrende tilnærming enn i det forrige eksempelet, viser til «ulike spekter av svar» i elevresponsen, og utfordrer veisøker til å tenke over egen praksis knyttet til arbeidsro.

I dataene fra veiledningssamtalene finnes det også flere eksempler på at det er veisøker som trekker inn resultater på en vurderende måte:

VS3: På spørsmål om utfordrende undervisning, der er det veldig sprik. Viser at jeg ikke helt har klart å utfordre dem.

Det er flere eksempler fra datamaterialet på at veisøkerne trekker fram resultater de ikke er fornøyde med, mens praksisveiledere i større grad tenderer til å trekke fram positive resultater. I de fleste veiledningspar brukes det lite tid på å problematisere eller stille spørsmål ved elevresponsen. Ett informantpar bruker imidlertid noe tid på å diskutere i hvilken grad elevene har forstått spørsmålene.

### **Verktøy for elevrespons brukt som grunnlag for refleksjon**

Empirien viser også at verktøyet forankrer initiativ til refleksjon. En slik potensielt refleksjonsfremmende bruk er karakterisert av at praksisveileder bruker andre elementer fra responsverktøyet enn skårene fra elevene.

### **Refleksjon med utgangspunkt i teoretisk forankrede begreper frå verktøyet (R1)**

Det finnes mange eksempler i materialet på at praksisveileder legger til rette for refleksjon med utgangspunkt i begreper brukt i verktøyet:

VL2: Neste punkt er *stimulering til læring*. Fortell litt mer om det.

Her tar praksisveileder tak i *stimulering til læring* som er en av de syv kategoriene responsverktøyet er bygget opp rundt, og utfordrer studentens tenkning knyttet til dette. På denne måten trekkes teoretisk forankrede begreper inn i samtalen som mulig trigger for veisøkers refleksjon. Ved å be veisøker om å «fortelle litt mer om» stimulering til læring, legges det få føringer for studenten. Her kan studenten for eksempel velge å trekke inn hvordan hun forstår *stimulering til læring*, eller hvordan hun mener hun har jobbet med det i praksis. Et annet eksempel viser hvordan praksisveileder trekker inn et annet teoretisk forankret begrep fra verktøyet, og inviterer veisøker til å reflektere rundt egen praksis med utgangspunkt i dette:

VL1: Tilpasning. Hva har du fått til der?

Åpne spørsmål som dette inviterer veisøker til å bringe inn det vedkommende anser som relevant. Det kan være resultater fra elevresponsen, erfaringer fra praksis eller andre tanker de har knyttet til temaet som er introdusert av elevresponsverktøyet. Ansatsen kan også forstås som invitasjon til å tenke nytt rundt det introduserte temaet. Intervjudataene gir noe mer innsikt i hvordan slik bruk av verktøyet kan oppleves av lærerstudenter:

VS1: Praksisveileder var flink til å bare ta opp et tema, også si *hva tenker du?*

At veisøker karakteriserer praksisveileder som «flink» når responsverktøyet brukes på denne måten, kan tilsi at vedkommende opplever det som et relevant bidrag til egen utvikling at begreper fra verktøyet hentes inn som forankring av refleksjon.

### **Refleksjon med utgagnspunkt i erfaringer knyttet til bruk av verktøyet (R2)**

I tillegg til at praksisveileder bruker verktøyet for å bidra til refleksjon rundt teoretisk forankrede begreper fra verktøyet, viser materialet også flere tilfeller der refleksjonene dreier seg om veisøkers mer generelle erfaringer med bruk av verktøyet:

VL3: Kjenner du deg igjen?

VL4: Hva synes du selv var interessant i undersøkelsen?

VL3: Hva er det viktigste du har lært?

