



Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger

(Learning and work habits among apprentices)

Per E. Garmannslund

Universitetet i Agder, Norge

Hilde Witsø

Universitetet i Agder, Norge (hilde.witso@uia.no)

Abstract

In this paper, we present a study that focuses on the vocational education and training (VET) system in Norway and the part of the training undertaken in training establishments. The purpose of the study is to examine whether the use of an electronic monitoring tool improves the apprentices' learning- and work habits as well as their professional awareness.

The study is twofold. Firstly, we used a quantitative design to illuminate the phenomenon of 'volition', as an expression of learning and work habits. In this part of the study 64 apprentices answered a questionnaire. Secondly, we conducted a qualitative study in which three apprentices were interviewed about their experiences with the electronic monitoring tool and what it entails in terms of their learning and work habits, as well as their professional awareness.

Findings indicate that the electronic monitoring tool helps to reinforce communication between the apprentices and instructors. In addition, findings indicate that apprentices' reflection and effort increases, which can be an important contribution to appropriate learning and work habits.

In sum, our findings suggest that an electronic monitoring tool appears to contribute positively to both appropriate learning and work habits, as well as management of apprentices' understanding of their future professional responsibilities.

Keywords: vocational education and training, apprentices, learning- and work habits, volition, documentation requirements

Innledning

Hovedmodellen i norsk fag- og yrkesopplæring er den såkalte 2 + 2-modellen. Modellen innebærer at elevenes opplæring er todelt, hvor de først går to år i videregående skole og deretter er de lærlinger i arbeidslivet i to år. I utdanningsreformen R-94 var intensjonen at ungdom som valgte en yrkesfaglig utdanning skulle få en effektiv og velfungerende overgang til arbeidslivet gjennom en kombinasjon av skolebasert opplæring og læretid i bedrift.

Norsk fag- og yrkesopplæring har lange tradisjoner, og noen fag har røtter helt tilbake til middelalderen (Nyen & Tønder, 2014, s. 40). Hensikten med lærlingordningen var å kvalifisere til et bestemt yrke eller håndverksfag, og så og si all opplæring foregikk i arbeidslivet. Mens det fra gammelt av var laugene som hadde det fulle og hele ansvaret for opplæring og sertifisering av yrkesutøvere, har vi i Norge i dag et komplekst og sammensatt system med statlig styring og samarbeid om opplæring med lærebedrifter i privat næringsliv og i offentlig sektor. Lærlingordningen i Norge i dag har en etablert posisjon i videregående opplæring og framstår som en viktig rekrutteringsordning for store deler av arbeidslivet. Samtidig kan det være en fare for at innordningen av fagopplæringen i utdanningssystemet kan undergrave det som tradisjonelt har vært særpreget i fagopplæringen, der et viktig formål er å kvalifisere fagarbeidere gjennom utvikling av fagkompetanse og yrkesidentitet (Nyen & Tønder, 2014). De siste tiårenes utdanningsreformer har medført at en større del av den yrkesrettede opplæringen foregår løsrevet fra konteksten der kompetansen senere skal tas i bruk. Innføringen av bredere fag og mer teori er begrunnet både ut fra utdanningspolitiske mål, og fra arbeidslivets behov for fleksibilitet (Nyen & Tønder, 2012, s. 6). Der det tidligere var kurs rettet mot spesifikke fag og yrker, er det i dag brede programområder og undervisningsfag som ikke motsvarer bestemte yrker og fag i arbeidslivet.

På nittitallet, da den norske fagopplæringsmodellen ble etablert, ble det opprettet opplæringskontor og opplæringsringer for å styrke samarbeidet mellom lærebedriftene og samarbeid mellom skole og lærebedrift (Nyen & Tønder, 2014). Opplæringskontorene utgjør et samarbeid mellom bedrifter og virksomheter om inntak og opplæring av lærlinger. Det finnes opplæringskontor som er kommunale, tverrfaglige, per bransje og de som er fokusert på enkeltfag. Opplæringskontorene hjelper medlemsbedriftene sine med det praktiske rundt lærlingordningen, som regel mot en andel av det statlige tilskuddet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Mange opplæringskontor bidrar også til lærlingens utvikling av fagkompetanse og yrkesidentitet ved å tilby elektroniske oppfølgingsverktøy der mål i læreplanen blir knyttet til arbeidsoppgaver lærlingen skal dokumentere er gjort og forstått (Michaelsen & Høst, 2015, s. 67).

Opplæringen i bedrift er en kombinasjon av opplæring og verdiskaping, hvor lærlingen har status som ansatt i bedriften samtidig som vedkommende er

i et opplæringsløp. Dette medfører, etter vår mening, at lærlingen har et betydelig medansvar for egen kompetanseutvikling. Det er gjennom det daglige arbeidet de får de viktigste erfaringene som grunnlag for læring og sosialisering (Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2015, s. 103). Det er blant annet disse erfaringene som skal gi lærlingene grunnlag til å reflektere over kunnskap som i neste omgang skal kunne dokumenteres som oppnådde mål i en læreplan. På denne bakgrunn mener vi at lærlingens dokumentasjon og dokumentasjonssystemer vil kunne være hans/hennes sammenkobling mellom arbeidet i lærebedriften og opplæringssystemet.

Vår antakelse er derfor at lærlingen må ha hensiktsmessige lærings- og arbeidsvaner for å ivareta dette ansvaret på en god måte. I rapporten: *Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form?* hevder forfatterne at det er mye som peker i retning av at dokumentasjon av opplæringen i bedrift i form av elektroniske opplæringsbøker vil få større betydning og utvikle seg videre fremover. De hevder at i denne prosessen vil opplæringskontorene spille en nøkkelrolle (Høst, Skålholt, Nore & Tønder, 2012).

