



# Tilbakemeldingspraksiser i yrkesfaglærerutdanningen

## Utprøving av responsmatrise i arbeid med tekst og skrijving

Jon Sverre Hårberg , Julie Leonardsen   
NTNU, Institutt for lærerutdanning  
Kontakt: [jon.s.harberg@ntnu.no](mailto:jon.s.harberg@ntnu.no)

### Sammendrag

Skriving og tekstarbeid kan være nyttig for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Likevel kan skrijving som inngang til profesjonsutøvelse oppleves som et «ukjent landskap» for yrkesfaglærerstudenter fra praktisk orienterte yrker med liten tradisjon for å bruke tekst som verktøy for læring. Tilbakemeldinger fra yrkesfaglærerutdannere kan derfor ha stor betydning for yrkesfaglærerstudentenes utvikling som skrivere. I denne studien undersøker vi hvordan studenter i yrkesfaglærerutdanningen (BYRK) opplever bruk av responsmatrise som verktøy for tilbakemeldinger på tekst og skrijving, basert på deres eget ønske om en mer enhetlig praksis blant sine lærerutdannere. Vi spør: Hvordan opplever yrkesfaglærerstudenter bruk av responsmatrise som verktøy for utvikling av egen tekst- og skrivekompetanse? Datamaterialet består av 53 refleksjonstekster der studentene skriver om hvordan de opplever tilbakemeldinger fra lærerutdannere på studiet BYRK, arbeid med medstudentrespons og muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise. Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse avdekker vi at studentene opplever responsarbeid som en nyttig, men følelsesladet aktivitet. Analysen viser også at studentene, og kanskje yrkesfaglærerutdannerne, er mer opptatte av at teksten skal bli et ferdig produkt, enn at skrijving og tekstarbeid skal være læringsprosesser. Videre diskuterer vi muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise basert på funnene og teori om veiledning og feedback samt drøfter hvordan vi kan videreutvikle gode tilbakemeldingspraksiser i BYRK. Studien peker på at det er behov for mer kunnskap om både studentenes og lærerutdannerens skrivekompetanse og tekstforståelse.

**Emneord:** Yrkesfaglærerstudenter, voksnes læring, skrijving, tilbakemeldinger

## Innledning

Skriving og tekstarbeid kan være nyttige verktøy for lærerstudenters læring og utvikling. Lærerstudenter kan imidlertid oppleve skriving i lærerutdanningen som et «ukjent landskap» (Hoel, 2008a, 2012). Litteratur på feltet argumenterer eksempelvis for at lærerstudentene opplever avstand til tekstkulturene de møter i høyere utdanning (Dysthe & Hertzberg, 2007; Lindset & Utvær, 2017), mangler strategier for å bruke skriving som læringsverktøy (Dysthe et al., 2010; Hoel & Rokkones, 2012) og tviler på egen skrivekompetanse (Hoel, 2008b; Greek & Jonsmoen, 2013, 2018). Videre fremheves veiledning som en avgjørende faktor for at lærerstudenter skal lykkes med skrivearbeid (Hoel, 2008a, 2012; Rambø & Volla, 2016). Paradoksalt nok viser forskning at lærerutdannere i liten grad underviser eksplisitt i skriving (Breuer et al., 2016; Neumann, 2016; Ofte, 2023) samt at lærerstudentene har lite utbytte av undervisningen og veiledningen de får (Greek & Jonsmoen, 2012, 2016; Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020; Rienecker, 2007).

Yrkesfaglærerstudenter kommer i hovedsak fra praktisk orienterte yrker knyttet til vare- og tjenesteproduksjon, service eller omsorg. Disse studentene har gjerne lite erfaring med skriving som inngang til læring fra tidligere utdanning og yrkesutøvelse (Eliasson, 2019; Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017). Kanskje er møtet med skriving i høyere utdanning spesielt utfordrende for denne studentgruppen? Forskning påpeker at yrkesfaglærerstudenter har stort behov for veiledning fra lærerne sine (Lindset & Utvær, 2017; Morud & Rokkones, 2020), men problematiserer samtidig at yrkesfaglærerutdannelsens tilbakemeldingspraksiser kan være svært ulike (Hoel & Rokkones, 2012; Spetalen & Hellne-Halvorsen, 2017). Selv om det er forsket noe på yrkesfaglærerstudenters møte med skriving i høyere utdanning, mangler det fortsatt forskningsbasert kunnskap om denne studentgruppens behov knyttet til egen utvikling av skrivekompetanse (Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020).

## Problemstilling og kontekst

Denne studien undersøker bruk av responsmatrise som tilbakemeldingspraksis i yrkesfaglærerutdanningen. Vi spør derfor:

*Hvordan opplever yrkesfaglærerstudenter bruk av responsmatrise som verktøy for utvikling av egen tekst- og skrivekompetanse?*

Hensikten med studien er å utforske kunnskapshullet i fagfeltet «skriving i yrkesfaglærerutdanningen» og bidra med mer kunnskap om hvordan studentene opplever og bruker tilbakemeldinger fra sine lærere, samt medstudentrespons, for å utvikle sin egen tekst- og skrivekompetanse. Studien er også et bidrag til diskusjonen om hvordan yrkesfaglærerutdanningen kan utvikle hensiktsmessige tilbakemeldingspraksiser i møte med studenters skriving.

Konteksten for studien er et forsknings- og utviklingsprosjekt (FoU) i bachelorprogrammet for yrkesfaglærerutdanning (BYRK) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Prosjektet tar utgangspunkt i en referansegrupperapport fra et profesjonsfaglig BYRK-emne der studentene påpeker at yrkesfaglærerutdannerne har ulike praksiser for

tilbakemeldinger på skriftlig arbeid og dette tidvis er utfordrende å forholde seg til (NTNU, 2019). I rapporten etterlyser studentene en mer enhetlig tilbakemeldingspraksis, eksempelvis en felles mal for tilbakemeldinger på tekstarbeid. I samarbeid med studentene utviklet vi derfor en «responsmatrise» for skriftlige tilbakemeldinger på tekst. Denne var tilpasset en skriftlig eksamensoppgave i emnet. Matrisen ble benyttet av yrkesfaglærerutdannerne og studenter ved to BYRK-kull. Yrkesfaglærerutdannerne brukte matrisen for å veilede studentene i eksamensarbeidet, mens studentene brukte den både for å gi medstudentrespons og for å utvikle sin egen eksamenstekst. Studiens empirigrunnlag er refleksjonstekster der studentene svarer på spørsmål knyttet til bruk av responsmatrise som verktøy for veiledning på tekstarbeid.

## Skriving i yrkesfaglærerutdanningen

Forskning på yrkesfaglærerstudenters arbeid med skrijving i høyere utdanning i nordiske land problematiserer gjerne avstanden mellom yrkesfag og akademiske teksttradisjoner. Det pekes eksempelvis på at mange yrkesfaglærerstudenter har lite erfaring med å bruke tekst og skrijving som inngang til læring (Hoel & Rokkones, 2012; Grepperud et al., 2004), at de ikke kjenner tekst- og språkkulturene i universitets- og høyskolesektoren (Hellne-Halvorsen, 2016) samt at de er usikre på egen skrivekompetanse (Lindset & Utvær, 2017; Leonardsen, 2021). Dette kan trolig kobles til at yrkesfaglærerstudentene primært kommer fra praktisk orienterte yrker knyttet til vare- og tjenesteproduksjon, service eller omsorg. De har altså praktisert yrkesrelevant, yrkesspesifikk skrijving som fagarbeidere, men denne typen skrijving kan være svært ulik den akademiske tekstkulturen de møter i universitets- og høyskolesektoren (Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020; Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017).

Yrkesfaglærerstudenter representerer et bredt spekter av yrker. Disse yrkene kan ha ulike skrivetradisjoner og forskjellige oppfatninger av hva som er relevant, yrkesspesifikk skrijving (Breuer et al., 2016; Eliasson, 2019; Karlsson, 2016). Videre kan bruk av språk og tekst i praktiske yrker være vanskelige å identifisere og definere fordi de gjerne faller utenfor tradisjonelle tekstsjangere (Karlsson, 2016; Paul, 2017). De ulike yrkene kan også ha forskjellig behov for bruk av skriftspråk og tekst (Karlsson, 2009; Karlsson & Nikolaidou, 2016; Spetalen & Hellne-Halvorsen, 2017). Disse forskjellene antyder at det stilles ulike krav til tekstkompetanse hos fagarbeidere, avhengig av hvilket yrke de tilhører (Breuer et al., 2016; Coppi et al., 2019). Vi vet imidlertid lite om hvorvidt det finnes koblinger mellom yrkesfaglærerstudentens erfaringer med skrijving i tidligere utdanning og yrkesutøvelse, og hvorvidt de mestrer skrijving i høyere utdanning. Likevel ser vi at funn hos Hoel og Rokkones (2012) indikerer at studenter fra helse- og oppvekstfagene har mer erfaring med reflekterende skrijving enn studenter fra eksempelvis teknologisk fag, og at det kan gi en fordel i møte med skrijving i høyere utdanning. Det kan derfor tyde på at studentenes faglige bakgrunn kan ha betydning for hvordan de opplever arbeid med skrijving i lærerutdanningen.