I disse tilfellene åpner praksisveileder for at veisøker kan fortelle om sine tanker med utgangspunkt i bruk av et verktøy for innhenting av elevrespons. Heller ikke i disse tilfellene brukes skårene elevene har gitt. I stedet legges erfaringer med verktøyet til grunn for åpne spørsmål som inviterer til refleksjon. I intervju beskriver én av veisøkerne hvordan tilbakemeldingene fra elevene og bruk av verktøyet kan bidra til refleksjon:

VS3: Vi har jo hatt liksom praksisveiledning på litt sånn en spesifikk time, [...] veiledning sånn som dette som på en måte handler om det større bildet da og sånt. [...] Sånn at du får en litt sånn overordna tilbakemelding på deg sjøl da som jeg ikke har fått før. Vi har fått mer tilbakemeldinger som har vært litt mer sånn, litt mer



konkrete på kanskje liksom det tekniske da, på selve undervisningen, på metode og liksom ta opprop eller ikke opprop, veldig sånn, litt mer sånn detalj, ja.

At veisøker trekker frem hvordan verktøyet kan brukes som utgangspunkt for å reflektere over «selve undervisningen» kan indikere at verktøyet kan bidra til å løfte praksisveiledningen fra primært å omhandle det spesifikke, eksempelvis noe som skjedde i en enkelt time, til mer generelle tema knyttet hva det er viktig å mestre i undervisning. Å gå fra det partikulære til det generelle kan være krevende, men nyttig i praksisveiledning. At veiledningssamtalen dreide seg mer om refleksjon enn om resultatene fra elevenes respons, trekkes fram av fire av fem veisøkere:

VS1: Mye mer om refleksjon, tips videre, hva man kan jobbe med. Ja, mer av det enn resultatene.

VS2: Praksisveileder antydde av og til at noe var høyt og noe var lavt, men det var lite fokus på det, synes jeg.

VS3: Jeg tror det lille av tall kom mer fra meg enn fra praksisveileder.

VS5: Så kanskje det åpner en sånn refleksjonshorison, går det an å si det? Hvor man da kan liksom reflektere på en litt annen måte. [...] Ja, så det er vel kanskje det jeg tenker. At det er fint å få muligheten til å reflektere over det med noen med mer erfaring.

Den siste veisøkeren gir imidlertid uttrykk for at samtalen var knyttet til skårene fra responsverktøyet:

VS4: Så jeg synes at det ble veldig tallorientert og det synes jeg var egentlig bra i dette tilfellet [...]. At man ser hva som skjer nå også hvordan man kan gå videre derfra da.

Selv om denne veisøkeren betrakter veiledningssamtalen som tallorientert, indikerer utsagnet at veiledningen har hatt utviklingsfokus. Til tross for opplevelsen av veiledningen som «tallorientert», kan vektleggingen av «hvordan man kan gå videre derfra» tyde på at også en mer vurderende veiledning kan bidra til refleksjoner rundt egen kompetanse og utvikling.

## Diskusjon

Målet for dette bidraget har vært å undersøke hvordan et verktøy for innhenting av elevrespons kan bidra til veiledningssamtaler med lærerstudenter. Ved å forankre analysen av observasjons- og intervjudata i teori om ulike karakteristikk ved veiledningssamtaler, har vi sett ulike former for bruk av elevresponsverktøyet. Bruk av verktøyet kan forstås i lys av karakteristikk forbundet både med utviklende og dømmende veiledning, og veiledning med bruk av elevrespons kan bidra til både å støtte, utfordre og til å fremme refleksjon hos veisøker. I denne delen vil vi diskutere forskningsspørsmålet på tvers av funnene, ved å sette søkelys på hvordan et verktøy for innhenting av elevrespons kan bidra til støtte, utfordring og teoretisk forankret refleksjon i veiledningssamtaler med lærerstudenter.

## Refleksjon

Tidligere forskning indikerer at bruk av verktøy knyttet til eksempelvis observasjoner, simuleringer og video kan bidra til refleksjon og profesjonell utvikling i praksisveiledning (Hudson, 2016; Santagata & Guarino, 2011; van Es & Sherin, 2010; Theelen et al., 2019; Pungur, 2007; Van Tassel-Baska et al. 2006). For å vurdere i hvilken grad verktøy som er utformet for å dra nytte av elevrespons kan ha et slikt potensial, er det relevant å diskutere våre funn i lys av teori som bidrar til forståelse av hva refleksjon kan være og hvordan refleksjon kan henge sammen med utvikling.