I vår studie har vi undersøkt om lærlingers dokumentasjon av eget arbeid ved bruk av elektroniske verktøy kan bidra positivt i utviklingen av gode lærings- og arbeidsvaner og slik sett også deres yrkesfaglige utvikling. To ulike opplæringskontor la til rette for at vi kunne få undersøke lærlingers bruk av elektroniske oppfølgingsverktøy. Verktøyet disse opplæringskontorene benytter seg av kalles OLKWEB og er en nettbasert opplærings og oppfølgingsplattform for fag- og yrkesopplæring. Løsningen er laget for å kunne ivareta kommende fagarbeideres behov for opplæring og oppfølging under deres opplæringsløp.

Lærings- og arbeidsvaner

Læringsforskning har i de senere år vært mer fokusert på å utvikle en dypere forståelse for hvordan ungdom under opplæring initierer og opprettholder fokus på egen læring (Corno, 2004; Turner & Husman, 2008). Fenomenet "volition" fremstår som sentralt i den prosessen hvor eleven/lærlingen skal omsette læringsmål til handling. "Volition" dreier seg om intensjonen om å implementere eller gjennomføre tiltak (Corno, 2008; Gollwitzer, 1999). I en opplæringskontekst dreier dette seg om intensjonen eleven har til å omsette læringsmål til handling. Koblingen mellom gode arbeidsvaner og "volition" understekes av Corno (2004, s. 1671): "In education, work habits and work styles are volitional states made manifest."

Lærlingers selvstendige arbeidssituasjon understreker betydningen av at lærlingene har gode lærings- og arbeidsvaner. Likevel finner vi ikke at læringsforskning har hatt et fokus på prosesser rundt lærlingers læring ut i fra "volition".

Det er evidens i forskning for at en vellykket læringsatferd strekker seg utover kognitive evner og anlegg (Corno, 2004; Duckworth & Seligman, 2005). En måte å betrakte en suksessfull læringsatferd på, er å sammenligne atferden med gode arbeidsvaner (Corno, 2008). Hvilke rutiner og vaner elever har for eksempel når det gjelder hyppighet i studieøkter, gå igjennom, repetere innlært lærestoff og sørge for å studere i et støttende miljø, er også medvirkende til en vellykket læringsatferd (Credé & Kuncel, 2008; Ozsoy, Memis & Temur, 2009). Corno (2008) omtaler dette som studievaner og kobler det mot ferdigheter som utvikles gjennom erfaring – “comprise the strategies and tactics for completing academic tasks that become honed through experience” (s. 201). Vaner kan betraktes som tilegnede predisposisjoner for visse typer atferd (Corno, 2008). Dette vil for de fleste være foretrukne handlingsmønstre som en tyr til når en oppgave skal utføres. Andre legger mer vekt på vaner som automatiske responser på gitte stimuli i en kontekst (Neal, Wood & Drolet, 2013). Slike automatiserte responser befinner seg like under det som kan betraktes som en bevisst oppmerksomhet (Corno, 2008). Begge iaktakelsene uttrykker noe av det som er anliggende i vår studie – hva som karakteriserer det rutinemessige, daglige læringsarbeidet som lærlinger må utføre for å utvikle fag- og yrkeskompetanse. I vårt arbeid har vi valgt å kalle slike predisposisjoner eller responser for lærings- og arbeidsvaner. Vi tenker oss at en rekke forhold kan være medvirkende til hvilke lærings- og arbeidsvaner lærlinger utvikler.

Motivasjon og “volition” settes gjerne i sammenheng med hverandre. Noe forenklet kan en si at motivasjon er det som får en til å sette seg mål, mens “volition” er det som får en til å iverksette arbeidet for å nå målene (Dewitte & Lens, 2000; Wolters & Rosenthal, 2000). Eller sagt på en annen måte: “volition is defined as transforming desire to action” (Kim & Keller, 2010, s. 410).

Elstad (2012a) benytter begrepet “volition for learning” og definerer det slik: “Volition for learning is the will to consciously undertake, persist in and fulfill a particular learning goal, whether formally or institutionally defined or self-chosen or conceived”. “Volition for Learning” dreier seg altså om selve beslutningen om å iverksette handling for å nå læringsmål. Samtidig vil en lærende benytte ulike strategiske tilnærminger for å ivareta selve iverksettingen av læringsarbeidet. Elstad (2012b) kaller dette for “Volitional Learning Strategies”. I en opplæringskontekst er både “Volition for Learning” og “Volitional Learning Strategies” nødvendig fordi læringsmål både kan være komplekse og ha et langt tidsperspektiv (Husman, McCann & Michael Crowson, 2000). For enkelhets skyld benytter vi begrepet “volition” og “volition for learning” synonymt.

Sentralt i tenkningen om “volition” er den såkalte Rubicon-modellen for motivasjon og “volition” (Gollwitzer, 1999; Kim & Keller, 2008). Modellen, som viser til Cæsars kryssing av Rubicon og det definitive valget, forklarer hvordan en person beveger seg fra mål eller intensjoner til implementering gjennom vedvarende viljesatferd ved å formulere og implementere passende intensjoner

og forpliktelser. Gollwitzer (1999) kaller dette for implementeringsintensjoner ("Implementation intentions"). Implementeringsintensjoner handler om at en spør seg om når, hvor og hvordan en skal oppnå sine mål. Slike intensjoner øker sannsynligheten for at målene skal oppfylles (Gollwitzer, 1999). Effekten av implementeringsintensjoner påvirkes av hvilket engasjement den det gjelder legger i å effektivere intensjonene. Implementeringsintensjonene handler direkte om elevers gjennomføringsevne for å realisere sine mål. Elever bruker ulike strategier for å regulere trusler mot implementeringsintensjoner, f.eks. å redusere muligheten for distraksjoner eller på ulike sett øke ens egen interesse for oppgaven (Wolters & Rosenthal, 2000).

