

Egeland, E. (2026). Digital veiledning av akademiske tekster i religion og livssynskunnskap. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 133–153). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731007>

Kapittel 7

## **Digital veiledning av akademiske tekster i religion og livssynskunnskap**

**Erik Egeland**

**Sammendrag:** Dette kapittelet tar for seg digital veiledning og skriftlige tilbakemeldinger på akademiske tekster. Utgangspunktet er egne praksiserfaringer som faglærer i et nettstudium i religions- og livssynskunnskap ved Høgskolen i Volda. Studentene leverer obligatoriske arbeidskrav, hovedsakelig skriftlige oppgaver, og veiledningen gis gjennom skriftlige tilbakemeldinger. Utvikling av akademiske skriveferdigheter er avgjørende for studentenes suksess i utdanningsløpet, men det er samtidig tydelig at mange studenter strever med å oppfylle kravene til akademisk skriving.

I kapittelet reflekterer jeg over pedagogiske utfordringer og muligheter knyttet til skriftlig digital veiledning. Jeg undersøker hvordan skriftlig tilbakemelding fungerer som et pedagogisk fenomen, og hvordan strukturelle forhold – som digitale plattformer og studiets organisering – påvirker veiledningen. Fokuset rettes mot praksiserfaringer med tekstveiledning, og jeg gjør analytiske refleksjoner rundt disse. Tilbakemeldinger til studentene gis som konkrete kommentarer direkte i teksten, kombinert med en oppsummerende kommentar. Skriftlige tilbakemeldinger er nødvendige og bidrar til motivasjon for videreutvikling av studentenes akademiske skriveferdigheter. Dette drøftes i lys av teoretiske perspektiver på tilbakemelding og vurdering.

*Nøkkelord:* akademisk skriving, akademisk tekstveiledning, digital veiledning, tilbakemelding og vurdering, religions- og livssynskunnskap

---

Takk til førsteamanuensis Kim-Daniel Vattøy, (Institutt for språk og litteratur, Høgskulen i Volda), for konstruktive tilbakemeldinger på førsteutkastet til denne teksten. Jeg takker også anonym fagfelle fra Fagbokforlaget for konstruktive forslag.

**Abstract:** This chapter deals with digital academic guidance and written feedback on academic texts. Academic writing skills are crucial for students' success in their education, but it is also evident that many students struggle to meet the formal requirements for academic writing. The outset for the chapter is based on my own practical experiences as a subject teacher in an online study program in religious education at Volda University College. Students submit mandatory work requirements, mainly written assignments, and guidance is provided through written feedback. Written feedback is necessary and contributes to motivation for further development of students' academic writing skills. In this chapter, I reflect on pedagogical challenges and opportunities related to written digital guidance. This is discussed considering pedagogical perspectives on feedback and assessment. I examine how written feedback functions as a pedagogical phenomenon, and how structural factors – such as digital platforms – affect guidance.

*Keywords:* academic writing, academic guidance, digital assessment and feedback, teaching religious education

## Innledning

Bakgrunnen for dette kapittelet er egne praksiserfaringer med digital veiledning av akademiske tekster i et nettstudium i religions- og livssynskunnskap. Studentene leverer skriftlige oppgaver til oppgitte frister, og får deretter skriftlige tilbakemeldinger. Hensikten med tilbakemeldingene er å veilede og støtte studentene slik at de utvikler akademiske skriveferdigheter, opplever mestring i faget og får et solid grunnlag for videre studier.

Akademiske skriveferdigheter utgjør en sentral del av vurderingsgrunnlaget i høyere utdanning. Kjennetegnet ved akademisk skriving er blant annet evnen til å skrive strukturerte tekster med presist og reflektert språk, basert på kildehenvisninger (Hoel, 2008, s. 28–30; Busch, 2013, s. 20–22). Slike ferdigheter inngår som læringsutbytte i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Regjeringen, 2022), og er også integrert i emne- og studieplaner innen religions- og livssynskunnskap ved Høgskulen i Volda.

Gjennom veiledningsarbeidet har jeg ofte reflektert over pedagogiske utfordringer og muligheter. Et sentralt problemområde er at enkelte studenter har vansker med å oppfylle kravene til akademisk skriving. Dette kan dreie seg om utfordringer med avgrensning av oppgavetekster, struktur, og utvikling av skrivehåndverk – som orden på henvisninger, sitat og litteraturliste. Slike utfordringer har også blitt dokumentert i pedagogiske studier de siste tiårene. For eksempel påpekes det utfordringer knyttet til overgangen fra videregående skole til høyere utdanning, eller mellom ulike studier (Greek & Jonsmoen, 2016, s. 255–256, 262–264). Disse overgangene innebærer møte med ulike tekstkulturer og krav til tekster (Hoel, 2008, s. 69–72), noe som fører til at studenter ofte er dårlig forberedt på kravene til skriftlige ferdigheter i høyere utdanning (Lødding & Aamodt, 2015, s. 31–34, 54–55). Videre understrekes det at studenter har stor nytte av opplæring og veiledning i akademisk skriving (Hambro et al., 2019, s. 305).

Veiledning stiller krav til både veiledere og studenter. En generell forståelse er at veiledning omfatter formelle aspekter, relasjonelle forhold og pedagogiske læringsprosesser (Skagen, 2013; Tveiten, 2019). Veiledning er formell ved at veilederen og den lærende har ulike plikter, ansvar og arbeidsoppgaver. Veileder tilrettelegger for endringsarbeid, mens den lærende følger opp endringsprosessen. Den pedagogiske prosessen innebærer at læringsmål etableres ut fra forutsetningene til den lærende. Den relasjonelle siden handler om dialogen mellom

student og veileder, samt utvikling av tillit og en felles forståelse av det tematiske innholdet for veiledningen (Skagen, 2013, s. 19–20; Tveiten, 2019, s. 21–25).