I arbeidet med å undersøke hvordan bruken av elevrespons kan bidra til refleksjon, er det lagt til grunn en forståelse av refleksjon som stiller krav til fokuserte spørsmål, at ny kunnskap bringes inn og at aktørene utfordrer antakelser (Helstad, 2014; Søndena, 2004; Earl & Timperley 2009). Det finnes flere eksempler i materialet på hvordan forankring i verktøyet kan bidra til å bringe ny kunnskap inn i praksisveiledningssamtalen. De presenterte eksemplene fra empirien viser hvordan veisøkerne uttrykker at elevresponsen bidrar til mer innsikt, noe som kan forstås som et uttrykk for at ny kunnskap bringes inn i praksisveiledningssamtalen.

Funn fra intervjudataene viser at veisøkere kan oppleve at refleksjonen blir på et mer *overordnet nivå* sammenliknet med praksisveiledning uten bruk av verktøy. Data fra veiledningssamtalene viser hvordan flere av praksisveilederne tar elementer fra responsverktøyet direkte inn i spørsmål til studentene. Dette

skjer eksempelvis i form av oppfordringer fra praksisveileder om at studenten skal gjøre rede for hva de legger i teoretiske begreper som *stimulering til læring*. Analysen indikerer dermed hvordan teoretiske begreper introdusert av et verktøy kan fungere som analytiske kategorier i veiledningssamtale ved at de legges til grunn for utforskning av praksis.

I sin beskrivelse av kraftfull refleksjon, beskriver Søndena (2004) hvordan det å sette fokus på antakelser kan være utviklende. Det presenterte materialet viser hvordan praksisveileder introduserer et tema fra responsverktøyet og ber studenten reflektere rundt tematikken. På denne måten løftes teoretiske begreper frem for utforskning. En slik bruk av verktøyet kan eksemplifisere hvordan teori kan bringes inn i praksisveiledning som forankring av diskusjoner om antakelser knyttet til undervisning og læring. Når verktøyet brukes slik, er det ikke resultatene fra elevens respons som er i fokus. Verktøyet fungerer isteden som en inngang til å bruke teoretiske begreper i veiledningssamtaler knyttet til antakelser og kompetanse. En slik bruk av verktøyet understreker praksisveilederens essensielle rolle i arbeidet med å gå fra respons til utvikling. Det er ikke verktøyet i seg selv som skaper utvikling, men bruken av verktøyet som forankring av refleksjon og samtale. Eksempelvis kan et verktøys forankring i forskning og teori bidra til å gjøre læreres kompetanse eksplisitt ved at fagbegreper blir en del av praksisveiledningen. Slik kan forskningsbaserte verktøy bidra til at teoretisk og praktisk kunnskap sees i sammenheng i praksisveiledning.

Ifølge flertallet av veisøkerne dreide praksisveiledningssamtalene seg mer om refleksjon enn om skårer. Det er ellers vanlig at praksisveilederes observasjon av lærerstudenters undervisning legges til grunn for veiledningssamtaler (Jensen, 2016; Schwille, 2008). I informantenes utsagn i denne studien finner vi beskrivelser av erfaringer med at tradisjonelle veiledningssamtaler som tar utgangspunkt i en undervisningstime har en tendens til å konsentrere seg om detaljer og det tekniske ved undervisningen. Dette blir i materialet sett i motsetning til praksisveiledning hvor bruk av det introduserte verktøyet bidrar til refleksjon og utforskning av mer overordnede tema. Slike funn er i overenstemmelse med forskning som indikerer at samtaler som er forankret i relevant evidens kan bidra til utforskning i samtale og utviklet forståelse (Earl & Timperley, 2009).