For lærlinger er "volition", slik vi ser det, viktig på grunn av at yrkesfaglig kunnskap og bevissthet utvikles på bakgrunn av erfaringslæring. Yrkesfaglig bevissthet og faglig skjønn utvikles gjennom erfaring og gjennom handling. Erfaringslæring er å forstå som å lære av å reflektere over praksis (Schøn, 1983; Hiim, 2010, 2013; Strømfors & Edland-Gryt, 2013) Elementer av erfarings- og handlingskunnskapen vil være taus i den forstand at den ikke kan la seg språklig verbalisere. Schøn viser i studier av yrkesutøvelse hvordan kunnskap kommer til syne i handling, hvordan utøvere reflekterer fortløpende i handlingens mens den pågår og ofte hvordan de også ofte reflekterer bevisst over handlingen i ettertid (Hiim, 2013, s. 64). Den praktiske handlingskunnskapen tilegnes ved å utøve bestemte arbeidsoppgaver og i ettertid reflektere over utøvelsen. (Schøn, 1983; Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Dette er også sentrale yrkespedagogiske prinsipper samtidig som det krever trening og øvelse for å utvikle praktiske, konkrete ferdigheter. Kunnskap kan fra et perspektiv deles inn i to hovedkategorier: eksplisitt og taus kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen kan forholdsvis enkelt formuleres ved hjelp av ord, tall og symboler, og kan dermed relativt lett overføres til andre. Den tause kunnskapen er derimot vanskeligere å artikulere og kommunisere. Skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap går i stor grad mellom det å vite og det å kunne (Johannessen & Olsen, 2008, s. 171–172).

Taus kunnskap er et begrep fra Polanyi (1966). Det har vært vanlig å oversette hans begrep "tacit knowledge" med taus kunnskap. Det er flere som har hevdet at det er en fare for at denne oversettelsen kan føre til en tro på at den tause kunnskapen alltid er utilgjengelig, uutsigelig eller uartikulerbar. Dette er ikke i tråd med Polanyis budskap. Han mener tvert imot, og hans to sentrale poeng er at den tause kunnskapen ofte, men ikke alltid, kan formuleres eksplisitt i en påstandsform, og at eksplisitt kunnskap må hvile på og forutsette en taus kunnskap (Lave & Wenger, 1991; Grimen, 1991; Nielsen & Kvale, 1999; Witsø, 1999; Polanyi 2000; Johannessen & Olsen, 2008; Åsvoll, 2009; Collins, 2010; Lyngsnes & Rismark, 2011; Strømfors & Edland-Gryt, 2013; Stousland & Witsø, 2013; Rafoss & Witsø, 2014, Stousland & Witsø, 2015).

Polanyis utgangspunkt for begrepet taus kunnskap er at det enkelte menneske vet mer enn det kan kommunisere verbalt til andre (Schøn, 1983; Polanyi, 2000; Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Å utvikle faglig bevissthet og skjønn er bare mulig ved å handle – å gjøre oppgaver og reflektere over det som blir gjort før det skal gjøres, mens det gjøres og etter at det er gjort. OLWWEB eller andre verktøy som strukturerer opplæringen etter en slik mal, vil kunne bidra til yrkesfaglig bevissthet hos lærlingen. Utvikling av taus kunnskap og faglig skjønn vil kunne skje under forutsetning av at lærlingen får anledning til å dokumentere arbeidet sitt og reflektere over det som er gjort alene og sammen med en kyndig veileder.

På denne bakgrunn har vi følgende problemstilling: Styrkes lærlingenes lærings- og arbeidsvaner gjennom å dokumentere eget læringsarbeid ved bruk av et elektronisk oppfølgingsverktøy? I så fall hvordan og i hvilken grad?

Metode

Vår antagelse er at lærlinger må utvikle hensiktsmessige lærings- og arbeidsvaner for å ivareta ansvaret for egen læring på en god måte. I en tidligere studie (Stousland & Witsø, 2015) ble det vist til at undervisningsmetoder preget av forutsigbarhet og tydelig struktur med krav om dokumentasjon i skolens elektroniske læringsplattform, bidro til en styrking av elevens evne til å vurdere eget arbeid. Den strukturen bidro også til å styrke faglig kommunikasjon mellom yrkesfaglærer og yrkesfagelev. I studien ble det konkludert med at det kan se ut til at en fast tilrettelegging der eleven må registrere eget læringsarbeid elektronisk og reflektere over kvaliteten på arbeidet, kan bidra til å styrke elevens ansvar for egen læring. På denne bakgrunn ønsket vi å undersøke nærmere om lærlinger kan ha den samme nytten av dokumentasjon gjennom et elektronisk oppfølgingsverktøy, kalt OLKWEB. Dette verktøyet har tre innholdsdelene hvor den første delen, som denne studien konsentrerer seg om, er en pedagogisk del knyttet til opplæringsbok, dokumentasjon av opplæring, underveisvurderinger, halvårlige vurderinger og aktiviteter. De to andre delene er knyttet til henholdsvis økonomi og administrative oppgaver rundt læreløpet.

Studien i denne artikkelen bygger på to undersøkelser hvor den første har en kvantitativ tilnærming med bruk av spørreskjema og den andre består av kvalitativ del med et fokusgruppeintervju. Årsaken til at vi valgte både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming er todelt. For det første er det utviklet kvantitative instrumenter og metoder for å undersøke fenomenet "volition", noe vi ville gjøre oss nytte av. Vi var forberedt på at studien ville ha et forholdsvis lavt antall deltakere (N), og derfor så vi det hensiktsmessig å utvide undersøkelsen med kvalitative intervjuer. For det andre gir dette også den fordel at vi får en metodisk triangulering. Begge tilnærmingene blir i fortsettelsen gjort rede for hver for seg i metode og resultatdel, mens de sees under ett i drøftingsdelen.