Dette kapitlet tar for seg veiledning knyttet til skriftlige tilbakemeldinger på obligatoriske arbeidskrav. Veiledningspraksisen foregår som en prosess, der enkelte oppgaver kommenteres flere ganger. Studenter har anledning til å stille spørsmål til faglærere både før og etter tilbakemelding. Videre er det kontinuitet i veiledningen, ettersom faglærere får tildelt en gruppe studenter som de gir tilbakemeldinger til gjennom semesteret. Det kan antas at veiledningspraksis er viktig for utviklingen av kvaliteten i akademisk skriving. I et digitalt nettstudium vil det imidlertid være særegenheter knyttet til veiledning. I dette kapitlet undersøker jeg strukturer og praksiser i digital veiledning. Jeg utforsker spørsmål som: hvilke skrivepedagogiske utfordringer og muligheter oppstår i digital veiledningspraksis? Med dette ønsker jeg å utforske digital veiledningspraksis som et praktisk pedagogisk fenomen, samt undersøke hvordan strukturelle trekk – for eksempel digitale plattformer og organisering av studiet – legger føringer for den praktiske veiledningsdialogen.

Videre gir jeg en oversikt over teoretiske utgangspunkt. Deretter ser jeg nærmere på strukturelle forhold ved digital veiledning som pedagogisk fenomen. Kapitlet inneholder en kort presentasjon av Canvas som digitalt læringsmiljø, samt organiseringen av nettstudiet. Hovedvekten av kapitlet drøfter utfordringer i tilbakemeldingspraksiser. Oppsummering følger til slutt.

## Teoretiske perspektiver

Ifølge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemelding informasjon som sier noe om hvordan en person vurderer en annen persons forståelse eller utførelse av en handling (Hattie & Timperley, 2007, s. 81–82). Tilbakemeldingspraksis kan også forstås i lys av Vygotsky (1978) sin sosio-kulturelle teori om utvikling og læring. Språket er et viktig redskap, og utvikling av tenkning og kunnskap skjer gjennom språklig samhandling. Lærende har alltid et potensial for utvikling av ny kunnskap, og læringsprosesser finner sted på ulike læringsnivåer. På «det aktuelle læringsnivå» kan den lærende utføre oppgaver basert på allerede etablert kunnskap, men det skjer ikke nødvendigvis ny læring.

I den «nære utviklingssonen» for læring oppstår det bevissthet om hva den lærende mestrer og hva den lærende trenger hjelp og støtte til av andre for å lære noe nytt. I denne tankegangen ligger en holdning om at veiledning ideelt sett ikke skal foregå på det nivå som den lærende allerede mestrer. Slik sett bør veiledningen foregå på et høyere nivå, i den nære utviklingssonen, slik at den lærende får utfordringer som bidrar til læring. En forutsetning er at den lærende inngår i samspill med andre som er mer kompetente. På den annen side må de som er mer kompetente tilpasse den pedagogiske støtten til den lærende sitt utviklingsnivå. Samtidig er det ikke alltid enkelt å tilpasse veiledningen og aktivisere lærende til å arbeide effektivt i den nære utviklingssonen. Veiledningen innebærer uforutsigbarhet, og det er grenser for hvor mye som kan styres (Vygotsky, 1978, s. 84–87).

I det følgende vil jeg fokusere nærmere på veiledning der faglærere gir skriftlige tilbakemeldinger til studenttekster. Denne aktiviteten kan forstås som den nære utviklingssonen for læring. Tema for skriftlige arbeidskrav gis i oppgavetekst. Det videre samspillet består av at studenter leverer inn en skrevet tekst, og faglærer gir deretter kommentarer med oppfordringer til forbedringer i den aktuelle teksten. I den sammenheng kan det oppstå utfordringer, for eksempel i det å tilpasse tilbakemeldinger, samt i det å klare å motivere studenter til å sette seg mål for utvikling av skriving som strekker seg utover den aktuelle teksten. Jeg skal komme nærmere inn på eksempler på utfordringer senere.

Tilbakemeldinger på studenttekster innebærer også at faglærere forsøker å etablere en pedagogisk relasjon med studentene. Veiledningsrelasjoner mellom faglærer og student kan forstås i lys av Bakhtin (1981) sine språkfilosofiske perspektiver på dialogisitet. Dette perspektivet fokuserer på hvordan mennesker uttrykker seg gjennom ytringer, enten gjennom språk eller i tekst. Ytringer er mer enn enkeltstående utsagn og består alltid av flerfoldige stemmer eller «flerstemmighet». Det er minst to stemmer i en ytring, personen som snakker eller skriver, og den som lytter eller leser. Dialogisitet oppstår når man tar hensyn til andre stemmer i en ytring, og ytringer påvirkes av og utvikles i samspill med andre ytringer (Bakhtin, 1981, s. 278–279, 324–327). Ettersom kunnskap overleveres gjennom språklige ytringer, er dialogisitet også relevant i skriveprosesser. Når man skriver, befinner man seg i en kontinuerlig dialog som peker både bakover og fremover. Leseren går inn i dialog med forfatteren, og den som skriver, henviser til det andre har

skrevet. Leserne av det som skrives blir dialogpartnere (Dysthe et al., 2010, s. 16). Ser man dialogisitet i sammenheng med tilbakemeldinger på tekst, oppstår det dialog når studenter fremmer språklige ytringer ved å aktivt levere inn skriftlige studentoppgaver. Faglærere involveres, og tilbakemeldinger innebærer et videre språklig samspill med konkrete forslag til endringer for å forbedre teksten.

