

Den selvbestemte lærlingens subjektive opplevelse- på veien mot fagbrev

En kvalitativ tilnærming til lærlinger i yrkesfag sett i lys av autonomi,
kompetanse, tilhørighet og forventning

MIRIAM J. HAGELAND

VEILEDER

Esther Tamara Canrinus

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for pedagogikk og humaniora

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker fire lærlingers subjektive opplevelse av de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet i yrket. Den tar også for seg organisatorisk sosialisering fra lærlingenes perspektiv. Masteroppgavens utgangspunkt er selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985), som også tar for seg kognitiv evalueringsteori, organismisk integreringsteori og de psykologiske behovene. Oppgaven er ontologisk basert på konstruktivismen og epistemologisk på hermeneutikken. Datamaterialet er hentet inn gjennom semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer og datamaterialet ble begrepsdrevet kategorisert og tematisk analysert. Gjennom en tematisk analyse, ble det funnet frem til fire hovedtemaer som er 1) opplevelsen av valg og valgfrihet, 2) opplevelsen av mestring, 3) opplevelsen av trivsel og 4) opplevelsen av egne forventninger og andres. Temaene ses i tilknytning til de psykologiske behovene, for å besvare problemstillingen: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket?* For å også besvare forskningsspørsmålene: 1) Hvilken rolle spiller opplevelsen av de psykologiske behovene for kompetanse og tilhørighet i forhold til lærlingers valg og valgfrihet? 2) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene for autonomi og tilhørighet i opplevelsen av lærlingenes mestring og trygghet? 3) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i opplevelsen av trivsel? 4) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i egne og andres forventninger? Funnene i denne studien viser til at lærlingene i stor grad opplever tilfredsstillende av de psykologiske behovene, og at organisatorisk sosialisering har en påvirkning i sammenheng med forventninger. Konklusjonen viser at de hadde et ønske og interesse av å bli i yrket, som omhandler indre motivasjon og selvbestemmelse men at de likevel så på fremtiden som usikker. Konklusjonen viser også til at selv om de psykologiske behovene er oppfylt, så kan de likevel bare ses på avgjørende til en viss grad fordi yrket i seg selv setter noen begrensninger. Undersøkelsen viser til at lærlingene må få muligheter i yrket, som også verdsetter dem som fagarbeidere i lys av de psykologiske behovene.

Abstract

This master's thesis explores apprentices' subjective experiences of autonomy, competence and relatedness in the profession. It also deals with organizational socialization from the apprentices' perspective. The master's thesis is based on Deci and Ryan (1985) self-determination theory which also deals with cognitive evaluation theory, organismic integration theory and the psychological needs. The thesis is ontologically based on constructivism and epistemologically on hermeneutics. The data was obtained through semi-structured qualitative research interviews and the data was conceptually categorized and thematically analyzed. Through a thematic analysis, four main themes were found which are 1) the experience of choice and freedom of choice, 2) the experience of mastery, 3) the experience of well-being and 4) the experience of one's own expectations and others. The themes are seen in connection to the psychological needs to answer the main question in this thesis: *What role do the subjective psychological needs for autonomy, competence and relatedness play for apprentices' experience in the profession?* To also answer the research questions: 1) What role does the experience of the psychological needs for competence and relatedness play in relation to apprentices' choice and freedom of choice? 2) What role do the psychological needs for autonomy and relatedness play in the apprentices' experience of mastery and security? 3) What role do psychological needs play in the experience of well-being? 4) What role do psychological needs play in own and others' expectations? The findings in this study indicate that the apprentices largely experience satisfaction of their psychological needs, and organizational socialization has an impact in relation to expectations. The conclusion shows that they had a desire and interest in staying in the profession, which deals with inner motivation and self-determination, but still saw the future as uncertain. The conclusion also shows that even if the psychological needs are fulfilled, they are only crucial to a certain extent because the profession itself sets some limitations. The study shows that the apprentices must be given opportunities in the profession, which also values them as skilled workers in light of the psychological needs.