Spørreundersøkelse

I den kvantitative delundersøkelsen ble 123 lærlinger invitert til å delta. 64 lærlinger (54 menn og 10 kvinner) responderte etter to purreomganger på invitasjonen, noe som gir en svarprosent på 52%. Gjennomsnittsalderen på lærlingene var i underkant av 22 år med et standardavvik på 4,27 år. Studien er basert på selvrapportering, og spørsmålene er knyttet til lærlingenes lærings- og arbeidsvaner. Lærlingene fikk beskjed om at all deltagelse var basert på frivillighet, noe som betyr at de ble fortalt at det ikke ville få noen konsekvenser for dem dersom de ikke ønsket å delta, eller dersom de valgte å trekke seg underveis.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ga tillatelse til at studien ble gjennomført, og vi har fulgt forskningsetiske retningslinjer. Studien er basert på frivillig samtykke og anonymitet. Undersøkelsen ble gjennomført som en webbasert spørreundersøkelse med en åpen lenke til undersøkelsen som ble distribuert via e-post, noe som ivaretar lærlingenes anonymitet ved at besvarelsene ikke kan kobles mot den enkelte deltaker. Alle kvantitative analyser ble gjennomført ved hjelp av IBM SPSS.

Variabler i undersøkelsen

Spørreskjemaet bestod av 29 utsagn som lærlingene skulle ta stilling til ut fra en fem-delt svarskala (helt uenig, uenig, verken-eller, enig, helt enig). Fem spørsmål var bakgrunnsvariabler (Kjønn, alder, majoritets-/minoritetsspråklig, egen vurdering generell prestasjon, type dokumentasjonsverktøy). Av de øvrige dannet 14 av utsagnene utgangspunkt for fem sammensatte mål (konstrukter):

- "Volition" (utføre arbeidsoppgaver innen tidsfrister, utsette viktige arbeidsoppgaver, ...),
- Motivasjon (tilfredshet med arbeidsoppgaver, ser frem til arbeidsdagen ...),
- Planlegging (tidsstyring og kontroll),
- Innsats (yte sitt beste, bruke tiden godt, ...),
- Målsetting (ha egne mål for opplæringen, ...).

Ti av utsagnene bestod av utsagn som dreier seg om hva lærlingene opplever at krav til dokumentasjon gjør med deres refleksjon rundt det å være lærling. Tre av utsagnene, som omhandler kommunikasjon rundt veiledning lærlingene får, ble benyttet til et konstrukt kalt kommunikasjon (krav til dokumentasjon gjør at jeg får bedre veiledning, krav til dokumentasjon gjør meg mer selvstendig ...). Alle konstrukter viste seg å ha god indre konsistens, her målt gjennom Cronbachs alpha, jf. tabell 1.

Tabell 1. Oversikt over sammensatte variabler (konstrukter).

	Antall items	Gjennomsnitt	St. avvik	Cronbachs alpha
Volition	4	14,92	2,55	.70
Motivasjon	3	12,06	2,50	.80
Planlegging	2	6,88	1,70	.66
Innsats	3	12,08	2,26	.78
Målsetting	2	8,17	1,81	.64
Kommunikasjon	3	10,23	3,00	.82

Fokusgruppeintervju

Hvilken nytte har lærlinger av å bruke OLKWEB i arbeidet sitt i lærebedriften? For å prøve å finne flest mulige svar på dette, ba vi et opplæringskontor hjelpe oss med å få kontakt med en erfaren lærebedrift, og vi ba om å få intervju tre lærlinger om deres erfaringer i å bruke OLKWEB. Opplæringskontoret henviste oss til en lærebedrift som valgte lærlinger vi kunne intervju. Lærlingene utgjorde således et tilfeldig utvalg. Disse var to lærlinger i IKT-faget, en førsteårs- og en andreårs-lærling, og en andreårs-lærling i kontorlaget. Lærebedriften er en stor videregående skole med ca 800 elever fordelt på ni utdanningsprogram og 140 ansatte iberegnet syv lærlinger. Skolen har vært lærebedrift for fag innenfor tjenesteytende virksomheter i 20 år.

Det ble gjennomført et såkalt ustrukturert gruppeintervju der vi som forskere (to) var interessert i å få fram meningen i de temaene som kom fram i samtalen og vi hadde derfor i liten grad rolle som intervjuer, men var mer en ordstyrer som organiserte progresjonen i samhandlingen og samtalene mellom gruppedeltakerne (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004, s. 145). Intervjuet ble tatt opp på lydbånd, transkribert og skrevet ut på papir. Meningsinnholdet i teksten ble analysert ved hjelp av en meningsfortetting. Denne tilnærmingen har fokus på å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen (Johannessen m.fl., 2004, s. 76; Creswell, 2009, s. 57). Den første fasen i analysen av et intervjumateriale går ut på å danne seg et helhetsinntrykk og gi en sammenfatning av meningsinnholdet (Johannessen m.fl., 2004, s. 173). Da identifiserte vi hovedtemaene i intervjumaterialet. Den første analysen handlet om å identifisere hvilke tema, utsagn, mønstre og sammenhenger som kom til syne i teksten.

Kodene klassifiserte vi i ni kategorier: 1) Veileders/mentor og "sjefens" rolle, 2) Opplæringskontorets rolle, 3) Bruk av IKT som en naturlig del av hverdagen, 4) Dokumentasjon av arbeidsoppgaver, tidspunkt og rutiner, 5) Kommunikasjon mellom lærling og mentor om arbeidsoppgaver og progresjon i arbeidet, 6) Samarbeid mellom lærlinger, 7) Oppgavetyperne og deres funksjon, 8) å vurdere eget arbeid, 9) lærlingenes bruk av didaktiske begreper "hva, hvordan, hvorfor"

og bruk av skjema, av lærlingene kalt "PGV-skjema" (Planlegging-Gjennomføring-Vurdering). Dette var skjema som daglig leder for opplæringskontoret ba lærlingene bruke når de fikk ansvar for å utføre større arbeidsoppgaver ca. hvert halvår. Dette var arbeidsoppgaver de selv skulle planlegge, gjennomføre, dokumentere og selv vurdere kvaliteten på.