Disse perspektivene har også inspirert andre pedagogiske tilnærminger, blant annet tilbakemeldinger og vurdering for læring. Som påpekt av Gamlem (2022), handler formativ vurdering om tilbakemelding på forståelse eller misforståelse av et læringstema. Tilbakemeldinger foreslår forbedringer for å fremme videre læring. Summativ vurdering vurderer det som er lært i forhold til læringsmål. I praksis virker disse vurderingsformene i samspill med hverandre. Formativ eller underveisvurdering gir en pekepinn for utvikling og læring, mens summative vurderinger danner grunnlag for nye læringsmål (Gamlem, 2022, s. 27–31). Gamlem støtter seg også på oppsummerte teoretiske perspektiver om effekten av underveisvurdering (Black & Williams, 1998, s. 7–10; Hattie & Timperley, 2007, s. 81–82). Den oppsummerte forskningen påpeker at det er forskjeller på måten tilbakemelding gis, samt innholdet i tilbakemeldinger. Dette er pedagogisk relevant sett i sammenheng med skriftlige tilbakemeldinger på tekst. Hattie og Timperley (2007) fokuserer på effekten av tilbakemeldinger som fremmer læring i forhold til læringsintensjoner, hvordan studentene forholder seg til disse intensjonene, hvordan de kan forbedre seg (feed up, feed back og feed forward), og videre hvordan tilbakemelding kan bidra til at studenter regulerer sine læringsprosesser. Forfatterne presenterer også fire tilbakemeldingsnivåer: oppgave, prosess, selvregulering og personnivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 87, 101–102). Tilsvarende pedagogiske tilnærminger kan anvendes i praksis for å fremme støtte til skrive læring. Kvithyld og Aasen (2011) knytter dette til hvordan elever kan få overblikk, utvikle strukturer og sammenhenger i tekster. Kvithyld og Aasen betegner prosessen som «funksjonell respons», og det handler om hvordan lærere kan gi konstruktiv, selektiv og positiv tilbakemelding på rett tidspunkt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 15–16).

Men praktisk undervisningsvirkelighet sammenfaller ikke alltid med teoretiske beskrivelser. Senere vil jeg drøfte eksempler på hvordan tilbakemeldingene fungerer i praksis, samt utforske utfordringer i tekstnær veiledning.

## Digital veiledning som pedagogisk fenomen

Digital veiledning er en del av digitale læringsformer i utdanning. I de siste tiårene har det vært en økt digitalisering av undervisningssektoren. Den digitale vendingen er påvirket av flere faktorer, blant annet myndighetenes fokus på tilgang til fleksibel utdanning (Fossland, 2015, s. 11–13). I kvalitetsreformen (2001) og senere stortingsmeldinger (2016–2017) har myndighetene signalisert utvikling av digitale læringsomgivelser (Meld. St. 27 (2000–2001), s. 31; Meld. St. 16 (2016–2017), s. 21).

Perspektiver på digital undervisning fremhever tidvis begrensninger sammenlignet med annen undervisning (Sussex, 2008, s. 132–133). Studier av digitale læringsteknologier understreker blant annet skillet mellom synkron og asynkron kommunikasjon. Synkron kommunikasjon foregår samtidig, for eksempel i nettmøter der lærere og studenter møtes i et virtuelt rom og kan samhandle og utveksle kunnskap direkte. Asynkron kommunikasjon innebærer at kommunikasjonen ikke skjer samtidig, og at det oppstår en tidsforsinkelse (Sussex, 2008, s. 125–126). I asynkron undervisning kan lærere og elever arbeide fleksibelt og uavhengig av hverandre. Eksempler på slike undervisningsressurser er materiale tilgjengelig på nettsteder, som forhåndsinnspilte undervisningsvideoer eller lydfiler.

Det er interessant å reflektere over hvordan digital veiledning har en egenart som pedagogisk fenomen. Van Manen og Adams (2009) tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv og legger vekt på erfaring og forståelse av skriving i digitale miljøer. Siden tekst preger mye av kommunikasjonen i digitale miljøer, vil deltakerne innta en romlig tilstedeværelse gjennom skrevet tekst, som grunnlag for å utvikle dialoger og relasjoner over tid (Van Manen & Adams, 2009, s. 18–21). Hvis man tenker seg slike forutsetninger i digitale læringsmiljøer, åpnes det for spørsmål om hvordan faglærere kan innta tilstedeværelse gjennom tekstlig praksis. Suler (2010) påpeker at praksiser knyttet til digital skrivestil og oppbyggingen av tekstkommunikasjonen kan påvirke relasjonsbygging i digitale miljøer (Suler, 2010, s. 22–24, 40–43). Studier av digitale læringsmiljøer understreker at det kan være nødvendig for deltakerne å utvikle kompetanse knyttet til kommunikasjonsferdigheter (Erstad, 2005, s. 101–102), og at det trengs spesialiserte pedagogiske praksiser for å etablere tilstedeværelse i digitale klasserom (Friesen, 2011, s. 127–129, 156–157).

## Canvas som digitalt læringsmiljø

Det er også relevant å vurdere hvordan digitale plattformer og formatet på tilbakemeldingsverktøy påvirker læringsmiljøet. De siste tiårene har digitale læringsplattformer, også kalt LMS (Learning Management System), utviklet seg betydelig. Studier av slike digitale læringsplattformer fremhever muligheter for pedagogisk utviklingsarbeid og utvikling av flere verktøyfunksjoner (Netteland & Nordkvelle, 2013, s. 148–152; Fosslund, 2015, s. 24–28). Samtidig har andre studier av tilbakemelding og vurdering i digitale kontekster påpekt begrensninger for det formative læringspotensialet (Vattøy et al., 2022, s. 14–16).

Ved HVO benytter fagmiljøene digitale løsninger for å utvikle undervisning. Siden 2017 har HVO brukt Canvas som digital læringsplattform. Canvas utgjør det digitale læringsmiljøet og har kommunikasjonsverktøy som meldinger/e-post, nettpat og diskusjoner, kunngjøring og tilbakemeldingsverktøy. Plattformen brukes til kommunikasjon mellom emneansvarlig, faglærere og studenter, og til å organisere studierelaterte ressurser, som skriftlig læringsmaterieil eller digitale forelesninger, samt arbeidskrav. Canvas organiseres i moduler med tematisk innhold, for eksempel forelesningsvideoer eller skriftlige dokumenter.