Yrkesfaglærerstudentene møter lærere/undervisere med ulik faglig bakgrunn gjennom lærerutdanningen. Det er nærliggende å anta at yrkesfaglærerutdannerens bakgrunn kan ha betydning for hvordan de underviser i og veileder skrijving. Det kan skyldes både ulike tekst- og språkkulturer i yrkene samt at de har ulik skrivekompetanse (Eliasson, 2019; Karlsson, 2016). Ifølge Hellne-Halvorsen og Spetalen (2020) viser fenomenet skrivekompetanse både til kontekstavhengig skrijving forankret i disiplin eller fag og til kontekstuavhengig, generisk

og overførbare kunnskap om skriving. Disse praksisene tjener ulike formål, men forstås gjerne som likeverdige i utdanning og profesjonsutøvelse. Likevel arbeides det lite med utvikling av generisk skrivekompetanse (Ofte, 2023). Eksempelvis oppgir over 40% av deltakerne i Hellne-Halvorsen og Spetalens (2020) studie at de aldri har fått veiledning på språkføring i sin tekst. I samme studie uttaler de også at både organiseringen og innholdet i skrivearbeid ved yrkesfaglærerutdanningen bærer preg av «å være tilfeldig, læreravhengig og varierende», samt at disse praksisene er lite rettet mot fremtidig yrkesutøvelse (s. 18).

Flere undersøkelser om skriving i yrkesfaglærerutdanningen diskuterer sammenhengen mellom studentenes skrivekompetanse og hvorvidt de mestrer studiet (Lindset & Utvær, 2017; Paul, 2017). Hoel og Rokkones (2012) anser skrivekompetanse som et nødvendig verktøy for at studentene skal lykkes med å tilegne seg kunnskap, reflektere over egen læring og dokumentere egen profesjonelle kompetanse. De peker også på at mange av vurderingssituasjonene i yrkesfaglærerutdanningen er skriftlige og at studentenes skrivekompetanse kan ha stor betydning for resultatet av disse (Hoel & Rokkones, 2012). Yrkesfaglærerstudentene vil også ha behov for god skrivekompetanse i fremtidig yrkesutøvelse jamfør skolens krav om arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag (Hellne-Halvorsen et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Yrkesfaglærere kan være viktige ressurser i arbeidet med skriving i skolen og arbeidslivet (Hellne-Halvorsen, 2018; Hiim, 2014; Leonardsen, 2021). Vi mener derfor at det er hensiktsmessig å utforske hva yrkesfaglærerutdanningen kan gjøre for å ruste yrkesfaglærerstudenter for arbeid med skriving, i både lærerutdanningen og i fremtidig profesjonsutøvelse. Forskning påpeker at yrkesfaglærerstudenter har behov for skriveopplæring i møte med språk- og tekstkulturen i høyere utdanning, særlig i det første studieåret (Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017; Rambø & Volla, 2016; Spetalen & Hellne-Halvorsen, 2017). Yrkesfaglærerstudentene trenger også tilstrekkelig skriveveiledning for å utvikle seg som skrivere og for å få læringsutbytte av skriftlige oppgaver (Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017). Hoel (2008a) presiserer i tillegg at skriveveiledning i form av skriftlige tilbakemeldinger fra veileder til student kan inngå i læringsprosesser der studenter skal bli kjent med nye språk- og tekstkulturer. Altså kan både skriveopplæring og skriveveiledning være nyttige tiltak for å støtte yrkesfaglærerstudenter gjennom lærerutdanningen og forberede dem på fremtidig profesjonsutøvelse i skolen. Likevel viser studier, eksempelvis Ofte (2023) og Hellne-Halvorsen og Spetalen (2020), at skriving i lærerutdanningene i større grad brukes for å fremme studentenes disiplinfaglige læring, enn for å styrke deres skrivekompetanse og tekstforståelse.

Men, hvordan opplever yrkesfaglærerstudentene skriveopplæringen og skriveveiledningen i utdanningen? Flere studier påpeker at studentene opplever dette svært ulikt og kobler det både til studentenes tidligere skriveerfaringer og tekstforståelse, og til lærernes undervisnings- og veiledningspraksiser (Ask, 2007; Hoel & Rokkones, 2012; Spetalen & Hellne-Halvorsen, 2017). Lindset og Utvær (2017) presenterer funn som viser at nettopp yrkesfaglærerstudenter på BYRK opplever konkrete, skriftlige tilbakemeldinger fra lærerne som nyttige for videreutvikling av egne tekster. Det kan imidlertid være store forskjeller på hva slags tilbakemeldinger yrkesfaglærerutdannerne gir, og hvordan disse viderefremmes. I denne studien undersøker vi derfor hvordan studentene opplever bruk av en felles responsmatrise som verktøy i arbeid med tekst og skriving samt hvordan denne informasjonen kan brukes for å utvikle hensiktsmessige tilbakemeldingspraksiser i BYRK.

## Veiledning, respons og tilbakemelding

Forskningslitteraturen opererer med forskjellige definisjoner på veiledning. Disse kobles ofte til ulike kontekster eller til forskjellige vitenskapsteoretiske tradisjoner (Løw, 2009; Skagen, 2004). Veiledningsbegrepet, slik det gjerne forstås i pedagogikk og lærerprofesjon, er tett koblet til lærings- og utviklingsprosesser der hensikten er å forberede den lærende, eksempelvis en lærerstudent, på fremtidig profesjonsutøvelse i praksisfeltet (Bjørndal, 2008, 2011). Veiledning kan også hjelpe studentene med å koble teori til praksis og omvendt samt støtte dem i egen læring og utvikling (Lauvås & Handal, 2014). Kommunikasjonen mellom veilederen og den lærende står sentralt i disse prosessene. God veiledning kjennetegnes ifølge Bjørndal (2008) av teoretiske ideer om gode samtaler og dialektiske prosesser. Det er likevel et asymmetrisk maktforhold mellom de involverte partene i veiledningsprosesser (Lejonberg & Føinum, 2018). Det kan kobles til den hierarkiske kunnskapsfordelingen mellom lærer og student og de premisene denne legger for læring.

Veiledning forbindes gjerne til muntlig, reflekterende samtaler mellom den lærende og veilederen, eksempelvis lærer og student (Bjørndal, 2011; Løw, 2009). I yrkesfagene er det imidlertid vanlig at veiledning skjer gjennom observasjon, demonstrasjon, utprøving og andre praktiske tilnærminger, gjerne i kombinasjon med samtaler. Slike tilnærminger til veiledning er etablert i yrkesfaglige kunnskapstradisjoner som mesterlære, erfaringslæring og ferdighetstilegnelse (Lauvås & Handal, 2014). Veiledning kan også opptre i skriftlig form, eksempelvis som tilbakemeldinger på tekster i prosess, der den lærende veksler mellom å skrive, lese og tolke egen tekst i lys av veilederens tilbakemeldinger. Ideelt sett skal tilbakemeldingene fremme en reflektert reaksjon hos den lærende (Iglund, 2009). Bruk av skriftlige tilbakemeldinger på tekstarbeid er trolig en lite utbredt veiledningspraksis i yrkesfagene, men i møte med lærerutdanningen blir yrkesfaglærerstudentene kjent med denne veiledningsformen og må benytte den i egen læring. I denne studien retter vi altså søkelyset mot yrkesfaglærerstudenters opplevelse av skriftlig tilbakemelding på tekst og utforsker skriftlige veiledningspraksiser.

## Feedback

I arbeid med utdanning og opplæring brukes gjerne begrep som veiledning, respons og tilbakemelding om hverandre (Bjørndal, 2011; Dysthe et al., 2010). I denne studien bruker vi hovedsakelig begrepet «tilbakemelding» og støtter oss til internasjonal forskning om feedback (Butler & Winne, 1994; Hattie & Timperley; 2007). Begrepet feedback, eller «tilbakemelding» på norsk, kobles gjerne til veiledning av elev- eller studentaktiviteter som har til hensikt å fremme læring (Butler & Winne, 1994; Hattie & Timperley; 2007). Vi finner det hensiktsmessig å anvende begrepet tilbakemelding i denne studien fordi det brukes om læringsfremmende veiledningspraksiser, eksempelvis skriftlige tilbakemeldinger på tekstarbeid. Vi bruker i tillegg begrepet «responsmatrise» når vi referer til tilbakemeldingsverktøyet vi har brukt i studien og «medstudentrespons» når vi omtaler studentenes tilbakemeldinger fra/til hverandre. Vi har brukt termene tilbakemelding, responsmatrise og medstudentrespons under utprøvingen i FoU-arbeidet vårt ettersom de er kjent for både lærere og studenter på BYRK.

Butler og Winne (1994) definerer feedback som «information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is

domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies» (s. 5740). Denne definisjonen understreker at bruk av feedback kan fremme læring. Hattie og Timperly (2007) tilføyer at dersom feedback skal være effektiv og fremme læring må den anses som en del av læringsprosessen, relateres til en bestemt læringskontekst, gis på et hensiktsmessig tidspunkt, adressere konkrete punkter ved en gitt oppgave og fylle «gapet» mellom hva den lærende forstår og målet med oppgaven (s. 82).

Videre har Hattie og Timperley (2007, s. 87) utviklet en generell modell for effektiv og læringsfremmende feedback. Modellen er bygd opp rundt tre nøkkelspørsmål: 1) Where am I going/the goals? (feed up), 2) How am I going? (feedback) og 3) Where to next? (feed forward). Hensikten med modellen er å sikre konkret og konstruktiv feedback som kan hjelpe den lærende nærmere målet for den gitte oppgaven samt utvikle egne kunnskaper og ferdigheter. I denne studien prøver vi ut en responsmatrise (se side 259) inspirert av Hattie og Timperleys modell. Matrisen er laget spesielt for en skriftlig oppgaveeksamen og er utformet slik at studentene får veiledning på hvor de er prosessen (feed up), hvordan de ligger an basert på oppgavens kriterier (feedback) og hvordan de kan arbeide videre for å nå målet (feed forward). I tillegg skal matrisen sikre at alle lærerne i emnet gir tilbakemelding på de samme elementene i oppgaven, på et hensiktsmessig tidspunkt. Formålet med responsmatrisen er å gi studentene en opplevelse av at de får tilstrekkelig veiledning uavhengig av hvilken lærer de får tilbakemelding fra, samt motivere dem til å videreutvikle både tekstkompetanse og skriveferdigheter. Matrisen kan også brukes til arbeid med medstudentrespons.