I tredje fase av denne kvalitative analysen, kondenserte vi materialet ved at de ni kategoriene ble slått sammen til følgende tre tema: Dermed abstraherte vi det meningsinnholdet som lå i de kodene vi brukte.

Disse ni kategoriene ble i den videre analysen slått sammen til følgende tre tema:

1. Kommunikasjon mellom partene i lærebedriften.

Kategoriene som tilhører dette temaet er: 1) Veileders/mentor og "sjefens" rolle, 2) Opplæringskontorets rolle, 5) Kommunikasjon mellom lærling og mentor om arbeidsoppgaver og progresjon i arbeidet og 6) Samarbeid mellom lærlinger.

2. Dokumentasjon av arbeidsoppgaver.

Kategoriene som hører til under dette temaet er: 3) Bruk av IKT som en naturlig del av hverdagen, 4) Dokumentasjon av arbeidsoppgaver, tidspunkt og rutiner.

3. Lærlingens yrkesfaglige utvikling.

Kategoriene som hører til under dette temaet er: 7) Oppgavetyperne og deres funksjon, 8) å vurdere eget arbeid, 9) lærlingenes bruk av didaktiske begreper, "hva, hvordan, hvorfor" og "PGV-skjema".

I det videre analysearbeidet knyttet vi de mest vesentlige deskriptive utsagnene under hvert tema for å belyse fenomenene. Analysen av intervjuene presenteres under i avsnittet Resultater hvor vi diskuterer funnene i forhold til denne artikkelens problemstilling: Styrkes lærlingenes lærings- og arbeidsvaner gjennom å dokumentere eget læringsarbeid ved bruk av et LMS-system? I så fall hvordan og i hvilken grad?

Resultater

Spørreundersøkelse

Innledningsvis ble det foretatt bivariante analyser mellom undersøkelsens hovedkonstrukter og bakgrunnsvariabler som kjønn, alder og språklig bakgrunn. Det er marginale forskjeller som fremtrer i disse analysene bortsett når det gjelder bivariante analyser mot kjønn. Kvinner har jevnt over en noe høyere gjennomsnittskåre på konstruktene enn menn, men dette er usikre tall med bakgrunn i det begrensede utvalget. Når det gjelder minoritet/majoritet er det for få minoritetsspråklige til å gjennomføre troverdige analyser. I vår undersøkelse er lærlingenes opplevelse av krav til dokumentasjon viktig. Vi ønsket å utforske om dokumentasjonskrav medførte at lærlingene opplevde at de ble mer bevisst

faktorer som kan tenkes å påvirke deres kompetanseutvikling. Disse faktorene kan kort sagt betraktes som sentrale målsettinger i lærlingenes kompetanseutvikling.

Tabell 2. Prosentvise fordelinger på svaralternativer – dokumentasjonskrav.

	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig
Krav til dokumentasjon gjør at jeg er mer reflektert.	15,6%	0,0%	29,7%	43,8%	10,9%
Krav til dokumentasjon fører til mer innsats fra meg.	20,3%	0,0%	31,3%	31,3%	17,2%
Krav til dokumentasjon gir meg mer lyst til å lære.	25,0%	0,0%	39,1%	25,0%	10,9%
Krav til dokumentasjon gjør at jeg stiller flere spørsmål til lærer/instruktør.	10,9%	0,0%	29,7%	45,3%	14,1%
Krav til dokumentasjon gjør at samtale/veiledning blir bedre mellom meg og instruktør/lærer.	14,1%	0,0%	29,7%	43,8%	12,5%
Krav til dokumentasjon hjelper meg til å være strukturert.	20,3%	0,0%	26,6%	42,2%	10,9%
Krav til dokumentasjon gir meg økt forståelse av min fremtidige jobb som fagarbeider.	18,8%	0,0%	26,6%	39,1%	15,6%
Krav til dokumentasjon gir meg økt forståelse av egenaktivitet.	17,2%	0,0%	21,9%	53,1%	7,8%
Krav til dokumentasjon gjør meg mer selvstendig.	17,2%	0,0%	34,4%	40,6%	7,8%
Krav til dokumentasjon gjør at jeg får bedre veiledning.	17,2%	0,0%	29,7%	40,6%	12,5%

I tabell 2 vises det til prosentvise svarfordelinger på utsagnene hvor lærlingene skulle ta stilling disse faktorene. På hvert av utsagnene er den kun en mindre gruppe som er direkte uenig i hva kommunikasjonskravene medfører (min 10,9% og maks 25%). En noe større gruppe er nøytrale i forhold til disse utsagnene (min 21,9% og maks 39,1%). Jevnt over er mer enn halvparten av lærlingene enig eller helt enig i at krav til dokumentasjon medfører en økt bevissthet rundt de faktorene som hvert enkelt utsagn fremhever, jf. tabell 2.

Unntaket her er «krav til dokumentasjon gir meg mer lyst til å lære», her er det rundt 36% som enten er enig eller helt enig i dette utsagnet, mens flertallet enten er nøytral eller negativ.

I det andre ytterpunktet finner vi "Krav til dokumentasjon gir meg økt forståelse av egenaktivitet". Når det gjelder dette utsagnet er det hele 61% av lærlingene som enten er enig eller helt enig i at dokumentasjonskrav gir dem økt forståelse av egenaktivitet.

For å undersøke nærmere sammenhenger mellom dokumentasjonskrav og de andre konstruktene i undersøkelsen ble det gjennomført bivariate korrelasjoner, jf. tabell 3.

Tabell 3. Bivariate korrelasjoner mellom sammensatte variabler (konstrukter).