## Nettstudier i religion og livssynskunnskap

Ved Høgskulen i Volda tilbys emner som nettstudium innenfor faget religion, livssyn, etikk, både på grunnnivå og bachelornivå. Undervisningen foregår i et eget digitalt rom kalt Canvas og er basert på ulike interaktive arbeidsformer. Det tilbys både asynkrone undervisningsformer, som undervisningsvideoer, tekster, diskusjonsforum og tester, samt synkrone arbeidsformer, som nettmøter med faglærere og medstudenter. For å melde seg til eksamen kreves godkjente arbeidskrav. Studentene leverer skriftlige arbeidskrav til fastsatte tidspunkt, og enkelte emner har også muntlige presentasjoner med lyd- eller filmopptak som grunnlag for arbeidskrav. Det finnes faglige retningslinjer for skriftlige arbeidskrav med hensyn til form og innhold. Omfanget på skriftlige

arbeidskrav er 1500 ord. Andre formkrav inkluderer framside, innholdsliste, overskrifter som samsvarer med avgrensninger og innhold, en avslutning eller oppsummering av oppgaven, samt litteraturliste. Innholdet i skriftlige arbeidskrav kan vurderes etter generelle kriterier som:

- a) Oppgaveforståelse: Innledningsdelen bør inneholde tolkninger av oppgaveteksten, avgrensninger og begrunnelser for valg, samt en oversikt over hvordan innholdet disponeres.
- b) Argumentativ struktur: Innholdet organiseres systematisk og svarer på de avgrensningene som er gjort i innledningen. Hoveddelen består som regel av drøftinger eller sammenligninger av ulike fenomener, med utgangspunkt i faglige kilder.
- c) Kildebruk: Innholdet bør bygge på relevante kilder fra pensum eller andre selvvalgte, faglig relevante kilder. Informasjonen som benyttes skal refereres korrekt og følge en konsistent referansestil. I tillegg bør språket være klart og tydelig, og helst basert på faglig begrunnede argumenter.

Etter innlevering kommenteres oppgaver ved hjelp av et digitalt vurderingsverktøy kalt «Speed Grader». Selve navnet på tilbakemeldingsverktøyet «Speed grader» kan antyde at målet med vurderingen av arbeidskrav er å utføre arbeidet så raskt som mulig, og at vurderingen har en tendens mot summativ karaktersetting. Et annet aspekt som påvirker tilbakemeldingen, er tidsressursene som er avsatt for faglærer (fra 45 minutter til 1 time per oppgave). Den videre arbeidsprosessen innebærer at faglærer får tilgang til en foreløpig avsluttet versjon av teksten, men har ikke mulighet til å se de ulike endringene studenten har gjort underveis. Dette medfører at tilbakemeldinger gis asynkront, ved at tilbakemeldingen kommer etter innlevering. De skriftlige tilbakemeldingene fra faglærer gis i form av tekstbobler på høyre side av skjermbildet. Her kan studentene også følge opp og gi respons på tilbakemeldinger, noe som gir mulighet til å etablere dialog i teksten med oppfølgingsspørsmål over tid. Faglærer kan forsøke å tydeliggjøre tilbakemeldingen ved å utheve ulike deler av teksten med markeringsverktøy. Slike uthevninger kan for eksempel markeres med fargekoder i tråd med trafikklys: rødt (feil), gult (vær oppmerksom), grønt (bra). Innleveringer vurderes som godkjent eller ikke godkjent. Studenter som ikke får godkjent, kan levere en revidert oppgave til andre forsøk etter å ha mottatt tilbakemeldinger.

## Faglige tekstkriterier og tilbakemeldingspraksis

I tillegg til de formelle kriteriene beskrevet ovenfor, møter studenter fagspesifikke kriterier for innholdet i tekstene. Fagspesifikke kriterier kan variere fra studieemne til studieemne. For eksempel kan de være knyttet til kunnskap om teoretiske perspektiver på religioner eller livssyn, eller ulike faglige diskusjoner om religionsbegrepet. Oppgaveformuleringer kan derfor være rettet mot teoretiske eller metodiske tilnærminger innen religionsvitenskap, som «innenfra- og utenfraperspektivet» (se Eidhamar, 2006, s. 93–97), eller «deskriptive og analytiske/drøftende/sammenlignende» momenter for å presentere og drøfte livssynstradisjoner (se Gilhus & Mikaelsson, 2001, s. 32–34, 57–59). Faglærere gir da konkrete tilbakemeldinger på bruken av relevante faglige begreper og forsøker å knytte disse til undervisningsressurser eller kilder i pensumlitteraturen. Slike tips til fordypning i pensumlitteraturen kan invitere studenter til å utforske faglige tekstkvaliteter. Forhåpentligvis kan dette skape et samspill mellom skriving og lesning som støtter studentene i selvstendig omforming av kunnskap. Tilsvarende prosesser påpekes som viktige for å utvikle faglig skrivekompetanse (Hoel, 2008, s. 15–16, 21–24; Dysthe et al., 2010, s. 24, 173–174).