## Støtte

Som vist finner vi indikasjoner på *støtte*, i form av utsagn og henvisninger til verktøyet som kan oppmuntre og trygge veisøkeren og/eller bidra til tillitsfull relasjon (Clutterbuck, 2004). Bandura (1997) har vist hvordan mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventninger og at lærere som oppfatter sin undervisning som en suksess, forventer at framtidig undervisning vil være like god. Den presenterte empirien indikerer altså at elevresponsen brukes støttende og i liten grad at verktøyet relevans eller gyldighet problematiseres. Eksempelvis kan vurderende bruk av elevrespons støtte veisøkers mestringsopplevelser når praksisveileder trekker fram positive resultater og forsterker budskapet ved å gi uttrykk for at egen oppfatning sammenfaller med elevenes. Som vist ser vi eksempler på at praksisveilederne bruker elevresponsen til støtte for egne oppfatninger ved at de refererer til elevresponsen og gir uttrykk for at de er enig. Vi ser i liten grad at de gjør motsatt, altså å sette egen vurdering opp som en motsetning til elevrespons.

Det kan være relevant i denne sammenheng at empirien fra denne undersøkelsen kan tilsi at veisøkerne i stor grad har fått positiv respons fra elevene. Om innholdet i vurderingene influerer læreres opplevde relevans av responsen, er uvisst. Tidligere studier indikerer at norske lærere opplever anonym respons fra elevene sine som nyttig for egen profesjonell utvikling (Elstad et al., 2017; Elstad et al., 2015). Samtidig har flere trukket frem elevers begrensede innsikt relatert til å vurdere undervisning i sammenheng med systemer for elevrespons (Elstad et al., 2015; Jambak, 2015). Eksempelvis har elevers alder blitt trukket frem som relevant for å forklare hvordan elever oppfatter undervisning (Bakx et al., 2015). Dersom elevenes vurdering av lærerstudenten hadde vært mer kritisk, kunne det muligens fungert som et incentiv til å problematisere gyldigheten av resultatene i større grad.

Det finnes imidlertid enkelte eksempler på at praksisveileder inviterer til å sette ord på opplevde utfordringer knyttet til å motta vurderinger fra elevene, men lærerstudentene uttrykker dette i liten grad.

Også når informantene blir bedt direkte om å trekke fram negative aspekter i intervjuer, dreier svarene seg først og fremst om hvordan verktøyet ville fungert dersom responsen fra elevene var overveldende negativ eller dersom oppfølgingen fra praksisveileder var lite hensiktsmessig. Designet i denne studien legger ikke opp til bruk av elevrespons som en generell kvalitetsindikator og settes heller ikke i sammenheng med summativ vurdering, noe som muligens kan bidra til at det oppleves mindre relevant for aktørene å diskutere gyldigheten av elevenes svar.

I hvilken grad bruk av et slikt verktøy som det som her er undersøkt egner seg til å støtte veisøkere, kan ha sammenheng med opplevd intensjon knyttet til å ta slike verktøy i bruk. Opplevelse av kontrollintensjoner og summativ bruk kan vanskeliggjøre formative hensikter knyttet til bruk av elevrespons for profesjonell utvikling (Elstad et al., 2017; Eriksen et al., 2020; Lejonberg et al., 2018; Lejonberg et al., 2016). I den studien det her rapporteres fra ble informantene orientert om at responsen ikke skulle deles med lærerutdanningsinstitusjonen, men kun benyttes til formative formål som diskusjoner i praksisveiledning. Andre har imidlertid funnet at lærerstudenter kan oppleve usikkerhet knyttet til på hva som «egentlig» er vurderingens formål (Taber m. fl., 2011). På tross av at veisøkerne har fått beskjed om at dette skal være et verktøy for å utvikle seg som lærerstudent, trekker én av veisøkerne inn at praksisveileder bør ta kontakt med lærerutdanningsinstitusjonen om noen studenter som gjennomgående har fungert dårlig i praksis også får lave skårer på elevresponsen. Slike funn kan fungere som bevisstgjøring knyttet til kommunikasjon av formål og bruk av verktøy som tar utgangspunkt i elevrespons til lærerstudenter.