	1	2	3	4	5	6
1. Kommunikasjon	..	0,25	0,32	0,40	0,19	0,29
2. Volition		..	0,43	0,15	0,49	0,57
3. Motivasjon			..	0,22	0,49	0,47
4. Planlegging				..	0,23	0,27
5. Innsats					..	0,44
6. Målsetting						..

Signifikante korrelasjoner er uthevet, $p < 0.05$.

Konstruktet kommunikasjon inneholder tre utsagn hvor dokumentasjonskravet koblet opp mot den veiledning som lærlingene mottar. Det er en svak og til dels moderat korrelasjon mellom kommunikasjon og fire av de andre konstruktene ($r = 0,25$ til $r = 0,40$). Unntaket er mellom kommunikasjon og innsats hvor det er en svak, men ikke signifikant korrelasjon ($r = 0,19$).

Den sterkeste korrelasjon i forhold til kommunikasjon finner vi med konstruktet planlegging ($r = 0,4$). I praksis betyr dette at de to variablene deler en varians på 16%.

Fokusgruppeintervju

I den kvalitative analysen fremkom det tre hovedtema. Det første er OLKWEB som kommunikasjonsverktøy. Læringene fremhever at dette bidrar til å styrke kommunikasjonen mellom lærling og lærling, mellom lærling og veileder på avdelingen og mellom lærling og opplæringskontorets representant. En vesentlig del av dette er at lærlingene bruker OLKWEB til å loggføre og dokumentere arbeidsoppgaver som er gjennomført. Dermed blir også progresjonen i lærlingenes faglige utvikling synliggjort.

Kommunikasjon mellom partene i lærebedriften

For det første fremheves vurderingssamtalen som foregår mellom lærling, veileder i bedriften og representanten for opplæringskontoret hvert halvår. Lærlingenes dokumentering i OLKWEB forut for vurderingssamtalen er, sammen med andre verktøy som "PGV-skjema", utgangspunkt for denne samtalen. Dokumentasjonen dreier seg om arbeidsoppgaver knyttet opp mot kompetansemål som lærlingen har gjennomført og beskrevet i OLKWEB, gjerne både i form av tekst og bilde/foto. I tillegg skal lærlingen forberede samtalen ved å gjennomføre en egenvurdering rundt arbeidsvaner og rutiner. Lærlingene uttrykker at vurderingssamtalen er forutsigbar og trygg fordi lærlingene vet hva som skal skje og rollene er avklart. En av lærlingene forteller at i vurderingssamtalene blir kompetansemålene gjennomgått. Samtalen dreier seg i hvilken grad lærlingen er trygg på at de konkrete målene er oppnådd og at arbeidsoppgavene beherskes.

Et annet spørsmål som gjerne kommer opp i samtalene er om det er noe fra kompetansemålene som det må øves mere på. Hvis det viser seg at lærlingen av ulike årsaker ikke har gjennomført oppgaver som krever et "PGV - skjema" blir det et tema i samtalen når og hvordan dette kan gjennomføres. I slutten av vurderingssamtalen setter representanten for opplæringskontoret en skåre på en tilsvarende vurdering som den lærlingen har gjennomført selv i forkant. Hvordan dette skal følges opp er tema i avslutningen av vurderingssamtalen.

Lærlingene peker også på at dokumentering i OLKWEB blir et kommunikasjonsmiddel mellom lærling og veileder/mentor på arbeidsplassen. Prosessen med å loggføre/dokumentere og deretter få godkjenning fra veileder/mentor ser ut til å virke ansvarliggjørende på lærlingen. En lærling uttrykker dette slik:

"Du kan jo si du har gjort det og han har sett deg gjøre det hundre ganger, men når jeg ikke har dokumentert at jeg har gjort det - så kan han si - nei du får ikke godkjent. Så dokumenterer du det eller loggfører og sier det er fullført. Og så sier han OK - nå er det dokumentert og du får godkjent." En annen lærling følger opp ved å forklare: "at når en har trykket fullført på et mål, så mener du selv at du kan det, men du får ikke godkjent før den ansvarlige har signert".

Dokumentasjon av arbeidsoppgaver

Det andre hovedtema som analysene frembringer er OLKWEB som dokumentasjonsverktøy. Lærlingene forteller at OLKWEB som dokumentasjonsverktøy som bidrar til å øke deres egeninnsats og ansvar. Analysen viser at lærlingene bruker OLKWEB til å dokumentere arbeidet sitt. For det første har dokumenteringen en kontrollfunksjon. Lærlingene forteller at andre (veileder og representant for opplæringskontor) skal kunne kontrollere at arbeidet er gjort og kommentert i lys av kompetansemål i læreplan. Veileder kan med dette systemet på en enkel måte etterlyse dokumentasjon hvis det har gått for lang tid uten at lær-

lingen aktivt har dokument arbeid. Lærlingene forteller at dokumentasjonskravet gjør det lettere for dem å spørre om hjelp når det er noe de ikke får til.

De tre lærlingene gir uttrykk for at de blir ansvarliggjort gjennom dokumentasjonsarbeidet. Dette har bakgrunn i at faglig leder i avdelingen beskriver og legger inn det lærlingene kaller delmål i OLKWEB. Disse delmålene er utledet fra læreplanens kompetansemål og oppfattes av lærlingene som beskrivelser av deres arbeidsoppgaver. Lærlingene gir uttrykk for at vissheten om at utførelsen av arbeidsoppgavene skal dokumenteres skjerper deres arbeidsinnsats.

Et annet moment som fremkommer i temaet om dokumentasjon er at lærlingene er fortrolig med og har god kompetanse i bruk av elektroniske verktøy. Dette ser derfor ut til å være en selvfølgelig kommunikasjons og dokumentasjonsform for lærlingene. En av lærlingene sier det slik:

”... vi er jo vant til det og det hadde jo vært rart når vi er vant til PC på ungdomsskole og fra videregående og deretter begynne med penn og papir! Du hadde nok laget et eget system på PCen både til jobb og til skole”.