Men i likhet med andre veiledningssituasjoner kan det oppstå utfordringer med å etablere en felles forståelsesramme. I tråd med Vygotskys (1978) perspektiv kan man hevde at det vil oppstå grenser for utviklingen av den proksimale sonen for læring. Årsaker kan for eksempel være at studenter har ulike utgangspunkt og motivasjoner som faglærere ikke kjenner til. Det kan også være uklart hvilke erfaringer studentene har med akademisk skriving, med tanke på mengdetrening, samt hvilke fagtradisjoner de har lest og skrevet i tidligere. Fra faglærerens perspektiv kan man forsøke å gjøre tilbakemeldingen så konkret som mulig, men slike forventninger kan være vanskelig å realisere i praksis. Hensikten er at tilbakemeldinger skal fungere som individuell støtte, men samtidig kan det være utfordrende å treffe riktig og tilpasse tilbakemeldingen til studentens utviklingsnivå. For å åpne for dialog kan veileders «stemme» reguleres i forhold til studentens språk gjennom åpne spørsmål og korte svar. I den forbindelse kan det være viktig å ta i betraktning Bakhtins (1981) perspektiver om hvordan ytringer består av flere stemmer. I tilbakemeldinger blir det viktig å ta hensyn til studentens «stemme» og forsøke å inkludere denne i tilbakemeldingene. For selv om faglærer gir

grundige tilbakemeldinger med informasjon om forståelse av fagstoff, kan det likevel oppstå utfordringer som fører til at tilbakemeldinger kun fungerer som enveiskommunikasjon. Det blir dermed et spørsmål om hvordan faglærere kan konkretisere tilbakemeldinger og skape grunnlag for refleksjon?

## Ulike tilbakemeldingsnivå

Studier i skrivepedagogikk (Hoel, 2007) understreker viktigheten av revisjon på flere tekstnivåer. De overordnede, globale tekstnivåene omfatter emnevalg, fokus, struktur og perspektiv, mens de underordnede, lokale nivåene dreier seg om begrepsvalg, formuleringer, fraser og rettskriving (Hoel, 2007, s. 72). Bueie (2019) fremhever effekten av å undervise i strategier for redigering og endring av tekster. Det hevdes blant annet at erfarne skrivere vurderer tekster på globale nivåer, mens mindre erfarne skrivere fokuserer på lokale nivåer (Bueie, 2019, s. 39–42).

Når man gir tilbakemeldinger til studenter, kan det være hensiktsmessig å operere med ulike tilbakemeldingsnivåer. Hattie & Timperley (2007) har identifisert fire nivåer for kommentarer om effektiv tilbakemelding. Oppgavenivået handler om hvor godt oppgaven er forstått. Prosessnivået fokuserer på hvordan oppgaven kan forstås og utføres. Selvreguleringsnivået omfatter tilbakemeldinger som gir innspill til hvordan studenten kan kontrollere og regulere egen læringsprosess. Personnivået retter seg mot individet, for eksempel ros for faglig engasjement med mål om å inspirere til økt forståelse for oppgaveløsning (Hattie & Timperley, 2007, s. 87, 101–102; se også Gamlem, 2022, s. 101).

**Eksempler på tilbakemeldingspraksis: oppgave- og prosessnivå**  
Tilbakemeldinger på oppgavenivå kan rette seg mot studenters tolkning av oppgavetekster, problemstillinger eller avgrensninger. Her kan kommentarer peke på deler av teksten som viser studentens forståelse av læringsmål, i retning av «feed up» (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Støttende og inviterende kommentarer kan for eksempel formuleres slik: «... god innledningsdel, ...

selvstendig tolkning og avgrensning av oppgavetekst, ...relevant begrep for å svare på oppgaveteksten ...»

Videre kan tilbakemeldinger påpeke hvorvidt deler av teksten oppfyller læringsmålene for den gitte oppgaven, i retning av «feed back» (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Kommentarene kan bevege seg fra det overordnede til det spesifikke, og kan for eksempel knyttes til begrepsbruk, innhold på avsnittsnivå, overganger mellom avsnitt eller sammenhengen mellom avgrensninger og innhold: «... tenk gjennom to mulige avgrensninger, ...begrunn gjerne avgrensninger, ...tenk gjennom hvordan avgrensningen hadde sett ut om, ...forklar organiseringen/disponeringen av innholdet for leseren ...»

Tilbakemeldinger kan fordeles gjennom teksten, og kan for eksempel starte med kommentarer til tekstens overordnede struktur: «... innledningen avgrenser følgende tema, ... det første er relevant fordi, ...det andre bør struktureres i to underdeler fordi, ...oppgaveteksten ber om drøfting og bør inneholde en egen drøftingsdel, ...dette tema bør teksten revurdere og slette, det er ikke relevant fordi at ...»

Videre tilbakemeldinger kan rette seg mot konkrete avsnitt og påpeke forbedringsforslag, for eksempel ved å peke på endringer av avsnitt som er uklare i lys av oppgavens avgrensning: «... forklar sentrale begrep i oppgaveteksten, ...gjentagelse: innholdet i dette avsnittet har teksten allerede skrevet om, ...innholdet i denne delen mangler sammenheng med forrige avsnitt, fordi at, ...overgangene mellom avsnittene er uklar, vurder å sette det første avsnittet i denne delen opp, fordi det handler om, ...dette tema fungerer fint og kan utdypes mer, ... i denne delen av oppgaven kan drøftingstema utvikles mer; for eksempel ved å diskutere frem enda flere likheter og ulikheter, ... beskriv dette mer ved hjelp av pensumlitteratur ...»

Andre spesifikke forbedringsforslag kan gå enda mer i detalj og handle om tydeliggjøring av uklare formuleringer, overflødige setninger, ortografi eller grammatikk, for eksempel: «... informasjonen teksten viser til er relevant for oppgaven og et godt utgangspunkt for drøfting, ... forslag: her kan teksten fjerne, ...,bytte om, ...legge til, ...uklar formulering ...»

Videre kan tilbakemeldinger peke mot fremtidig arbeid. Her vil tilbakemeldinger bevege seg mot å gi retning, strategier og løsninger til studenten – «feed forward» (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Kommentarer kan for eksempel gi konkrete frempek med forslag til uferdige deler som må jobbes videre med: «... oppgaven ville vært styrket med en tydeligere

drøfting og avslutning – se dokumentet «krav til skriftlige innleveringer ...». Tilbakemeldinger kan også invitere og motivere studenter til å jobbe videre og overføre gode skriveferdigheter til kommende oppgaver, for eksempel: «... denne måten å strukturere teksten og innholdet fungerer bra, ...god balanse mellom den beskrivende delen og den drøftende delen, ...ta med dette videre i fremtidige oppgaver ...».