## **Utfordring**

Som beskrevet finner vi i nokså liten grad tydelig utfordrende bruk forstått som innspill til utvikling av veisøkers undervisningspraksis (Clutterbuck, 2004). Det er imidlertid interessant at veisøkere oppfatter det å bli utfordret med utgangspunkt i elevrespons som positivt, når det vel forekommer. De gir uttrykk for at det er nyttig å få konkrete utfordringer som de kan jobbe videre med. Materialet kan også tyde på at veisøker initierer en slik bruk av elevresponsen selv. Dette kan sees i sammenheng med funn som indikerer at lærerstudenter kan innta en selvkritisk rolle i veiledningssamtaler (Jensen, 2016). Jensen (2016) forstår dette som strategisk posisjonering som har sammenheng med at lærerstudenten forventer å vurderes og eventuelt få kritikk. At veisøkere henleder oppmerksomheten i praksisveiledning til respons de ikke er fornøyd med, kan imidlertid også forstås som uttrykk for et ønske om å jobbe målrettet med profesjonell utvikling.

Til tross for at utfordring her forstås som innspill til utvikling av veisøkers undervisningspraksis, er det verdt å nevne at det å oppfordres til å reflektere over egen praksis kan oppleves som utfordrende når man skal tenke på egen praksis på en krevende eller anstrengende måte. Slik refleksjon kan bidra til at man utvikler sin tenkning og praksis (Korthagen & Vasalos, 2005; Orland-Barak & Yinon, 2007; Schön, 1987). Informantene gir uttrykk for at verktøyet er nyttig fordi de kan jobbe videre med tilbakemeldinger fra elevene og fordi de opplever at utdyping og bearbeiding de har deltatt i sammen med praksisveileder bidrar til utvikling. At dette oppleves som nyttig, kan ha sammenheng med at studentene føler at de blir utfordret til å tenke nytt med utgangspunkt i begreper og forskning verktøyet er basert på. Slik kan forskning som indikerer at noe er viktigere for kommende lærere å øve på enn noe annet, fungere som evidens som legges til grunn for praksis.

Funnene tyder altså på at et verktøy som det som her er undersøkt kan styre veiledningssamtaler mot noe vi vet det er viktig for nye lærere å mestre, samt å forankre samtalene i teoretiske begreper. Dette er i overensstemmelse med andre bidrag som løfter frem at kvalitetsbeskrivelser knyttet til praksisutøvelse kan være nyttige ved å bidra til å skape gode diskusjoner (Jensen & Christiansen, 2012; Marthinsen, 2004). Utvikling og bruk av verktøy som det som her er beskrevet, kaller på en bevissthet knyttet til balanse mellom når standarder kan være tjenlige og når de kan virke sementerende (Lillejord m. fl., 2014). Bruken vi peker på i denne sammenheng indikerer imidlertid at praksisveiledere kan legge grunnlag for utfordrende diskusjoner ved for eksempel å trekke frem kompetanser beskrevet i verktøyet og utfordre veisøkere til å dele sin tenkning knyttet til begrepene som brukes.

## Begrensninger ved studien

Den studien som her er presentert bidrar til kunnskap om praksisveiledning ved å undersøke hvordan bruk av elevresponsverktøy kan bidra til støtte, utfordring og refleksjon. Det er imidlertid klare begrensninger ved studier som den som her er gjennomført, eksempelvis knyttet til antall informanter som begrenser muligheten til å generalisere eller anta årsakssammenhenger (Shadish, Cook og Campbell, 2002). Selv om funnene som er trukket frem her ikke kan generaliseres, er de relevante for å belyse hvordan et elevresponsverktøy kan brukes i praksisveiledning.