Lærlingens yrkesfaglige utvikling

Det tredje hovedtema som analysene frembringer handler om yrkesfaglig bevissthet hos lærlingene. De gir i løpet av intervjuet flere eksempler på hvilke arbeidsoppgaver som inngår i yrkene (kontorfag og IKT-servicefag) de utdanner seg til. Lærlingene argumenterer for hvordan dokumentasjon av arbeidsoppgaver og dialogen med veileder bidrar til en følelse av og en verdsetting av dem som ansatte i bedriften. En av lærlingene sier at han føler at han får kontroll over hva han har gjort og hva mere han må gjøre for å være sikker på at han mestrer hele arbeidsprosessen.

En annen sier at hun lærer mere av å gjøre arbeidsoppgavene i praksis enn gjennom å dokumentere. Hun sier samtidig at OLKWEB har betydning når det gjelder hennes yrkesbevissthet ved at dokumentasjonen fungerer som en hukommelse. Dette forklarer hun ved å fortelle at hvis det er oppgaver hun ikke gjør ofte, så har hun skrevet det ned i OLKWEB, og at hun kan gå tilbake for å se hvordan hun skulle gjøre arbeidet. Analysen viser at lærlingene vurderer oppgavene de gjør og hvilken funksjon de har. Likeså reflekterer de over kvaliteten på sitt eget arbeid.

Drøfting

Vårt utgangspunkt var følgende forskningsspørsmål: Styrkes lærlingenes lærings- og arbeidsvaner gjennom å dokumentere eget læringsarbeid ved bruk av et elektronisk oppfølgingsverktøy? I så fall hvordan og i hvilken grad?

Samlet sett indikerer våre funn at krav til dokumentasjon, etter lærlingenes oppfatning, er et positivt bidrag til deres læring og kompetanseutvikling. I tillegg ser dokumentasjonskrav ut til å ha en tydelig positiv sammenheng med

lærlingenes opplevelse av kvaliteten på veiledning og kommunikasjon med veileder/mentor. Det andre vi finner er at det elektroniske oppfølgingsverktøyet (OLKWEB) fremstår som et tydelig kommunikasjons- og dokumentasjonsverktøy som bidrar til struktur i lærlingenes opplæring. Det tredje funnet tyder på at dokumentasjonskrav i seg selv bidrar til økt yrkesfaglig bevissthet. Det kan være ulike forklaringer til disse funnene.

For det første kan det være at dokumentasjonskrav og OLKWEB verktøyet fungerer strukturerende på lærlingenes egeninnsats og læring. Forventninger uttrykt gjennom konkrete arbeidsoppgaver vil kunne fungere som en form for forforpliktelse for lærlingene (Thaler & Sunstein, 2009). Et LMS verktøy vil også kunne fylle en slik funksjon. Modelleringen av arbeidsprosessen, for eksempel gjennom "PGV" - metodikken kan se ut til å styrke denne forforpliktelsen. Dette samsvarer med tenkningen rundt danning av vaner og betoningen av "volition" som styrende for å utvikle gode lærings- og arbeidsvaner. På den ene siden er repeterende handlinger med på å etablere slike vaner eller rutiner. Samtidig kan et elektronisk oppfølgingsverktøy fungere som hjelp til struktur i hva slike vaner skal inneholde. Dette er i samsvar med det vi tidligere har kalt implementeringsintensjoner, som nettopp er et uttrykk for vedvarende viljesatferd (Corno, 2008; Gollwitzer, 1999). Det har også en parallell til at lærende forsøker å unngå distraksjoner eller på ulike sett øke ens egen interesse for oppgaven, slik at oppgaven blir gjennomført, men her i stedet ved at dokumenteringen fungerer som et positivt press til innsats (Wolters & Rosenthal, 2000). Det at lærlingene må dokumentere gjennom et strukturert system ser også ut til å styrke deres refleksjon rundt arbeidets faglige innhold.

For det andre kan det være at det elektroniske oppfølgingsverktøyet OLKWEB styrker kommunikasjon mellom lærlingene og veilederne/mentor og representanter for opplæringskontor. Dette forsterkes av at lærlingene opplever å bli møtt trygt og vennlig i arbeid og veiledning. Det er etter hvert godt dokumentert at et positivt læringsmiljø virker styrkende på læring, (Christensen & Ulleberg, 2013). Overføring av taus kunnskap innebærer en samhandling mellom instruktør og lærling som igjen forutsetter handling. Lærlingen lærer å handle gjennom å gjøre. Lærlingene fortalte at de både med sin instruktør/mentor og med representanten for opplæringskontoret samtalte om arbeidsoppgavene før de ble gjort, mens de ble gjort og etter at de er gjort. Dialogen mellom den som kan og den som skal lære er et avgjørende element i instruktørens overføring av taus kunnskap, og forholdet mellom den som skal lære og den som kan fordrer tillit hos begge parter (Johannessen & Olsen, 2008). Lærlingene ga uttrykk for at kommunikasjonen mellom partene var preget av respekt og tillit.

For det tredje kan det se ut som OLKWEB bidrar til å styrke lærlingenes yrkesfaglige bevissthet. Lærlingene gir til kjenne at de forstår betydningen av veiledning og refleksjon for å fremme egen yrkesfaglig bevissthet. De henviser til

yrket de har valgt, hvilke arbeidsoppgaver de må mestre, hvilken rolle de har i bedriften, hva som kjennetegner virksomheten i lærebedriften og hvem de skal samarbeide med. De har også oversikt over hvilke institusjoner det vil være aktuelt for dem å utøve yrket sitt i. Hvert halvår i læretida får de anledning til å forberede, utføre og vurdere arbeidsoppgaver etter fagprøvens retningslinjer.