Ifølge Dysthe og Hertzberg (2009) er forskningsfeltet relativt samstemte om hva som er god praksis for tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver. Det har vokst frem en etablert forståelse av at tilbakemeldinger har mest effekt når de gis på riktig tidspunkt, er forståelige, «målrelaterte, relevante, konkrete og spesifikke, men ikke for mange, ha en oppmuntrende tone og inneholder både ros og konstruktiv kritikk» (Dyste & Hertzberg, 2009, s. 38). Dette støttes også av Carless (2016) som i tillegg argumenterer for at medstudentrespons kan være et godt verktøy for å stimulere egen og andres læring. Videre påpeker Carless (2016) at studenter gjerne påvirkes av lærernes tilbakemeldingspraksiser, eksempelvis automatisk sporing og sidekommentarer i Word-dokumentet, og anvender samme metodikk når de utøver medstudentrespons. Lindset og Utvær (2017) løfter også frem funn som viser at nettopp sidekommentarer i Word er en utbredt veiledningspraksis blant lærere på BYRK. I denne studien bruker yrkesfaglærerutdannere imidlertid en oppgavetilpasset responsmatrise som verktøy for å yrkesfaglærerstudentene tilbakemeldinger. Mens studentene fikk selv velge om de ville bruke responsmatrisen eller andre strategier for å gi skriftlige tilbakemeldinger til hverandre.

Det er imidlertid viktig å stille spørsmål ved hva slags tilbakemeldinger yrkesfaglærerstudenter får på sine skriftlige arbeider. Vi må eksempelvis ta høyde for at lærerne de møter gjennom opplæringsløpet representerer ulike yrkesfaglige tradisjoner og har forskjellige kunnskaper om skrivning og skriveveiledning. De kan også ha svært ulike tilbakemeldingspraksiser. Er det slik at studentenes læringsutbytte avhenger av lærerens skrive- og veiledningskompetanse, og hva kan vi i tilfelle gjøre for å sikre at de får det samme grunnlaget for læring gjennom tilbakemeldinger på skriftlig arbeid, uavhengig av veilederen? I denne studien undersøker vi dette kunnskapshullet og søker mer informasjon om hvordan yrkesfaglærerstudenter opplever bruk av responsmatrise som verktøy for utvikling av egen tekst-

og skrivekompetanse. Vi diskuterer også hvordan vi kan bruke denne kunnskapen for å utvikle hensiktsmessige tilbakemeldingspraksiser i BYRK.

## Metode

Denne studien har vokst frem av et utviklingsarbeid. Basert på studentenes ønske om en mer likeverdig tilbakemeldingspraksis utviklet vi en responsmatrise og prøvde den ut i forbindelse med en skriftlig oppgave i studiet. FoU-arbeid er gjerne pragmatisk, aksjonsrettet og har som mål å kartlegge og utvikle eksisterende praksiser (Creswell & Poth, 2018; Postholm & Moen, 2009; Postholm, 2010). Vi har derfor samarbeidet tett med studentene i prosessen. Det er imidlertid studentenes opplevelse av responsmatrisen som verktøy for skriveutvikling som står i fokus i denne studien, og ikke selve utviklingsarbeidet. Vi har anvendt en kvalitativ innholdsanalyse der vi beveger oss både fra teori til empiri og omvendt. Analysen er strukturert slik fordi den er basert på gitte spørsmål i refleksjonstekstene og studentenes subjektive beskrivelser av fenomenet vi undersøker.

## Deltakere og kontekst

Yrkesfaglærerutdanning er et treårig bachelorstudium bestående av yrkes- og profesjonsfag, yrkespraksis i bedrift og praktisk pedagogisk opplæring i ungdomsskole og videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ved NTNU er BYRK organisert som et samlingsbasert studium bestående av campusundervisning, skole- og yrkespraksis samt egenarbeid mellom samlinger. Deltakerne i denne studien er voksne studenter med bakgrunn som fagarbeidere innenfor fagområdene elektrofag, industri- og teknologifag, bygg- og anleggsteknikk, helse- og oppvekstfag og mat- og restaurantfag. Studentene utgjør en mangfoldig gruppe med bred og relativt lang yrkeserfaring.

Studentene var halvveis i sin treårige utdanning da utviklingsarbeidet ble gjennomført. Utviklingsarbeidet var integrert i emnet og samtlige studenter tok del i arbeidet. Studentene fikk presentert den skriftlige eksamensoppgaven ved oppstarten av emnet. Oppgaven kunne bearbeides gjennom hele semesteret og frem til innleveringsfristen. Lengden på eksamenteksten ble satt til 3500 ord +/- 10% og responsarbeidet ble gjennomført i to runder, henholdvis etter 1500 og 2500 ord. Vurderingsformen var bestått/ikke bestått. Studentene har tidligere i studiet fått skriftlige tilbakemeldinger i sidemarg og som oppsummerende kommentarer. Det er ikke brukt responsmatrise i dette emnet tidligere og det er første gang disse studentene bruker et slikt veiledningsverktøy i studiet.

## Responsmatrise

Responsmatrisen er inspirert av Hattie og Timperley (2007) sin feedback-modell og designet for å dekke de sentrale elementene i den skriftlige eksamensoppgaven i emnet. Eksamensoppgaven følger en standard IMRAD-struktur. Studentene har fått tilbakemeldinger på innhold, struktur, språk og formelle krav. I matrisen er det i tillegg rom for skriftlig dialog og refleksjon over egen læring mellom studenter og lærere.

Tabell 1. Responsmatrise

Tema	Meget bra	Tilfredsstillende	Utvikle videre	Tilbakemeldinger
Innledning (bakgrunn og begrunnelser for valg av fokus og avgrenset tema)				
Problemstilling	<i>Hvordan tilpasse og vurdere yrkesfaglig opplæring innen «ditt utdanningsprogram (HO, EL, TIP, RM eller BA)»?</i>			
Avgrensning av tema (innen tilpasset opplæring og vurderingspraksis)				
Situasjonsbeskrivelse (beskrivelse av opplærings situasjon)				
Redegjørelser (teoretisk rammeverk bestående av pensumlitteratur og andre aktuelle kilder)				
Plan og tiltak (undervisningsplan, vurderingsmatriser, kartleggingsskjema og annet)				
Diskusjon (refleksjon over teoretisk rammeverk, plan, tiltak og egne erfaringer, med formål om å fremme svar på problemstillingen)				
Konklusjon (oppsummering og svar på problemstilling)				
Akademisk språk				
APA 7				
Formelle krav				
Oppsummerende kommentar				
Dine refleksjoner (Hva tenker du om tilbakemeldingene du har fått? Hvordan vurderer du din besvarelse så langt? Hvilke grep vil du gjøre for å heve kvaliteten på besvarelsen ytterligere?)				

## Datainnsamlingsstrategi og gjennomføring

I forbindelse med responsarbeidet fikk studentene i oppgave å skrive en refleksjonstekst knyttet til sine opplevelser med å gi og få tilbakemeldinger i responsmatrisen. Studentene skrev refleksjonsteksten kort tid etter de hadde mottatt tilbakemeldinger fra lærer og medstudent. Alle tilbakemeldingene var knyttet til eksamensoppgaven. Tekstene varierte fra en halv til halvannen side da det ikke ble satt krav til lengde på refleksjonsteksten. I ettertid av utviklingsarbeidet



ble studentene forespurt om å dele sin refleksjonstekst med oss som forskere. Samtlige studenter ga sitt samtykke og disse tekstene utgjør datamaterialet i studien. 53 studenter svarte på spørsmål knyttet til hvordan de opplevde 1) tilbakemeldinger fra lærer, 2) arbeidet med medstudentrespons og 3) bruken av responsmatrisen.

## Forskningsetiske betraktninger

For å dempe mulige interessekonflikter mellom student, lærer- og forskerrollen, ble studentene i etterkant av utviklingsarbeidet forespurt om å dele sine refleksjonstekster. Tekstene ble anonymisert og studien er godkjent av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (ref. nr. 503455). Datainnsamlingen er gjennomført av den ene av de to forskerne bak denne studien. Vedkommende har også vært lærer for studentene som har deltatt i FoU-prosjektet og utviklet responsmatrisen i samarbeid med dem. Det har vært flere lærere involvert i responsarbeidet. Den andre forskeren har verken kjennskap til studentene i studien eller vært deltakende i selve responsarbeidet. Begge har vært involvert i analysen og det øvrige forskningsarbeidet.

## Kvalitativ innholdsanalyse

I denne studien har vi benyttet en kvalitativ innholdsanalyse for å sortere, kode, kategorisere og fortolke innholdet i studentenes refleksjonstekster. Kvalitative innholdsanalyser kan være et hensiktsmessig verktøy i arbeid med skriftlig datamateriale fordi de gir forskeren anledning til å systematisk undersøke mønstre og meninger i tekst (Creswell & Poth, 2018; Fauskanger & Mosvold, 2014). Vi startet med å anonymisere datamaterialet og sortere det etter de tre overordnede temaene studentene fikk spørsmål om refleksjonsteksten sin, henholdsvis egne opplevelser knyttet til 1) tilbakemelding fra lærer, 2) arbeid med medstudentrespons og 3) bruk av responsmatrise. Studentbesvarelsene er markert fra S1 til S53. Vi valgte å tredele datamaterialet på denne måten på grunn av det store omfanget. Deretter identifiserte vi en rekke gjentakene ord og fraser som deltakerne brukte for å beskrive sine opplevelser og følelser knyttet til temaene i tredelingen. Vi brukte disse ordene og frasene, eksempelvis nyttig, utfordrende eller følelsesladet, som in vivo-koder.