### Eksempler på tilbakemeldingspraksis: selvregulering- og personnivå

Faglærer kan gi tilbakemeldinger som motiverer studenter til å regulere sin egen læringsprosess. Slike tilbakemeldinger kan bekrefte deler av teksten som fungerer bra i forhold til vurderingskriterier, oppklare uklarerheter med tydelige forbedringsforslag og motivere studenter til å gjøre endringer. Selv om konkret tilbakemelding er enklest å forholde seg til, kan det samtidig være en fordel å reflektere over balansen mellom ros og konstruktiv kritikk. Positive kommentarer gir retning på hvordan man bør skrive, mens konstruktive kritiske kommentarer viser hvordan studenter ikke bør skrive, men kan samtidig bidra til å forbedre fremtidig skriving.

Studenter bør få tilbakemelding på de effektive delene av teksten som fungerer godt, for å bevisstgjøre hva som fungerer og hvordan de kan utvikle skrivingen videre. Tilbakemeldinger med «feed forward»-fokus kan legge vekt på strategier, selvregulering, dypere forståelse og refleksjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Forbedringsforslag kan knyttes til spesifikke steder i teksten, for eksempel: «... her bør teksten gjøre, ...her kan du tenke gjennom hvordan drøfting kan forbedres, ... prøv å utvikle flere drøftingstema, ...det kan også være en fordel å gi eksempler og skissere opp alternativer, ... her kan beskrivelsen utvikles, ...prøv heller, ... bra at teksten har med ..., tenk også gjennom hvordan teksten kanskje kan inkludere flere poeng i dette avsnittet ...».

Ros kan gis for å bekrefte skriving som fungerer, som kan gjentas og videreføres i fremtidige skriveprosjekter. Konstruktiv kritikk skaper bevissthet om hvordan teksten kunne vært skrevet annerledes, selv i tilfeller der studenten får godkjent. Kritikken må konkretiseres, men helst uten å redusere det formative potensialet hos studenter. Det er ofte lettere å finne feil enn å være positiv og gi ros. Samtidig er akademisk virksomhet basert på en innforstått forståelse av at kritikk skaper utvikling av ideer, særlig gjennom skriving av akademiske tekster.

På den annen side kan for mye kritikk også skape utfordringer. Selv om faglærer gir motiverende kommentarer, bør man være oppmerksom på mulig sårbarhet og usikkerhet hos studenter. Enkelte studenter kan for eksempel ta kritiske innspill personlig. Dette blir særlig relevant i et nettstudium. I undervisningssituasjoner ansikt til ansikt kan man avklare usikkerhet og oppklare misforståelser gjennom direkte oppfølgingsspørsmål. I digital tekstveiledning skjer dette gjennom tekstkommunikasjon, og det vil som regel medføre at det tar tid før spørsmål blir avklart. Det er alltid muligheter for at studenter tolker inn implisitte meninger i kommentarer, og selv konstruktiv tilbakemelding kan tolkes som kritikk. Det er derfor viktig at man som faglærer tenker gjennom og veier sine ord med tanke på at tilbakemeldinger kan tolkes og oppfattes ulikt av ulike studenter. Her er det alltid muligheter for feilfortolkninger som forsterkes av den asynkrone kommunikasjonen, avstanden og mangelen på pedagogiske relasjoner. Som faglærer er det derfor viktig å være oppmerksom på eventuelle tilbakemeldinger fra studenter, slik at man som veileder kan bli kjent med studentenes skrivestil, noe som bidrar til å tilpasse balansen mellom ulike former for tilbakemeldinger.

I praksis vil alle former for tilbakemeldinger fra studenter bidra til å øke dialogen i læringsrelasjoner. Det kan for eksempel observeres at studenter kommenterer på tilbakemeldinger: «... nå forstår jeg tidligere kommentarer ...». Selv om faglærer har ansvar for å legge til rette for at studenten skal utvikle skriveferdigheter, er det ikke alltid at studenter følger opp ansvaret for å utføre endringer. Det kan også være utfordrende for faglærere å balansere antall kommentarer som skal gis. For eksempel, i tilfeller der det er få momenter å kommentere, legger man mer vekt på å bekrefte dette, samt ved å gi ros og motivasjon til å fortsette det gode arbeidet. Samtidig har jeg opplevd studenter som for eksempel kommenterer: «... synes det er vanskelig å jobbe videre med få tilbakemeldinger, ... trenger mer kritikk ...».

Noen studenter legger større vekt på tilbakemeldinger som fokuserer på utvikling fremfor ros, mens andre har behov for bekreftelse og ros for å opprettholde motivasjonen. Når tilbakemeldingene er få eller uklare, kan det være utfordrende å vite hva man bør arbeide videre med. Samtidig kan et overflod av kommentarer virke demotiverende. Usikkerheten kommer til uttrykk når studenter etterspør kommentarer som gir bekreftelse på hva som er bra eller mindre bra i teksten. Enkelte studenter uttrykker av og til usikkerhet om innholdet og om det holder mål. For eksempel aksepterer ikke alle

studenter at deler av teksten forblir ukommentert, og de etterspør konkrete tilbakemeldinger. Andre søker bekræftelse på om innholdet oppfyller kravene, og mange etterspør konkrete karakterer – noe de ikke får.