Forord

Det er mange som fortjener en takk i løpet av denne masterprosessen, men først vil jeg utrette en stor takk til mine informanter for at det var mulig å gjennomføre denne studien. Så vil jeg takke min veileder for oppmuntrende ord i en krevende prosess. Jeg vil også takke min samboer, Nickolai for å ha tatt godt vare på vår datter og ikke minst min svigermor Nina som har stilt opp som både barnevakt og underholder når situasjonen har krevd det.

Liste over tabeller og figurer

Figur 1- Den menneskelige taksonomien	27
Tabell 1- En illustrasjon på fremgangsmåte i analyse.....	44
Tabell 2- Et eksempel på fase to i analysen.....	45
Tabell 3- Et eksempel på fase tre i analysen.....	46
Tabell 4- Et eksempel på fase fire i analysen.....	46
Tabell 5- Et eksempel på fase fem, endelige temaer med beskrivelse i analyse.....	47

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	9
1.1 Et yrkesfaglig utdanningsløp	10
1.2 Avgrensning til problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Bakgrunn for valg av tema, og studiens relevans	11
1.4 Sammenhengen mellom lærlingsundersøkelsen og selvbestemmelsesteorien	13
1.5 Tidligere forskning, relatert til denne undersøkelsen	15
1.6 Oppgavens oppbygging.....	19
2. Oppgavens bakgrunn	22
2.1 Fagutdannelsen nasjonalt og internasjonalt	22
2.2 Selvbestemmelsesteorien	23
2.3 Kognitiv evalueringsteori – En mikro teori innenfor selvbestemmelsesteorien	25
2.4 Organismisk integrasjonsteori- En mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien	26
2.4.1 Taksonomi for menneskelig motivasjon:.....	27
2.4.1.1 Ekstern regulering	28
2.4.1.2 Introjekt regulering	28
2.4.1.3 Identifisert regulering.....	28
2.4.1.4 Integrert regulering	28
2.4.1.5 Indre motivasjon	29
2.5 Psykologiske behov- Autonomi, kompetanse og tilhørighet	29
2.5.1 Autonomi/selvbestemmelse	30
2.5.1.1 Hvordan kan man tolke en handling/oppførsel i lys av autonomi?	31
2.5.2 Kompetanse.....	31
2.5.2.1 Hvordan kan man tolke en handling/oppførsel i lys av kompetanse?	32
2.5.3 Tilhørighet.....	32
2.5.3.1 Hvordan tolke en handling/oppførsel i lys av tilhørighet?.....	33
2.6 En vellykket organisatorisk sosialisering	33
2.7 Organisatorisk sosialisering i tilknytning til selvbestemmelsesteorien	35

2.8 Selvbestemmelsesteorien i et lærlings perspektiv	35
3. Vitenskapeteoretisk tilnærming i et kvalitativt design.....	36
3.1 <i>Kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming</i>	37
3.2 <i>Valg av metode- Forskningsintervjuet</i>	37
3.2.1 Design og utforming av en semistrukturert intervjuguide	38
3.2.1.1 Utformet intervjuguide.....	38
3.2.1.2 Prøveintervju og førforståelse.....	39
3.3 <i>Informasjonsskriv, rekruttering og utvalget i denne studien</i>	39
3.4 <i>Lyddoptak og transkribering.....</i>	40
3.5 <i>Forskerens rolle og etiske forankring i et kvalitativt forskningsintervju.....</i>	41
3.6 <i>Begrepsdrevet kategorisering og tematisk analyse.....</i>	42
3.6.1 Fasene i en tematisk analyse	43
3.7 <i>Pålitelighet, gyldighet, transparens og generalisering i denne studien</i>	47
4. Presentasjon av funn og analyse.....	49
4.1 <i>Resultat av analysen</i>	49
4.1.1 Tema en- Opplevelsen av valg og valgfrihet	50
4.1.2 Tema to- Opplevelsen av mestring	51
4.1.3 Tema tre- Opplevelsen av trivsel	53
4.1.4 Tema fire- Opplevelsen av egne forventninger og andres	55
5. Diskusjon	59
5.1 <i>Opplevelsen av valg og valgfrihet i sammenheng med de psykologiske behovene.....</i>	59
5.1.1 Valg av yrkesfag	60
5.1.2 Valg av yrkeslinje	61
5.1.3 Valg av arbeidsplass	62
5.1.4 Oppsummerende diskusjon av valg og valgfrihet.....	64
5.2 <i>Opplevelsen av mestring i sammenheng med de psykologiske behovene</i>	65
5.2.1 Passelige utfordringer	65
5.2.2 Positive tilbakemeldinger.....	66
5.2.3 Trygghet for å ta ansvar og utvikling.....	68