In vivo-koder brukes gjerne for å fange individers opplevelser, meninger eller følelser ved å bruke deres egne termer og begrep (Stringer, 2014). Det var hensiktsmessig for oss å bruke kodene for å få en systematisk oversikt over studentenes subjektive beskrivelser av følelser og opplevelser knyttet til respons på tekstarbeid. Til slutt koblet vi sammen kodene med innholdet i de tre overordnede temaene og konstruerte tre kategorier. I den første kategorien, opplevelse av tilbakemelding fra lærer, har vi plassert innhold og ord/fraser knyttet til hvordan studentene forstår og bruker tilbakemeldinger fra læreren. Den andre kategorien har fått navnet opplevelse av arbeid med medstudentrespons og favner studentenes opplevelse av å gi og få tilbakemeldinger. Den tredje og siste kategorien, muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise, løfter frem studentens opplevelse av matrisen som responsverktøy samt ord/fraser som beskriver opplevelser og følelser knyttet til bruk av denne.

Tabell 2. Analyse og kategorier

<b>Datamateriale:</b> utvalgte utsagn fra refleksjonstekstene	<b>Koder:</b> ord og fraser koblet til opplevelser, og følelser	<b>Kategorier:</b> tittel og innholdsbeskrivelse
<p><i>Jeg ble veldig begeistret for detaljerte, konkrete og nyttige tilbakemeldinger og tips til hva jeg kunne arbeide videre med. S43.</i></p> <p><i>Det var mange punkt i responsen som satte i gang en tankeprosess. S53.</i></p> <p><i>Det var godt å lese at noe av arbeidet som var gjort var tilfredsstillende. Det ga motivasjon til å fortsette arbeidet. S37.</i></p> <p><i>Jeg savnet tips om hvordan jeg skulle gjøre det som ble foreslått. S34.</i></p> <p><i>Noen av tilbakemeldingene kunne være vanskelig å forstå. S51.</i></p> <p><i>Det er en fin linje mellom det å gi konstruktiv kritikk og motivere. Når skuffelsen over mye kritikk hadde lagt seg var jeg glad for at jeg hadde fått så mye konkrete tilbakemeldinger. S23.</i></p>	<p><b>Opplevelser:</b> konkret, nyttig, konkrete tips til videre arbeid, sette i gang tankeprosess, motivasjon til å fortsette, konstruktiv kritikk, kritikk, vanskelig å forstå, savner tips, må bearbeide egne følelser</p> <p><b>Følelser:</b> begeistring, motivasjon, glede, frustrasjon, skuffelse, savn, utfordrende</p>	<p><b>Opplevelse av tilbakemelding fra lærer:</b> Denne kategorien favner studentenes opplevelse av lærerrespons og vektlegger spesielt følelser knyttet til å motta og bruke lærerrespons for å utvikle egen tekst.</p> <p><b>Hovedpoeng lærerens tilbakemeldinger:</b> stor nytteverdi, er en følelsesladet prosess, kan by på utfordringer i praksis</p>
<p><i>Synes det var veldig kjekt å få lese en oppgave fra en medstudent, spesielt en som er så dyktig. S29.</i></p> <p><i>Det er god trening i å kunne trekke frem gode ting ved oppgaven for å motivere for videre arbeid. S23.</i></p> <p><i>Respons til medstudent synes jeg er veldig vanskelig. Grunnen til det er at jeg ikke føler meg trygg nok på meg selv i forhold til fagstoffet og hva som forventes i en slik oppgave. S32.</i></p> <p><i>Det kan være litt vanskelig å vite hvor mye jeg skal vektlegge de tilbakemeldingene som blir gitt av en annen student. S33.</i></p> <p><i>Fikk også en god og konstruktiv tilbakemelding fra medstudent, men kanskje ikke så i dybden. Men dette har vel både med tid og ikke minst den kompetansen vi har på å gi respons på dette området. S22.</i></p> <p><i>Det å gi å få respons fra medstudent føltes til tider litt skummelt. Føler meg ikke alltid like kvalifisert til å kunne gi de andre konstruktive tilbakemeldinger, når jeg selv er litt usikker i mitt eget arbeid. S34.</i></p>	<p><b>Opplevelser:</b> lærerikt, nyttig, spennende, god trening, får nye perspektiv på teksten, motivere hverandre, vanskelig, tviler på seg selv og medstudentene, tidspress, kommer til kort, mangler kompetanse</p> <p><b>Følelser:</b> kjekt, god læring, blir motivert, inspirerende, usikkerhet, utrygghet, tvil, skummelt</p>	<p><b>Opplevelse av arbeid med medstudentrespons:</b> Denne kategorien favner studentenes opplevelser av å gi og motta medstudentrespons samt de følelsene dette arbeidet trigger.</p> <p><b>Hovedpoeng medstudentrespons:</b> positive opplevelser, læring og utvikling utfordringer, usikkerhet og vanskelige følelser</p>
<p><i>Når det gjelder responsmatrisen, så var den svært oversiktlig og dermed grei å ta tak i når jeg begynte å videreutvikle teksten. S37.</i></p> <p><i>Jeg er fornøyd med at det ble brukt et skjema slik at det var lett å forstå hva faglærer kommenterte på, og hvor jeg trengte å forbedre oppgaven min. S42.</i></p> <p><i>Jeg likte godt at det var et skjema som ble brukt til å gi responsen. Da kom det tydelig frem hvilket kapittel eller tema responsen gjelder for. S32.</i></p> <p><i>Jeg ga og tilbakemelding til medstudent ved bruk av samme mal på responsmatrise. Det gjorde jeg fordi jeg selv synes det var nyttig og ryddig. S33.</i></p> <p><i>Jeg hadde kanskje forventet en mer konkret tilbakemelding gjennom responsmatrisen, men den var ganske åpen og generell. S46.</i></p> <p><i>Helt ærlig føler jeg at jeg har hatt mer utbytte av de tilbakemeldingene som har vært inni teksten og ikke bruk av responsmatrise. Er mer dialog mellom meg og den som gir meg respons da, synes jeg. S41.</i></p>	<p><b>Opplevelser:</b> oversiktlig, grei å bruke, lett å forstå, tydelig, ryddig, anvendbar, åpen og generell, forventet mer konkret tilbakemelding</p> <p><b>Følelser:</b> likte godt, greit, ulike forventninger, foretrekker andre metoder, savner dialog med læreren</p>	<p><b>Muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise:</b> Denne kategorien favner studentenes opplevelser og følelser knyttet til bruk av responsmatrise som verktøy for skriveveiledning og de positive og negative konsekvensene det kan ha for både teksten som resultat og deres utvikling som skrivere.</p> <p><b>Hovedpoeng responsmatrise:</b> oversiktlig og lett å forstå liker godt</p>

Tabellen viser eksempel på hvordan vi har kodet og kategorisert utsagn fra studentenes refleksjonstekster. Vi har vektlagt både innholdet og de ordene og frasene studentene brukte for å beskrive sine opplevelser av lærerens tilbakemeldinger, arbeid med medstudentrespons og bruk av responsmatrisen.

## Funn

Studien har tre hovedfunn knyttet til kategoriene, 1) opplevelse av tilbakemelding fra lærer 2) opplevelse av arbeid med medstudentrespons og 3) muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise. Disse favner henholdsvis hvordan studentene opplever, forstår og bruker tilbakemeldingene fra lærerne, samt de mulighetene og utfordringene de opplever knyttet til bruk av medstudentrespons og til responsmatrise som verktøy for skriveveiledning. I den påfølgende teksten presenterer vi de tre funnkategoriene og deres fremtredende hovedpoeng.

### Opplevelse av tilbakemelding fra lærer

Funnkategori 1) *opplevelse av tilbakemelding fra lærer*, har tre fremtredende poeng. For det første kommer det frem at studentene opplever tilbakemeldingene fra faglærerne som svært nyttig i arbeidet med å utvikle egen tekst. De påpeker at veiledning i form av konkrete tilbakemeldinger og «tips til hvordan jeg kan forbedre oppgaven» S50, oppleves som spesielt nyttig. I tillegg poengterer flere av studentene at konkrete tilbakemeldinger «gir en fin pekepinn på hva jeg faktisk må bruke tiden min på» S20, samt at det hjelper dem med å strukturere tekstarbeidet. Tilbakemeldingene fra lærerne kan også gi «en trygghet i hvordan jeg skal besvare oppgaven videre» S39. Videre forteller studentene at de ofte opplever tidspress i forbindelse med skriveoppgaver ettersom de gjerne har fulltidsjobb utenom studiet. Flere uttrykker at de setter stor pris på konkrete tilbakemeldinger som sier hva de må gjøre for å komme i mål med tekstene sine til rett tid.