Omstendigheter relatert til koronasmitte-situasjonen hos informantene gjorde at tre av fem praksisveiledningspar ble undersøkt via digitale plattformer. Det er ikke gjort funn i studien som indikerer at de digitale praksisveiledningssamtalene eller observasjonen skilte seg i stor grad fra de fysiske, til tross for at den digitale undervisningssituasjonen var helt ny for alle involverte da datainnsamlingen fant sted i mars–april 2020. Det kunne imidlertid være interessant å gjøre nærmere undersøkelser av bruk av verktøy i praksisveiledning i digitale kontra fysiske rom.

Når det gjelder verktøyet brukt for å innhente respons i denne studien, er rammeverket utviklet og validert i internasjonal og nasjonal kontekst (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Ferguson & Danielson, 2015; Kuhfeld, 2017; Wallace et al., 2016). Det er imidlertid verdt å merke seg at bruken av verktøyet i den undersøkelsen det her rapporteres fra, dreier seg om bruk av verktøyet som fundament for samtale og refleksjon, ikke som verktøy for å måle undervisningskvalitet.

## Oppsummeringer og implikasjoner for videre utvikling og bruk av elevresponsverktøy

I norsk lærerutdanning har idealer om symmetriske relasjoner mellom praksisveileder og veisøker og muligheter til å utforske egne antakelser, stått sterkt (Skagen, 2011; Søndena, 2004). Samtidig er det blitt hevdet at tilnærming med ensidig fokus på åpne spørsmål og veisøkers refleksjon kan gå på bekostning av nyskaping, kunnskapsutvikling og utvikling av praktiske ferdigheter ferske lærere trenger (Skagen, 2013; Worum, 2014). Mens andre har vist hvordan evidensbasert praksis kan fremme innovasjon, kontekstsensitivitet og autonomi (Aahlin, 2009; Grimen, 2009; Utdanningsforbundet, 2008), kan den studien som her er presentert forstås som en utforskning av én mulig tilnærming til å forankre praksisveiledning i evidens.

Veiledningssamtalene som er gjort til gjenstand for analyse i dette arbeidet kan generelt sies å karakteriseres av diversitet. Referanser til skårer på kategoriene introdusert av responsverktøyet brukes både støttende og utfordrende. I tillegg brukes erfaringer med verktøyet og begreper introdusert av verktøyet som utgangspunkt for spørsmål og refleksjon om undervisning og lærerrollen, uavhengige av skårene fra elevenes respons. Funnene som er presentert i dette arbeidet kan forstås som indikasjoner på at bruk av verktøy for innhenting av elevrespons til lærerstudenter i praksis, i tråd med de føringer for bruk som ligger i det undersøkte designet, kan bidra til å støtte, utfordre og forankre refleksjon hos veisøkere.

Det er likevel grunn til å tro at det i fremtidig videreutvikling av designet bør være en høy grad av bevissthet knyttet til spenningsforholdet mellom summativ og formativ vurdering (Lillejord m. fl., 2014). Kommunikasjon og etterlevelse av bruken av elevrespons knyttet til formative formål for profesjonell utvikling bør være bærebjelken. Å utvide verktøyet med en guide til praksisveiledere om formål og bruk, kan bidra til en avgjørende tydeliggjøring. Funn fra dette arbeidet som indikerer hensiktsmessig og variert bruk av verktøyet kan legges til grunn for en guide for praksisveiledere. Eksempelvis kan en guide vise hvordan teoretisk forankrede begreper kan legges til grunn for refleksjon i praksisveiledning. For å imøtekomme utfordringer knyttet til at studenter kan være usikre på hensikten med å innhente respons, kan det også være hensiktsmessig at lærerstudentene sikres kontroll over data som genereres i sammenheng med verktøyet.