## Overføringsverdi til andre tekster og akademisk danning

Tilbakemeldinger kan bidra til å utvikle dialog med studenter, og kan avsluttes med en invitasjon til oppfølgingsspørsmål, for eksempel: «... hvis du har spørsmål, så er det bare å ta kontakt ...». I enkelte arbeidskrav blir studenter oppfordret til å stille konkrete spørsmål til faglærer om hva de ønsker tilbakemeldinger på i den aktuelle teksten. Som tidligere nevnt gir Speed Grader mulighet for at studenter kan skrive tilbakemeldinger i kommentarboblene. Noen ganger gir studenter tilbakemeldinger i kommentarfeltet, for eksempel konkrete spørsmål om tilbakemeldinger på deler av teksten. Det finnes også eksempler på mer oppsummerende kommentarer, som: «... det er bra med kommentar på hva som kan endres ..., ... nå vet jeg hva jeg kan jobbe med,... godt å få vite at jeg ikke var på villspor ...». Studenter kan også følge opp med spørsmål i Speed Grader, men dette er en kommunikasjonsmulighet som få studenter benytter seg av. Det er vanligere at studenter sender spørsmål via e-post.

Uavhengig av om studenter får godkjent eller ikke godkjent på skriftlige arbeidskrav, kan tilbakemeldinger forsøke å gi frempek på utfordringer som kan oppstå i fremtidige oppgaver. Dette kan legge grunnlaget for økt bevissthet om reflektert egenlæring. Tilbakemeldinger kan utformes med reflekterende spørsmål for å utfordre studentene. Faglærer kan stille spørsmål som ikke bare problematiserer, men også bidrar til refleksjon omkring mulige problemer som kan oppstå i fremtidig skriving, for eksempel: «... tenk gjennom hvordan teksten hadde sett ut om ...».

Slik sett er det viktig at tilbakemelding på tekst forsøker å gjøre studenter bevisste på at tilbakemeldingen underveis ikke bare handler om den konkrete teksten. Det dreier seg like mye om arbeidsmåte og tenkning omkring

tekstarbeid. Selv om den aktuelle teksten blir godkjent, kan den akademiske skrivingen inneholde elementer med utviklingspotensial på et generelt grunnlag som kan forbedres i fremtidige oppgaver. Det er selvsagt ikke alltid at studenter leser kommentarene, og selv om kommentarene leses er det ikke sikkert at studentene følger de konkrete forslagene. Lignende observasjoner er gjort i en studie av tilbakemeldingsbarrierer og studenters evne til å svare på tilbakemeldinger av tekster (Vattøy et al., 2021, s. 2333–2335).

Uansett åpner slike tilbakemeldinger for at studenter inviteres til å vurdere sin egen tekst på nytt. Hensikten er å skape bevissthet om akademisk skriving som strekker seg utover den enkelte tekst. Dersom faglærer kan bevisstgjøre studenter, kan veiledningen kanskje ha verdi for studentenes akademiske danning over tid. Som påpekt av Aase (2012) er det et nært forhold mellom skriveprosesser og danning. Skriving kan bidra til å utvikle selvrefleksjon, og den skrivende utforsker ulike perspektiver gjennom utformingen av egen tekst (Aase, 2012, s. 51–53). Samtidig kan det påpekes problemstillinger knyttet til forholdet mellom digital teknologi og danning. Kritiske perspektiver på digital læringsteknologi har påpekt at digitale kommunikasjonskanaler kan være problematiske på grunn av mangel på tilhørighet og tilknytning, noe som er nødvendig for å utvikle meningsdannelse og refleksjon over den kunnskapen som dannes i digitale læringsmiljø (Sivesind et al., 2021, s. 17–18, 28–32).

Det er ikke noe entydig svar på slike utfordringer. Det finnes mange ulike studenter med forskjellige målsetninger, personlige og faglige tilnærminger som velger å bruke tid på å utforske fagkunnskap innenfor religionsemner. Tanken om selvdanning kan også tas i betraktning. Som jeg har påpekt, kan man som faglærer forsøke å veilede til danning ved å utfordre nettstudenter til revisjon av tekster og dermed bidra til utvikling av kritisk tenkning rundt innholdet. Dersom man kun fokuserer på instrumentelle målformuleringer og formelle krav, risikerer man å hindre at studenter utvikler evnen til å vurdere fagtradisjonen de skriver innenfor, samt utviklingen av selvstendige perspektiver som stiller spørsmål ved kunnskapsdannelse og organiseringen av undervisningen.

## Utviklingsmuligheter for veiledning i nettstudier

Det gjøres stadig pedagogiske innsatser for å fremme dialog mellom faglærere og studenter i nettstudiet. Et eksempel er digitale gruppenettmøter via Zoom-kanaler, med gjennomgang av oppgaver i forkant, underveis og i etterkant av arbeidskrav. Det finnes også Zoom-kanaler som er åpne, slik at studenter får anledning til å stille direkte spørsmål. Slike tiltak kan bidra til å utjevne utfordringer i nettstudiet. Muligheten til å snakke direkte med faglærer underveis i skriveprosessen kan være motiverende.

Andre utviklingsmuligheter i nettstudiet kan være bruk av digitale samskrivingsverktøy. Det finnes funksjoner for dette i Canvas, både med Office 365 og Google Disk/Drive. Dersom man for eksempel bruker Google Docs til samskriving, kan både student og veileder følge med på endringer av teksten mens arbeidsprosessen pågår. Dette innebærer at kommunikasjonsformatet endrer seg, og at veiledningen blir mer interaktiv og synkron. I en slik situasjon kan studenter sende spørsmål og legge inn kommentarer på tekstmomenter de lurer på. Faglærer vil motta et varsel og kan svare. Dette gir veileder mulighet til å skrive inn kommentarer underveis i teksten, mens studenten arbeider med skriveprosessen. Samtidig vil denne formen for veiledning være mer ressurskrevende. Selv om samskriving kan bidra til økt dialog mellom lærer og student, vil det sannsynligvis også etablere nye utfordringer knyttet til forholdet mellom samskriving og tekstkvalitet, særlig når det gjelder spørsmålet om hvem som blir forfatter av en oppgave når faglærer i økende grad er til stede i utformingen av teksten. Uansett bør forventninger avklares, og tilbakemeldinger bør ha til hensikt å støtte studentens egen revisjonskompetanse.