For det andre ytrer studentene at det å få tilbakemeldinger fra faglærer trigger følelser, både positive og negative. Funnene indikerer at studentene har stort behov for at lærerne anerkjenner arbeidet deres og bekrefter at de «er på riktig vei» S38. Flere oppgir at tilbakemeldingene motiverer dem for videre arbeid med teksten og gjør oppgaveskrivingen mer lystbetont. Videre forteller mange av studentene at de er usikre på både egne fagkunnskaper og skriveferdigheter. Flere nevner også at de ofte er usikre på hvordan de skal løse skriftlige oppgaver, og at positive kommentarer fra lærerne, i tillegg til konstruktive tilbakemeldinger, er avgjørende for at de skal oppleve mestring og motivasjon. Utsagn i refleksjonstekstene tyder på at mangel på positive tilbakemeldinger forsterker den lave selvtilliten flere av deltakerne kjenner på i møte med tekst og skriving i høyere utdanning. Eksempelvis opplever S48 mangelen på positive kommentarer som «demotiverende» og forstår tilbakemeldinger knyttet til utviklingsbehov som synonymt med at arbeidet er «lite tilfredsstillende». Andre studenter ser derimot ut til å sette stor pris på direkte tilbakemeldinger og opplever tilbakemeldinger «på ting jeg må se nærmere på» som «god læring» S40. Studentene skriver imidlertid lite om hvordan de tolker tilbakemeldingene fra lærerne, hva de opplever som positivt, konstruktivt eller negativt, og hvorfor.

Det tredje poenget viser at studentene tidvis opplever det som utfordrende å forstå hva lærerne mener med tilbakemeldingene de gir. Eksempelvis forteller noen studenter at «jeg

brukte mye tid på å forstå/tyde tilbakemeldingen» S36, men at de ga mening når «det fikk synke inn» S38. Likevel poengterer majoriteten at «jeg forsto oppgaven bedre etter responsen» S42. Videre skriver noen av studentene at de synes det er vanskelig å anvende tilbakemeldingene de får, i praksis: «Jeg savnet tips om hvordan jeg skulle gjøre det som ble foreslått» S34. «Hva og hvorfor er ofte godt poengtert, men ikke hvordan» S48. Det kommer også frem at de opplever det utfordrende å få tilbakemelding på mange elementer samtidig fordi det «er mye å passe på slik som akademisk språk, referanser, litteraturliste, oppsett, osv.» S31, i tillegg til det faglige innholdet. Flere av studentene nevner at de i tillegg ønsker seg tilbakemelding i form av muntlige samtaler med læreren slik at de kan ha en dialog rundt utfordringene de opplever i tekstarbeidet.

## Opplevelse av arbeid med medstudentrespons

Funnkategori 2) *opplevelse av arbeid med medstudentrespons*, har to tydelige poeng. Begge er tett knyttet til følelsene denne typen arbeid trigger hos studentene. Det første poenget fremhever de positive sidene med medstudentrespons. Studentene kommer med utsagn som at «det var lærerikt og interessant å utføre dette» S22, og at det var «interessant å se hvordan andre har løst oppgaven» S31. Flere trekker også frem at medstudentrespons er et godt verktøy for å motivere hverandre i skriveprosessen, eksempelvis at det «ga meg god støtte og motivasjon til veien videre» S30 og at man vil «gi en så god respons som mulig for å hjelpe medstudenten med det videre arbeidet på teksten» S53. Videre kobler studentene arbeid med medstudentrespons til egen læring gjennom utsagn som «det er mye læring i å lese en tekst og bryte den ned» S23 og at «det gav meg muligheten til å reflektere over temaet jeg selv skrev om» S32. Noen av studentene fremstår som spesielt positive til arbeid med medstudentrespons og ønsker seg mer av denne typen aktiviteter. De poengterer imidlertid at de ønsker å gi og motta tilbakemeldinger fra medstudenter som de opplever er på tilsvarende faglig nivå og «som kanskje ligger på et likt nivå i akademisk skriving» S29. Vi ser altså at studentene sammenligner seg med hverandre og har et ønske om å samarbeide om respons med andre de mener er på tilsvarende nivå.

Det andre poenget løfter frem at studentene også opplever en rekke utfordringer når de gir og får medstudentrespons. Det er ingen tvil om at dette arbeidet kan trigge vanskelige følelser. Studentene kobler gjerne disse utfordringene og de vanskelige følelsene til sin egen usikkerhet. Utsagn som «føler meg ikke alltid like kvalifisert til å kunne gi de andre konstruktive tilbakemeldinger» S34, «det å skulle gi tilbakemelding til andre når man selv ikke føler seg god på akademiske tekster var utfordrende» S52 og «jeg føler meg ikke kompetent nok til å vurdere om min medstudents tekst er meget bra, tilfredsstillende eller må utvikles videre» S51, understreker dette. Det kommer også frem at de tviler litt på hverandres kompetanse og at det derfor er «vanskelig å vite hvor mye jeg skal vektlegge de tilbakemeldingene som blir gitt av en annen student» S33. Noen studenter nevner at de har opplevd organisatoriske utfordringer som korte tidsfrister, at medstudenten har fått utsettelse eller at medstudentenes tekst er uferdig og vanskelig å respondere på. Videre påpeker flere studenter at de kan for lite om tilbakemeldinger og at de bør lære mer om dette i studiet dersom de skal få et godt utbytte av medstudentrespons, eksempelvis foreslår en student at det «kunne vært lettere å få fiktive oppgaver der vi kan øve oss på å gi og levere respons» S35.

## Muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise

Det tredje hovedfunnet 3) *muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise*, har to hovedpoeng. Det første poenget favner studentenes opplevelse av responsmatrise som et verktøy i arbeid med tekst og skriving, på godt og vondt. Majoriteten av studentene poengterer at matrisen er oversiktlig, har ryddig struktur og at den er lett å bruke. Kommentarer som «responsmatrisen synes jeg var en god og lærerik måte å få tilbakemelding på, det er oversiktlig å se hvilke punkter i teksten som bør eller kan utbedres» S33 er gjennomgående i refleksjonstekstene. Flere kommer også med utsagn som at matrisen «pekte meg mer i riktig retning av eksamen» S30 og ga en «viss pekepinn på hvordan jeg lå an» S38. Noen få studenter forteller imidlertid at de savner konkrete tilbakemeldinger fra lærere i form av «tips til hvordan jeg skulle gjøre det som ble foreslått» S40 og at de «har hatt mer utbytte av de tilbakemeldingene som har vært inni teksten og ikke bruk av responsmatrise» S41. Det er riktignok satt av plass til kommentarer i responsmatrisen, men basert på tilbakemeldingene fra studentene, kan det se ut som kommentarfeltet brukes svært ulikt av lærerne.

Det andre hovedpoenget viser at studentene bruker både responsmatrisen og andre tilbakemeldinger, på ulike måter. Vi ser blant annet studentene anvender ulike strategier i møte med tilbakemeldinger på egne tekster. Eksempelvis oppgir flere studenter at de hadde skrevet «lengre enn kravet» og at de gjorde dette «bevisst for å få respons på mest mulig av oppgaven» S31 samt mest «mulig utbytte av responsen fra faglærer» S47. Noen studenter forteller at de «har lagt inn flere spørsmål uthevet i rødt» S11 i teksten sin for å kommunisere med den som gir respons. Andre oppgir at de kun har gjort minimumskravet før innlevering til respons, men at de i etterkant erkjenner «at jeg burde ha skrevet mye lengre til første respons for å få mest mulig nytte av den» S5. Videre viser funnene at studentene bruker responsmatrisen som sjekkliste når de skal utvikle tekstene sine. Mange har også brukt responsmatrisen som guide i forbindelse med medstudentresponsen. Det skal sies at den ene studentgruppen ble eksplisitt forklart at de kunne bruke responsmatrisen, mens den andre gruppen ikke fikk like tydelig beskjed. Vi ser at det primært er deltakere fra gruppen som fikk informasjon om dette, som har oppgitt at de har brukt matrisen som verktøy for medstudentrespons.

## Diskusjon

I de påfølgende avsnittene diskuterer vi problemstillingen «hvordan opplever yrkesfaglærerstudenter bruk av responsmatrise som verktøy for utvikling av egen tekst- og skrivekompetanse?» i lys av hovedfunnene 1) opplevelse av tilbakemelding fra lærer, 2) opplevelse av arbeid med medstudentrespons og 3) muligheter og utfordringer med bruk av responsmatrise. Vi kobler problemstillingen og funnene våre til tidligere forskning på skriveveiledning og feedback, diskuterer muligheter og utfordringer ved bruk av responsmatrise som verktøy i tekstarbeid og peker på implikasjoner for praksis i BYRK.

## Feedback på skriving og tekstarbeid – en følelsesladet prosess?

Studentenes refleksjonstekster vitner om at de opplever tilbakemeldinger på tekstarbeid som en følelsesladet prosess. Flere beskriver hele følelsesregisteret, fra å oppleve «begeistring» til å føle at «selvbildet får en knekk», når de forteller om hvordan de opplever å få tilbakemeldinger

på egne tekster. Denne emosjonelle berg- og dalbanen kommer også til syne i annen forskning på tekstarbeid i lærerutdanning. Det påpekes eksempelvis at lærerstudenter gjerne opplever avstand til de nye tekstkulturene de møter i høyere utdanning (Dysthe og Hertzberg, 2007; Greek & Jonsmoen, 2012, 2016), at de mangler gode strategier for å utvikle sine egne skriveferdigheter og tekstkompetanse (Dysthe et al., 2010; Hoel & Rokkones, 2012) og at de tviler på sin egen skrivekompetanse (Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020; Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017). Vår studie støtter opp om disse argumentene. Funnene peker likevel i retning av at det å få tilbakemeldinger på tekstarbeid er spesielt følelsesladet. De positive følelsene, er ifølge deltakerne våre, knyttet til læring og mestring, mens de negative er forbundet med usikkerhet og tvil.