Videre kan det være interessant å undersøke hvordan funnene som her er presentert kan være relevante for praksisveiledning av andre grupper av lærere. Praksisen med bruk av elevrespons i

undervisningsvurdering av lærere er institusjonalisert mange steder i Norge, samt internasjonalt, og flere har vist potensial for profesjonell utvikling forbundet med dette (Elstad, Lejonberg, & Christophersen, 2015; Darling-Hammond et al. 1983; Darling-Hammond 2013; Day et al. 2007). Samtidig møtes slike systemer med motstand i noen sammenhenger og faren for lite hensiktsmessig praksis relatert til bruk av elevrespons for lærere synes absolutt å være reell (Avalos & Assael 2006; Flores 2010; Isoré 2009; Smylie 2014). Funnene presentert i dette arbeidet, kan også være interessante for ledere som skal følge opp resultater fra undervisningsvurdering med erfarne lærere. Et eksempel er hvordan refleksjon rundt pedagogiske tema som er sentrale for undervisning kan utforskes ved å tematisere begreper brukt i et verktøy.

## Litteratur

- Aahlin, P. (2009). Evidens i utdanningssystemet. *Bedre skole* (1), 96-96.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a New Learning Environment Questionnaire for Reflection in Teacher Action Research. *Journal of Science Teacher Education* 23(3), 259-290.
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J., & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching*, 21(5), 543-564.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Blikstad-Balas, M. (2013). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). Hvordan opplever elevene norktimene? I M. Blikstad-Balas, & A. Roe (Red.), *Hva foregår i norsktimene?* (s. 175-221). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.
- Clayson, D. (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn?: A MetaAnalysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education* 31(1), 16-30.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*. CIPD Publishing.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24, 249-305.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed). Routledge.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. H., & Rothstein, J. (2011). *Getting Teacher Evaluation Right: A Background Paper for Policy Makers*. National Academy of Education (NJ1).
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.

- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). Characteristics of appraisal systems that promote job satisfaction of teachers. *Education Research and Perspectives*, 41, 94–114.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1986). *Teacher Evaluation: Five Keys to Growth*. ERIC.
- Dysthe, O. (2018). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole* (4), 16-23.
- Earl, L. & Timperley, H. (2009). *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. Springer.
- Elstad, E. (2014). Lærervurdering – en krevende øvelse. *Bedre skole* (3), 19-24.
- Elstad, E., Lejonberg, E., & Christophersen, K.-A. (2015). Teaching evaluation as a contested practice: Teacher resistance to teaching evaluation schemes in Norway. *Education Inquiry*, 6(4).
- Elstad, E., Lejonberg, E., & Christophersen, K.-A. (2017). Student evaluation of high-school teaching: Which factors are associated with teachers' perception of the usefulness of being evaluated? *Journal for educational research online*, 9(1), 99-117.
- Eriksen, H., Lejonberg, E., Tschannen-Moran, M., Christophersen, K.-A., & Elstad, E. (2020). *Learners Providing Feedback on Teaching: Pre-service Teachers' Perceptions of a Teacher Assessment Arrangement. Scandinavian Journal of Educational Research*, 65, 1097-1113. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833236>
- Ferguson, R. F. & Danielson, C. (2015). How framework for teaching and tripod 7cs evidence distinguish key components of effective teaching. I T. J. Kane, K. A. Kerr & R. C. Pianta (Red.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (s. 98-143). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119210856.ch4>
- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43(2), 100-107.
- Flores, M. A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: The (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41-60.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning 8-13. (2013). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. (2015). <https://lovdata.no/forskrift/2015-12-21-1771>
- Garrigan, P., & Pearce, J. (1996). Use theory? Use theory! *Mentoring and Tutoring*, 4(1), 23-31.
- Grimen, H. (2009). Evidens og evidensbasering. *Bedre skole* (1), 93-95.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hatlevik, I. K. R. (2017). The impact of prospective teachers' perceived competence on subsequent perceptions as schoolteachers. *Teachers and Teaching*, 23(7), 810-828.
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657-670.

- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfelleskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole* (1), 45-61.
- Hobson, A. J. (2020). ONSIDE Mentoring: A framework for supporting professional learning, development, and well-being. I B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza & N. Abdelrahman (Red.), *The Wiley international handbook of mentoring: Paradigms, practices, programs, and possibilities* (s. 521-545). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch32>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hobson, A. J., & McIntyre, J. (2013). Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: the external mentor antidote. *Oxford Review of Education*, 39(3), 345-365.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Nordlandsforskning.
- Hollup, K., & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole*, 2015(4), 70-73.
- Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: How can competences be learned, and how can they be developed in formal education? I K. Illeris (Red.), *International perspectives on competence development: Developing skills and capabilities* (s. 83–98). Routledge.
- Irby, B. J. (2014). Editor's overview: A 20-year content review of research on the topic of developmental mentoring relationships published in the Mentoring & Tutoring Journal. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 181-189.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. <https://doi.org/10.1787/223283631428>
- Jambak, T. (2015). En dårlig lærers bekjennelser. *Aftenposten*. <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/En-darlig-larers-bekjennelser-7516999.html>
- Jensen, A. R. (2016). Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningsens praksisperiode [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/2404613>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- Kuhfeld, M. (2017). When students grade their teachers: A validity analysis of the Tripod student survey. *Educational Assessment*, 22(4), 253-274.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- Lejonberg, E. (2016). Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2018). Teaching evaluation: antecedents of teachers' perceived usefulness of follow-up sessions and perceived stress related to the evaluation process. *Teachers and Teaching*, 24(3), 281-296.
- Lejonberg, E., Eriksen, H., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2016). Undervisningsvurdering som utgangspunkt for lærerstudenters profesjonelle vekst: Kan elevs vurdering av lærerstudenter være nyttig? In M. Ulvik (Red.), *Forske på egen praksis*. Fagbokforlaget.
- Lejonberg, E., & Tiplic, D. (2016). Clear mentoring: Contributing to mentees' professional self-confidence and intention to stay in their job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290-305.

- Lillejord, S. (2014). Lærervurdering, eller hva vi nå skal kalle det... *Bedre skole* (3), 36-38.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T., Hopfenbeck, T., Tolo, A., . . . Smeby, J.-C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapsenter for utdanning.
- Marthinsen, E. (2004). "Evidensbasert" – praksis og ideologi. *Nordisk sosialt arbeid* 24(4), 290-302.
- Nesje, K. & Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and teacher education*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103609>
- Nielsen, P. & Rasmussen, P. (2011). Spørgeskemaer som redskap til undervisningsvurdering. *CEPRA-Striben*, (10), 28-35. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n10.71>
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and teacher education*, 23(6), 957-969.
- Pettersen, M. (2020). *Bruk av undervisningsvurdering i veiledning av lærerstudenter* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Schulle, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139-167.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company.
- Skagen, K. (2011). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning - analyse og kritikk. I K. Skagen, *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 59-81). Fagbokforlaget.
- Smylie, M. A. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), 97-111.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Taber, K., Riga, F., Brindley, S., Winterbottom, M., Finney, J., & Fisher, L. (2011). Formative conceptions of assessment: Trainee teachers' thinking about assessment issues in English secondary schools. *Teacher Development* 15(2), 171-186.
- Tripod. (2017). *Guide to Tripods 7Cs Framework of Effective Teaching*. <https://tripoded.com/wp-content/uploads/2017/01/Guide-to-Tripods-7Cs-Framework-of-Effective-Teaching.pdf>
- UiO. (2022). Tools for mentoring. <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/tools-for-mentoring-new-teachers/index.html>
- Universitets- og høgskolerådet. (2017a). *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning - allmennfag*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf)
- Universitets- og høgskolerådet. (2017b). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>



- Utdanningsforbundet. (2008 ). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*.  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2008/temanotat\\_2008\\_06.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2008/temanotat_2008_06.pdf)
- Wallace, T. L., Kelcey, B., & Ruzek, E. (2016). What can student perception surveys tell us about teaching? Empirically testing the underlying structure of the tripod student perception survey. *American educational research journal*, 53(6), 1834-1868.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(1), 26-35.
- Ålvik, T. (1994). Del 1 Noen sentrale spørsmål vedrørende skolebasert vurdering. I T. Ålvik (Red.), *Skolebasert vurdering - en artikkelsamling*. Ad notam Gyldendal.