Ytterligere utviklingsmuligheter for digital veiledning er at studenter kan få muntlige kommentarer på tekster via video og lydfiler. Observasjoner gjort i studier av videorespons på tekster innenfor grunnskolelærerutdanning har vist at faglærere får god kontakt med studenter, samt at forhåndsinnspilte muntlige tilbakemeldinger åpner for fyldigere tilbakemeldinger (Norendal & Bjellås, 2023, s. 157–158). Andre former for undervisningsstøtte som kan styrke forholdet mellom lesning og akademisk skriving, er knyttet til bruk av digitale verktøy for sosial tekstannotering. Dette er verktøy for å skape diskusjon og nærlesning av fagtekster mellom studenter og mellom faglærere og studenter. Ved hjelp av slike verktøy kan faglærere starte diskusjonstråder som knyttes til akademisk pensumlitteratur, og det kan stilles spørsmål og gis svar til uklarheter i faglitteratur (Josefsson et al., 2023, s. 284–285).

## Oppsummering

Hensikten med kapitlet har vært å beskrive og drøfte sider ved digital veiledning og hvordan tilbakemelding på akademiske tekster kan foregå og erfares i et nettstudium i RLE. Kapitlet har diskutert praksisnære eksempler, kommet med analytiske refleksjoner og presentert sannsynlige anbefalinger. Studenter har varierende grad av erfaring med akademisk skriving. Det er derfor særlig to momenter som har blitt fremhevet. Det ene er betydningen av konkrete skriftlige tilbakemeldinger som er bekreftende, oppklarende og motiverende for videre arbeid. Skriftlige tilbakemeldinger har også et relasjonelt aspekt, ved at tilbakemeldinger forsøker å etablere en pedagogisk relasjon med studenter. Det finnes også utviklingsmuligheter for nettstudier med utvikling av flere digitale arenaer for veiledning.

Lesere av denne teksten inviteres til å reflektere videre over hvilke praktiske konsekvenser som kan prøves ut i egen undervisning. Ett konkret grep handler om hvordan faglærere kan utvikle faglig relasjonsbygging med studenter for å vekke interesse for videre læring. Et annet grep gjelder hvordan faglærere kan finne en balanse mellom bekreftende og motiverende tilbakemeldinger på studentenes skriftlige arbeider.

## Referanser

- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic journal of literacy research*, 5(2), 39–61. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudentar*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag
- Eidhamar, L.G. (2006). Undervisning om ulike trostradisjoner. I R. Danielsen & H. K. Sodal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: en innføring* (3. utg.). Høyskoleforlaget.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Universitetsforlaget.
- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Friesen, N. (2011). *The place of the classroom and the space of the screen: Relational pedagogy and internet technology*. (New Literacies and Digital Epistemologies: Vol. 50). Peter Lang.
- Gamlem, S. T. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2001). *Nytt blikk på religion: studiet av religion i dag*. Pax.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39(3), 255–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L. & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høyere utdanning. *Uniped*, 42(3), 290–307. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-05>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Cappelen akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoel, T. L. (2007). Omskriving – en kritisk faktor i skriving og rettleiing. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 1 Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 63–76). Tapir akademiske forlag.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *Uniped*, 35(4), 4–13. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20258>
- Josefsson, K. A., Lona, I. & Lunde, G. H. (2023). Bedre lesing og forståelse av pensum med støtte av digital sosial annotering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(3), 283–287. <https://doi.org/10.18261/npt.107.3.8>
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læsing*, 9, 10–16. [https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/trygve\\_kvithyld\\_arne\\_johannes\\_aasen1-2.pdf](https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/trygve_kvithyld_arne_johannes_aasen1-2.pdf)
- Lødding, B. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (NIFU Rapport 2015:28). [https://khrono.no/files/2017/11/15/nifurapport\\_om\\_norsk.pdf](https://khrono.no/files/2017/11/15/nifurapport_om_norsk.pdf)
- Meld. St. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>

- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Netteland, G. & Nordkvelle, Y. (2013). LMS – en arena for kvalitetsutvikling? I T. Fosslund, K. R. Ramberg & E. Gjerdrum (Red.), *Ulike forståelser av kvalitet i norsk, fleksibel høyere utdanning – teknologi og læring på og utenfor campus* (s. 139–155). Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2013. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2019121007094](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019121007094)
- Norendal, A. & Bjellås, P. (2023). Det er gøyere å skrive når noen snakker til deg direkte. *Uniped*, 46(3), 166–176. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.3.3>
- Regjeringen. (2022, 9. desember). Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Sivesind, K., Hovdhaugen, E. & Hörmann, B. (2021). Medierende betingelser for læring og dannelse – om bruk og betydning av digitale medier i et bachelorstudium i pedagogikk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 16–35. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2512>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Suler, J. (2010). Chapter two – The psychology of text relationships. I R. Kraus, J. S. Zack & G. Stricker (Eds.), *Online counseling: A handbook for mental health professionals* (2. ed., s. 21–53). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-378596-1.00002-2>
- Sussex, R. (2008). Technological options in supervising remote research students. *Higher Education*, 55(1), 121–137. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9038-0>
- Van Manen, M. & Adams, C. (2009). The phenomenology of space in writing online. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1). <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00480.x>
- Vattøy, K. D., Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2021). Examining students' feedback engagement and assessment experiences: a mixed study. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2325–2337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723523>
- Vattøy, K. D., Gamlem, S. M., Kobberstad, L. R. & Rogne, W. M. (2022). Students' experiences of assessment and feedback engagement in digital contexts: a mixed-methods case study in upper secondary school. *Education Inquiry*, 15(4), 443–464. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2122202>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannelse. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48–58). Universitetsforlaget.