Videre avslører studiens funn at BYRK-studentene har et stort behov for positive tilbakemeldinger, anerkjennelse og bekreftelse for å sikre at de «er på rett vei» (S13). Hattie & Timperley (2007) poengterer imidlertid at «personal feedback» i form av ros må være «directed to the effort, self-regulation, engagement or process relating to the task and its performance» (s. 96), ettersom slike tilbakemeldinger ofte inneholder lite oppgaverelatert informasjon og dermed er lite relevante for videre utvikling. Vi ser likevel at slike tilbakemeldinger kan være nødvendige for å gi denne studentgruppen mestringstro. Responsmatrisen er imidlertid et godt verktøy for å sikre at studentene i tillegg får oppgaverelaterte tilbakemeldinger.

Studentene rapporterer om at arbeid med medstudentrespons er en følelsesladet aktivitet. De opplever det som utfordrende å gi tilbakemeldinger til sine medstudenter fordi de er usikre på hva de skal respondere på og hvordan. I tillegg finner de det ubehagelig å dele uferdige tekster med sine medstudenter. Yrkesfaglærerstudentene gir imidlertid uttrykk for at aktiviteten er lærerik og at de blir inspirert til å utvikle egne tekster, på tross av at de opplever arbeid med medstudentrespons som både «krevende og litt skummelt». Vi ser likhetstrekk mellom disse funnene og annen skriveforskning som argumenterer for at arbeid med medstudentrespons kan ha positiv effekt på studentenes egen læring (Carless, 2016; Dysthe & Hertzberg, 2009; Lindset & Utvær, 2017). Bruk av fastsatte kriterier eller retningslinjer, eksempelvis i form av en responsmatrise, kan trolig være et nyttig verktøy for studenter som finner arbeid med medstudentrespons utfordrende. Studentene våre kunne bruke responsmatrisen som en retningsgivende mal, men de måtte selv fylle den med innhold. Det var i hovedsak studentgruppen som ble eksplisitt oppfordret til å bruke matrisen i arbeidet med medstudentrespons, som valgte å anvende den. Disse forteller at de fant hjelp og støtte i matrisen og at de brukte den som en veileder for responsarbeidet. Studentene må altså lære å gi konstruktive, oppgaverelaterte tilbakemeldinger og avkode responsen de selv får, samt reflektere over egen og andres skriving. Vi må imidlertid være klar over at matrisen i seg selv ikke nødvendigvis er et tilstrekkelig verktøy for å lære studentene om alle aspektene ved å gi, få og bruke tilbakemeldinger for å utvikle egen tekst- og skrivekompetanse.

Studien vår viser også, som en del annen forskning på feltet, at lærerstudentene opplever tilbakemeldinger fra læreren som et nyttig verktøy i skrivearbeid (Dysthe & Hertzberg, 2009; Dysthe et al., 2010; Hoel, 2012; Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017). Våre studenter påpeker at tilbakemeldinger på konkrete elementer ved tekstens struktur og innhold er spesielt anvendelig i arbeid med skriftlige oppgaver. De nevner også at konkrete kommentarer på språkføring og formelle krav kan være nyttige i skriveprosessen. Vi har en antakelse om at studentene opplever konkrete tilbakemeldinger fra læreren som verdifullt fordi de er usikre

på hvordan de skal forholde seg til nye tekstsjangere, oppgavestrukturer, formelle krav og akademisk språkføring. Hvis det er slik, kan konkrete tilbakemeldinger fra læreren hjelpe dem med å identifisere sterke og svake sider ved egen skriving og tekstproduksjon. I tillegg kan slike tilbakemeldinger fungere både som en bekreftelse på hva studentene mestrer og gi dem håndfaste råd om hva de må arbeide med for å utvikle seg som skrivere.

Vi må imidlertid stille et kritisk spørsmål til hvordan studentene bruker konkrete tilbakemeldinger fra lærerne. Kan det være slik at konkrete tilbakemeldinger rettet mot spesifikke elementer i skriveoppgaven kan ta fokuset bort fra både helheten i teksten og selve skriveprosessen? Forskning viser at tilbakemeldinger på tekst i yrkesfaglærerutdanningen ofte gis i form av skriftlige kommentarer, eksempelvis i margin på et Word-dokument, som beskriver hva studenten må rette opp i, bearbeide eller legge til for at teksten skal kunne godkjennes som et arbeidskrav eller stå til eksamen (Lindset & Utvær, 2017). Vi ser liknende tendenser i våre funn. Refleksjonstekstene avslører blant annet at studentene gjerne er mer opptatte av at teksten de skriver skal bli et produkt, enn at skriving og tekstproduksjon er et prosessorientert læringsarbeid. Dersom vi kobler dette til Hattie og Timperleys (2007) feedback-modell, ser vi at dette funnet representerer et brudd med tilbakemeldingenes formål om læring og utvikling. Vi kan følgelig ikke utelukke at studentene utvikler tekst- og skrivekompetanse selv om de er produktorienterte, men dette er et element vi må diskutere videre i arbeid med egen tilbakemeldingspraksis for å sikre et prosessorientert læringsutbytte hos studentene.

## **Refleksjon og selvregulering – mangelvare i skriving og tekstarbeid?**

Vi merker oss at studentene deler få refleksjoner over egen læring og skriving i tekstene sine. Kanskje tar vi det for gitt at de automatisk svarer reflektert på spørsmål om egen læring. Vi må følgelig ta høyde for at vi ikke eksplisitt har etterspurt dette, men i matrisen blir studentene bedt om å vurdere egen oppgave, og si noe om hvilke grep de må ta for å heve kvaliteten på tekstene sine. Det er kanskje nødvendig å stille spørsmål ved hvorvidt studentenes utfordringer med å uttrykke refleksjoner over egen læring gjenspeiler etablerte tilbakemeldingspraksiser i yrkesfaglærerutdanningen. Eksempelvis får studentene flere skriveoppgaver som skal vurderes og godkjennes for å komme videre i utdanningsløpet. Det kan igjen legge føringer for lærernes tilbakemeldingspraksis. Kanskje gjenspeiler det produktorienterte fokuset seg i lærernes praksis ettersom de skal veilede studentene frem mot et sluttprodukt? Det ene utelukker naturligvis ikke det andre, men hvis det er slik at tekst- og skrivearbeid i yrkesfaglærerutdanningen i hovedsak er produktorientert kan vi kanskje ikke forvente at hverken studenter eller lærere har tilstrekkelig fokus på at studentene også skal «lære å skrive», og ikke bare «skrive for å lære». Vi ser også, som Hoel (2008a), at studentene ikke nødvendigvis oppdager hvilken nytte- og overføringsverdi skriving kan ha for deres fremtidige profesjonsutøvelse. Det kan også tenkes at yrkesfaglærerutdanningen ikke lykkes tilstrekkelig med å kommunisere de ulike formålene med skriving, og at skrivearbeid i BYRK i hovedsak brukes for å fremme disiplinfaglig læring, slik Hellne-Halvorsen og Spetalen (2020) påpeker.

Refleksjonstekstene gir oss lite informasjon om hvordan studentene reflekterer over og regulerer egen læring i skriveprosesser. Kanskje skyldes dette at studentene og lærerne ikke har et godt nok utarbeidet metaspråk om skriving og læringsprosesser knyttet til tekstarbeid,

eller at det ikke brukes tilstrekkelig i undervisning og veiledning. Vi ser eksempelvis at en del av studentene er mer opptatte av at de skal få tilsvarende tilbakemeldinger, enn hvordan de kan bruke tilbakemeldingene de får for å utvikle både sin faglige kompetanse og sine skriveferdigheter. Studentene trekker blant annet frem at det kan oppleves urettferdig dersom noen lærere gir «mer» eller «lenger» respons enn andre. De fremstår imidlertid som forholdsvis ukritiske til kvaliteten i tilbakemeldingene de får. Det kan kanskje kobles til hvilke erfaringer studentene har med skriving og tekstarbeid, hvordan de avkoder og bruker tilbakemeldingene og hvorvidt de har tilstrekkelig kunnskap om kvalitet i responsarbeid (Dysthe & Hertzberg, 2007, 2009). Det kan også være utfordrende for studentene å anvende skriftlige tilbakemeldinger på egne tekster dersom de ikke har et tilstrekkelig språk om skriving eller mangler strategier for å ta tilbakemeldingene i bruk (Dysthe et al., 2010; Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017). Vi må også ta høyde for at bruk av skriftlige tilbakemeldinger på tekstarbeid ikke er en etablert læreform i yrkesfagene og at det kanskje brukes for lite tid på å lære studentene å nyttiggjøre seg av denne typen veiledning (Lauvås & Handal, 2014).

## **Praksiser for tilbakemeldinger på skriftlig arbeid – hva er hensiktsmessig i BYRK?**

På bakgrunn av funnene i studien, finner vi det nødvendig å diskutere hva slags tilbakemeldingspraksiser som kan være hensiktsmessige for å fremme både studenter og lærerutdanneres kunnskap om skriving og tekstarbeid i yrkesfaglærerutdanningen. Hvis vi ser til etablert forskning om tilbakemeldinger, eksempelvis Hattie og Timperley (2007), kan vi argumentere for at veiledning bør settes i system for å fremme læring. Studentene våre har imidlertid rapportert om at lærerne benytter ulike tilnærminger til å veilede på studenttekster og de kan oppleve dette som utfordrende å forholde seg til (NTNU, 2019). I likhet med deltakerne i Hellne-Halvorsen og Spetalen (2020) sin studie, uttrykker også våre studenter at de tidvis opplever tilbakemeldingene de får er litt vilkårlige, særlig når det er flere lærere involvert.