Avslutning

I sum tilsier våre funn at dokumentasjonskrav gjennom elektroniske oppfølgingsverktøy som OLKWEB ser ut til å virke styrkende på lærlingenes lærings- og arbeidsvaner. Hva kan dette bety for opplæringen? Elektroniske oppfølgingsverktøy som OLKWEB kan fungere som et relevant hjelpemiddel for å styrke lærlingenes lærings- og arbeidsvaner.

Dokumentasjonssystematikken ser ut til å styrke både lærlingenes forståelse av oppgaven som fremtidig yrkesutøver og i tillegg kommunikasjonen mellom lærlingen og veileder. Vi kan imidlertid ikke si at det er OLKWEB som har effekt, fordi vi vet ikke om et tilsvarende verktøy vil ha mer/mindre effekt. Det ville krevd et annet forskningsdesign for å avdekke slike forskjeller, men både vårt kvantitative og kvalitative design gir indikasjoner på at dokumentasjonskravet i seg selv er positivt for disse lærlingenes egen opplevelse av læringen. Samtidig kan vi ikke generalisere ut fra våre funn. På den ene siden er dette en avgrenset studie, med et lite antall deltakere i den kvantitative studien og et begrenset omfang på den kvalitative delen av studien. Samtidig er det imidlertid en styrke at studien både har en kvantitativ og en kvalitativ del, fordi det gir en viss grad av metodetriangulering. Imidlertid vil det være ønskelig med en mer omfattende undersøkelse hvor for eksempel ulike dokumentasjonssystemer blir sammenlignet med hverandre, samtidig som en sørger for å ha en større bredde både i antall deltakere og der også flere og ulike fagopplæringsbransjer inkluderes i utvalgssammensettingen.

Om forfatterne

Per E. Garmannslund er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Han har en doktorgrad (Ph.d) i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Han har lang erfaring som lærer i skolen. Ved Universitetet i Agder arbeider han i dag som faglærer og studiekoordinator i faget pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen.

Hilde Witsø er universitetslektor ved Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk. Hun har lang erfaring som lærer i ulike institusjoner for barn og unge og med bred erfaring fra yrkesfaglig videregående opplæring. På universitetet arbeider hun i hovedsak som lærer og veileder på praktisk-pedagogisk utdan-

ning (PPU), for både yrkesfag- og allmennfagstudenter. I sitt forskningsarbeid er hun særlig interessert i å studere hvordan yrkesfaglærer og instruktør/veileder overfører yrkeskunnskap til elev og lærling.

Litteratur

- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago, IL, USA: University of Chicago.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue Work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669–1694.
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 197–222). New York: Lawrence Erlbaum.
- Credé, M., & Kuncel, N.R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425–453.
- Creswell J.W. (2009). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 733–750.
- Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Elstad, E. (2012a). Volition for learning. I N.M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (s. 3427–3429). New York: Springer.
- Elstad, E. (2012b). Volitional learning strategies. I N.M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (s. 3433–3437). New York: Springer.
- Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.
- Grimen, H. (1991). *Taus kunnskap og organisasjonsstudier*. Bergen: LOS-senter, Notat 91/28.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utoikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høst, H., Skålholt, A., Nore, H., & Tønder A.H. (2012). *Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form? Evaluering av forsøket med gjennomgående dokumentasjon i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: NIFU, Rapport 16/2012.
- Johannessen A., Tufte P.A., & Kristoffersen L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, J.A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Oslo: Fagbokforlaget Akademika forlag.
- Kim, C., & Keller, J.M. (2008). Effects of motivational and volitional email messages (MVEM) with personal messages on undergraduate students' motiva-

- tion, study habits and achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 36–51.
- Kim, C., & Keller, J.M. (2010). Motivation, volition and belief change strategies to improve mathematics learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 407–420.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Utdanning.no: Opplæringskontor*. Hentet den 22.5.2017 fra https://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/opplaeringskontor
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2011). Læringer på arbeidsplassen – læring gjennom deltakelse og scaffolding. I K. Skagen, (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 131–144). Bergen: Fagbokforlaget.
- Michelsen, S. & Høst, H. (2015). Om arbeidet med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Rapport 14/2015. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Neal, D.T., Wood, W., & Drolet, A. (2013). How do people adhere to goals when willpower is low? The profits (and pitfalls) of strong habits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(6), 959–975.
- Nielsen, K., & Kvale S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 15–33). Oslo: Gyldendal.
- Nyen, T., & Tønder, A.H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføring- en av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Oslo: Fafo-rapport 2012:47.
- Nyen T., & Tønder A.H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, O.J., Reegård, K., Seland, I., & Skålholt, A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring. I H. Høst (Red.) *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Rapport 14/2015 (s. 83–142). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154–166.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Rafoss, T.W. & Witsø, H. (2014). Fagenes krav og lovens bokstav: En kvantitativ undersøkelse av prøvenemndene på Agder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 78–92.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Stousland H. & Witsø H. (2013). “Hva mener dere med likestilling da?” Overføring av kunnskap om likestilling mellom kjønn i spenningsfeltet mellom ord

- og handling. I H. Stousland & H. Witsø (Red.), *Likestilling 2013: Kunnskap og innovasjon på Agder* (s. 151–162). Kristiansand: Portal.
- Stousland, H. & Witsø, H. (2015). Er stasjonsopplæring i videregående skole en metode som er egnet til å støtte yrkesfageleven i vurdering av egen læring? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 5(1), 1–16.
- Strømfors, G. & Edland-Gryt, M. (2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye: Praxisrefleksjon på arbeidsplassen*. Oslo: Gyldendal.
- Thaler, R.H. & Sunstein, C.R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York: Penguin Books.
- Turner, J.E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 138–173.
- Witsø, H. (1999). *Lærling, læring, opplæringsboka: En kvalitativ studie av barne- og ungdomsarbeiderlærlingen og opplæringsboka*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høyskolen i Oslo.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 801–820.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiv på taus kunnskap: Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.