Vi mener likevel at det må være rom for å utøve profesjonelt skjønn og ivareta de ulike yrkesfagenes autonomi. Hensikten vår er altså ikke å argumentere for en standardisert praksis for tilbakemeldinger, respons eller veiledning i yrkesfaglærerutdanningen. Det finner vi lite hensiktsmessig for denne unike studentgruppa som består av voksne studenter med forskjellig faglig tilhørighet. De har ulike erfaringer med og holdninger til skriving og forskjellige behov for veiledning i tekstarbeid. Det vi imidlertid ønsker å drøfte, er hvilke grep yrkesfaglærerutdanningen kan ta for å utvikle hensiktsmessige praksiser for skriftlige tilbakemeldinger på tekst, for både studentene og lærerne.

Skriftlig responsarbeid skiller seg fra etablerte yrkesfaglige veiledningsmetoder som demonstrasjoner, utprøving, dialog og refleksjoner rundt en yrkesoppgave (Bjørndal, 2011; Lauvås & Handal, 2014). I skriftlige tilbakemeldinger må altså skriftspråket tale for seg, mens i mange yrkesfaglige veiledningssituasjoner brukes gjerne språklige tilbakemeldinger som et supplement til praktiske handlinger. Forskning poengterer at yrkesfaglærerstudenter gjerne har lite erfaring med skriving, både som ferdighet og som inngang til læring (Hellne-Halvorsen et al., 2021; Hoel & Rokkones, 2012; Lindset & Utvær, 2017). Videre er yrkesfaglærerutdannere rekruttert fra denne studentgruppa. De har følgelig noe mer erfaring med skriving, eksempelvis fra et mastergradsløp, men har ikke nødvendigvis tilstrekkelig



kompetanse på feltet (Hellne-Halvorsen, 2016, 2018). Det er imidlertid viktig å løfte frem at mange yrkesfaglærerutdannere har førstekompetanse og har mye erfaring med skriving. Men hvis det er slik at yrkesfaglærerutdannere ikke har tilstrekkelig erfaring med eller kunnskap om skriftlig responsarbeid på tekst, anser vi det som nødvendig at de får mulighet til å utvikle sine praksiser for veiledning. Eksempelvis kan samtaler om gode tilbakemeldingspraksiser og samarbeid om utvikling av oppgaveorienterte verktøy for veiledning på tekstarbeid, i et tolkningsfelleskap på arbeidsplassen, være en hensiktsmessig praksis for profesjonsutvikling hos yrkesfaglærerutdannere.

## Responsmatrise som verktøy i arbeid med skriving – muligheter og begrensninger?

I arbeid med å utvikle nye praksiser for tilbakemeldinger, for eksempel i et lærerteam, kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i etablerte teorier. I denne studien har vi funnet inspirasjon og faglig forankring i Hattie og Timperley's (2007) modell for læringsfremmende tilbakemeldinger og utviklet en responsmatrise for en bestemt skriftlig oppgave. Vi har tatt utgangspunkt i spørsmålene i spørsmålene 1) Where am I going/the goals, 2) How am I going og 3) Where to next? Disse gjenspeiler seg i henholdsvis oppgaveteksten og vurderingskriteriene for skriveoppgaven, tilbakemeldingene i responsmatrisen samt hvordan studentene bruker disse for å utvikle både teksten og skriveferdighetene sine. I tillegg til å støtte oss til etablert teori, har vi brukt våre kunnskaper om eksisterende praksis i BYRK samt studentenes ønsker om en mer enhetlig rutine for skriftlige tilbakemeldinger på skrivearbeid.

Bruk av tilbakemeldingsverktøy, slik som en responsmatrise, byr på både muligheter og utfordringer. På den ene siden tilbyr responsmatrisen forutsigbarhet gjennom en retningsgivende, oppgavespesifikk struktur. Det kan hjelpe både studenter og lærere med å bryte ned teksten, vurdere kvaliteten i den, peke på utviklingsbehov og reflektere over læringsprosessen. Det kan også være et nyttig verktøy i arbeid med medstudentrespons. På den andre siden kan slike matriser bli instrumentelle og resultatfokuserede. Vi har derfor lagt inn egne felt der lærere og studenter kan legge inn egne kommentarer og dermed åpne for dialog om læring og utvikling. Likevel ser vi at matrisen kan ende opp som en sjekklister over tingenes tilstand og at studentene hovedsakelig bruker tilbakemeldingene for å lokalisere de elementene ved teksten som de må reparere eller oppgradere for å få et ferdig «produkt» til eksamen. Dette kan nok skyldes ulike årsaker, slik som utformingen på matrisen, tidspunkt for veiledning, eksamensformen, organiseringen av BYRK samt deltakernes og yrkesfaglærerutdannelsens erfaring med tekstarbeid og skriving.

Denne studien antyder, som annen forskning på feltet, at lærerstudenter ikke nødvendigvis har et tilstrekkelig metaspråk om skriving og at lærerutdannerne ikke har eksplisitt fokus på dette i undervisning og veiledning (Hellne-Halvorsen, 2018; Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020; Ofte, 2023). I yrkesfaglærerutdanningen kan nok dette forsterkes av at mange yrkesfag ikke nødvendigvis bruker skriftspråket alene for å formidle kunnskap. Så hvordan kan man inkludere et metaspråk om skriving i BYRK, der verken studenter eller lærere kommer fra fagtradisjoner der kunnskapsformidling gjennom skriftlige tekster er vanlig praksis? Vi vil argumentere for at responsmatriser kan være gode verktøy for å fremme et felles språk om skriving, skriveprosesser og tekstforståelse i denne student- og lærergruppen. Det fordrer blant

annet at yrkesfaglærerutdannere er kompetente til å bruke ulike responsverktøy. Videre er det et premiss at det benyttes hensiktsmessig, forståelig og anvendbar terminologi, både i selve responsverktøy, men også i tilbakemeldinger på tekst og i samtaler om skriving. Vi anser det også som avgjørende at yrkeslærerutdannere underviser studentene i hvordan de skal avkode og bruke tilbakemeldingene de får. Matrisen vi har brukt i denne studien er imidlertid ikke laget med denne hensikten i minne, men vi ser at den med bearbeiding kan brukes i arbeidet med å systematisk fremme et felles metaspråk om skriving i yrkesfaglærerutdanningen.

## Studiens begrensninger

Denne studien har sitt utspring i et FoU-arbeid tilknyttet et spesifikt emne i BYRK. Vi har, basert på andreårsstudentenes ønske om mer systematiske og læreruavhengige tilbakemeldinger på tekstarbeid, laget og prøvd ut en responsmatrise tilpasset emnets skriftlige eksamensoppgave. Responsmatrisen kan derfor ikke direkte overføres til annet tekstarbeid. Den kan likevel tilpasses andre tekstoppgaver eller brukes som inspirasjon for å utvikle andre responsverktøy.

Datagrunnlaget i studien er refleksjonstekster der studentene skriver om sine opplevelser knyttet til utprøvingen av responsmatrisen. Vi ser at studentene i hovedsak skriver om hvordan yrkesfaglærerutdannerne og medstudentenes tilbakemeldinger i responsmatrisen kan brukes for å ferdigstille teksten. Det er få refleksjoner over selve prosessen med å få og gi tilbakemeldinger samt egen utvikling som skrivere. Det skyldes nok både at spørsmålene til refleksjonsteksten ikke eksplisitt etterspurte dette, men også at studentene har lite erfaring med reflekterende skriving og mangler et tilstrekkelig metaspråk for å beskrive egen læring. Det skal også sies at selve responsmatrisen må videreutvikles, eksempelvis ved å benytte et språk om skriving som trigger studentenes refleksjoner over egen læring, dersom den skal brukes til noe mer enn en «rettesnor» for oppgaveskriving og «rettferdig» tilbakemeldingspraksis, slik som i vårt tilfelle.

## Implikasjoner

Funnene våre viser at studentene opplever skriftlige tilbakemeldinger fra yrkesfaglærerutdannere som avgjørende for å lykkes med skriveoppgaver i yrkesfaglærerutdanningen. Studien vår antyder også at studentene finner arbeid med medstudentrespons svært nyttig, selv om de poengterer at det kan være krevende. Videre ser vi at studentene opplever responsmatrisen som et godt verktøy å støtte seg til i arbeid med tekst, særlig når de skal gi medstudentrespons. Funnene i studien indikerer imidlertid at metoder for tekstrespons, både responsmatrisen og medstudentrespons i vårt tilfelle, bør introduseres tidlig slik at studentene blir kjent med formålet og metodikken før det benyttes i praksis. Det er også mulig å arbeide mer systematisk med å etablere et felles språk om tekst og skriving ved å integrere hensiktsmessige begrep og formuleringer, eksempelvis i en responsmatrise, og bruke dette strategisk i tilbakemeldinger på skriveoppgaver.

Studiens tydeligste implikasjon peker i retning av at det er behov for skriveopplæring og trening gjennom hele studiet. Det er altså ikke tilstrekkelig med et kort innføringskurs ved studiestart, selv om forskning viser at slike kurs også er svært nyttige for yrkesfaglærerstudentene (Lindset & Utvær, 2017). Vi foreslår derfor at skriving bør få større

plass i yrkesfaglærerutdanningen, både for å trygge studentene i egen skrivning, men også for å forberede dem på hvordan de kan støtte sine fremtidige elever i deres skrivearbeid. Det er også behov for å sette økt fokus på skrivning som ferdighet samt løfte frem at tekstproduksjon i lærerutdanningen er en del av en større læreprosess. Det å gi eller få, og bruke tilbakemeldinger er en sentral del av denne prosessen. Systematisk arbeid med skrivning, tekst og respons kan være overførbart til andre oppgaver i lærerutdanningen og læreryrket samt bidra til at studentene tar med seg gode tilbakemeldingspraksiser ut i yrkesopplæringen. Kanskje kan språkteknologi og kunstig intelligens etter hvert bli gode verktøy i skriveopplæring og tekstrespons i både yrkesopplæringen og yrkesfaglærerutdanningen? Uansett, vi ser at det behov for mer forskning på skrivning og tekstarbeid i yrkesfaglærerutdanningen, både fra et student- og et lærerperspektiv.

## Forfatterbiografi

**Jon Sverre Hårberg** er universitetslektor i yrkesdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Han underviser ved bachelor i yrkesfaglærerutdanning, fleksibel praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag, samt etter- og videreutdanningskurs for yrkesfaglærere. Han har yrkesfaglig bakgrunn fra elektrofag og bred erfaring med yrkesopplæring i videregående skole og lærebedrift. Jon Sverre er interessert i læring med digital teknologi og utvikling av lærerkompetanse gjennom internasjonalisering. Han er for tiden aktiv i FoU-prosjekter som undersøker eksamensformer, yrkesopplæring i bedrift og opplæringskontor, lærerstudenters erfaringer med internasjonalisering og skrivning i yrkesfaglærerutdanningen.

**Julie Leonardsen** er førsteamanuensis i yrkesdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hun underviser ved bachelor i yrkesfaglærerutdanning, master i yrkesdidaktikk og ved utvalgte etter- og videreutdanningskurs. I tillegg til å ha yrkesfaglig bakgrunn fra restaurant- og matfag, er Leonardsen lektor med mastergrad i norsk. Leonardsen er interessert i studenters skrivning og er opptatt av hvordan yrkesfaglærerutdanningen kan bidra til å styrke yrkesfaglæreres skrivekompetanse. Andre forskningsinteresser er praktiske innganger til skrivning i yrkesfag, vurdering i yrkesfag, yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og forsknings- og utviklingsarbeid i skolen.

## Referanser

- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. [Doktorgradsavhandling, Växjö University]. DiVA. <http://urn:nbn:se:vxu:diva-1276>
- Bjørndal, C. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/7092>
- Bjørndal, C. (2011). Hva er kvalitet i veiledning? I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår: skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 33–49). Gyldendal Akademisk. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 5738–5745. <https://doi.org/10.3102/003465430650032>

- Breuer, E. O., Newman, S. & Newman, J. (2016). Learning to Write as a Professional: Engineers and health Professionals in United Kingdom and Germany. I M. Bétrancourt, G. Ortoleva & S. Billett (Red.), *Writing for Professional Development* (s. 253–275). Brill.
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. I M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (s. 1–6). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_389-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1)
- Caruth, G. D. (2014). Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. *Participatory Educational Research*, 1(2), 21–35. <https://doi.org/10.17275/per.14.09.1.2>.
- Coppi, A. E., Cattaneo, A. & Gurtner, J.-L. (2019). Exploring Visual Languages across Vocational Professions. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 68-96. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.4>
- Creswell J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Sage Publications.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skrijving i utdanning og arbeidsliv - hvor står vi i dag? I S. Matre (Red.), & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og fremtid 1: Skrijving i arbeidsliv og skole* (s. 10–28). Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken (Red.), L. S. Evensen (Red.), F. Hertzberg (Red.), & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35–43). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, *101 skrivegrep: om skrijving, skrivestrategier og elever tekstskeping* (s. 13–35). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrijving i høyere utdanning*. Abstrakt Forlag.
- Eliasson, E. M. (2019). Att undervisa för utveckling av yrkeskunnsande i vård och omsorg *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 66–88. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199166>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2012). «Hodet blir tungt – og tomt»: Om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), s. 15–26. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-03>
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2013). Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4-5), s. 281–291. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-04-05-04>
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). *Praksisboka: slik lykkes du i praksisstudiene*. Gyldendal Akademisk.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2018). *Å studere realfag*. Fagbokforlaget.
- Grepperud, G., Rønning, W. M. & Støkken, A. M. (2004). Liv og læring - Voksnes vilkår for fleksibel læring: En forstudie. Vox-rapport 2004. [https://www.researchgate.net/publication/238715077\\_Liv\\_og\\_laering\\_-\\_voksnes\\_vilkar\\_for\\_fleksibel\\_laering\\_En\\_forstudie#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/238715077_Liv_og_laering_-_voksnes_vilkar_for_fleksibel_laering_En_forstudie#fullTextFileContent)
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Sage Journals, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Universitetsforlaget.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2016). Å studere yrkesfaglæreres skrivearbeid: teoretiske og metodiske implikasjoner. I U. Småland Goth (Red.), *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst* (s. 178–197). Gyldendal Akademisk.

- Hellne-Halvorsen, E. B. (2018). Skrivekyndighet hos profesjonsutøvere i det yrkespedagogiske feltet. I H. Christensen, O. Eikeland, I. M. Lindboe & E. B. Hellne-Halvorsen (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 192–208). Universitetsforlaget.
- Hellne-Halvorsen, E. B. & Spetalen, H. (2020). Arbeid med skriving i yrkesfaglærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–33. <https://doi.org/10.5617/adno.8026>
- Hellne-Halvorsen, E.B., Lahn, L.C. & Nore, H. (2021). Writing Competences in Norwegian Vocational Education and Training: - How Students and Apprentices Express their Professional Competences. *Vocations and Learning* 14, 243–264. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09262-0>
- Hiim, H. (2014). Yrkesretting i fellesfag: Yrkesfaglæreres og elevers erfaringer i forsøk med yrkesretting av fellesfag. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 178–200). Cappelen Damm.
- Hoel, T. L. (2008a). *Skriving ved universitet og høyskolar: Handbok for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2008b). «Jeg skriver, altså er jeg». Om skriving i profesjonsutdanninger. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst som flytter grenser: Om Staffans Selanders «pedagogiske tekster»* (s. 130–143). Novus forlag.
- Hoel, T. L. (2012). Førstesemesterstudenten: Skriving i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17–32). Skrivesenteret. Akademika forlag.
- Hoel, T. L. & Rokkones, K. L. (2012). Frå tommestokk til pc: Yrkesfaglærerstudentar og skriving. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis* (s. 239–249). Universitetsforlaget.
- Igland, M-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstkompetanse. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–34). Universitetsforlaget.
- Karlsson, A-M. (2016). *En arbeidsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. NE Nationalencyklopedien AB.
- Karlsson, A-M. (2009). Positioned by reading and writing: Literacy Practices, Roles, and Genres in Common Occupations. *Written Communication, Sage Journals*, 26(1), 53–76). <https://doi.org/10.1177/0741088308327445>
- Karlsson, A-M. & Nikolaidou, Z. (2016). The Textualization of Problem Handling: Lean Discourses Meet Professional Competence in Eldercare and the Manufacturing Industry. *Written Communication, Sage Journals*, 33(3), 275–301. <https://doi.org/10.1177/0741088316653391>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning (FOR-2013-03-18-29). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. & Føinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Leonardsen, J. K. (2021). One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 1–24. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121>

- Lindset, M. & Utvær, B. K. S. (2017). Fra fagarbeider til yrkesfaglærer. Førsteårsstudenter opplevelser av undervisning og veiledning i akademiske skriveferdigheter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner I utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2008>
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk forlag.
- Neumann, A. (2016). Professional Text Genres: Writing Standards in Vocational Education. I M. Bétrancourt, G. Ortoleva & S. Billett (Red.), *Writing for Professional Development*, (s. 233–252). Brill.
- NTNU. (2019). Referansegrupperapport. Ledelse av læringsprosesser YFL1001 Høsten 2019 (Emnerapport, NTNU). <https://innsida.ntnu.no/studiekvalitetsportalen/emner/YFL1001>
- Ofte, I. (2023). *Working with student writing: A qualitative study of teacher educators' literacy practices*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3080393>
- Rambø, G-R. & Volla, M. (2016). Tekstpraksis og tekstrefleksjon. I E. S. Tønnesse (Red.), N. R. Birkeland (Red.), E-M Danbolt Drange (Red.), G. Kvåle (Red.), G-R. Rambø (Red.), & M. Volla (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning* (s. 91–126). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-06>
- Rienecker, L. (2007). Skriving og kunnskapsbygging i høyere utdanning: Hva vet vi, hva trenger vi å vite? I S. Matre (Red.), & T. Løkensgard Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 2: Skriving og rettleiing i høgre utdanning* (s. 4–13). Tapir akademisk forlag.
- Paul, E. (2017). *Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasiets lärlingsutbildning: Vård och omsorgselevers möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriftpraktiker*. [Doktoravhandling, Stockholms Universitet]. DiVA. <http://urn:nbn:se:su:diva-145375>
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Høgskoleforlaget.
- Spetalen, H. & Hellne-Halvorsen, E. B. (2017). *Skriving i yrkesfaglærerutdanningen: Resultater fra en kvantitativ studie av yrkesfaglærerstudenters skriveerfaringer ved Høgskolen i Oslo og Akershus*. Forskningsrapport. Institutt for yrkesfaglærerutdanning, HiOA. OsloMet, ODA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/1093>
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research: A Handbook for Practitioners* (4. utg.). Sage.
- Teräs, M., Chang Rundgren, S. N., Eliasson, E., & Ståhle, Y. (2019). Vocational teacher students' perceptions of 21st century skills in a vocational education programme in Sweden. I L. M. Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (Red.), *Facets and aspects of Research on Vocational Education and Training at Stockholm University: Emerging issues in research on vocational education & training vol 4*, (s. 394–426). Premiss. [https://www.edu.su.se/polopoly\\_fs/1.465452.1575029948!/menu/standard/file/Emergent%20Vol%204-Content.pdf](https://www.edu.su.se/polopoly_fs/1.465452.1575029948!/menu/standard/file/Emergent%20Vol%204-Content.pdf)