5.2.4 Oppsummerende diskusjon av mestring	69
5.3 <i>Opplevelsen av trivsel i sammenheng med de psykologiske behovene</i>	69
5.3.1 Møte med yrket	69
5.3.2 Et godt arbeidsmiljø	71
5.3.3 Relasjoner	71
5.3.4 Oppsummerende diskusjon av trivsel	72
5.4 <i>Opplevelsen av egne og andres forventninger i sammenheng med de psykologiske behovene</i>	73
5.4.1 Egne forventninger.....	73
5.4.2 Arbeidsplassens forventninger.....	74
5.4.3 Fremtiden på arbeidsplassen	76
5.4.4 Kvaliteter som fagarbeider.....	77
5.4.5 Fremtiden i yrket.....	78
5.4.6 Oppsummerende diskusjon av forventninger	79
5.5 <i>Oppsummerende diskusjon og besvarelse av problemstilling</i>	80
6. Konklusjon.....	83
7. Begrensninger, muligheter, praktiske implikasjoner og veien videre i denne undersøkelsen	85
8. Litteraturliste:.....	87
Vedlegg 1- Egen utformet litteratur oversikt.....	115
Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykke.....	116
Vedlegg 3- Meldeskjema NSD	120
Vedlegg 4- Intervjuguide	121
Vedlegg 5- Kontakten med Fagopplæring sør, avdelingsledere og deltakerne.....	123

1. Introduksjon

Det finnes debatter i ulike medier, som understreker at Norge trenger flere fagarbeidere (Veblungsnes, 2020), men det finnes en del som velger seg bort fra yrket eller velger å videreutdanne seg (VG, 2018). Tall fra statistisk sentralbyrå viser at totalt 13 700 bestod sin fag- og svenneprøve og av disse er det tre av ti lærlinger som videreutdanner seg innen fem år (Nygård, 2018). Enkelte skylder på at årsaken til at fagarbeiderne videreutdanner seg er fordi enkelte fag ikke har fått fotfeste i arbeidslivet og oppsummerer fire forutsetninger for at det skal kunne være mulig å oppnå. Det handler om 1) relevant kompetanse for virksomheten og dens behov både nå og i fremtiden, 2) det må være plass for fagarbeideren, og være en del av bemanningsnormen, 3) det må være mulig med fagutvikling, og en karrierevei for dem som har tatt utdanningen, 4) og det må være et samarbeid mellom arbeidsplasser, lærlinger, skoler osv. som ivaretar dem det gjelder (Bråten & Hagen, 2020).

Suksesshistoriene i yrkesfag, baserer seg gjerne på de kvantitative lærlingsundersøkelsene (Utdanningsdirektoratet, 2018) og utfordringene baserer seg gjerne på kvaliteten og relevansen i fagopplæringen (Nyen et al., 2015). Hiim (2015) trekker frem at hovedproblemet i yrkesutdanningen er manglende sammenheng mellom innholdet i utdanningen og hvilken kunnskap yrkesfagelevne trenger, mens Vibe et al. (2012) har fokusert på at frafall i yrkesutdanningen er hovedproblemet. Skålholt et al. (2013) konkluderer derimot med at lærlinger ikke velger bort yrket etter læretiden fordi fagopplæringen ikke har vært god men de velger den bort på grunnlag av andre arbeidsoppgaver, arbeidsmuligheter og stillingsprosent. Skålholt et al. (2013) konkluderte også med at de ikke ser en sammenheng mellom utdanningens relevans og trivsel i forhold til om lærlingene ser en fremtid i yrket selv om lærlingene kan sies å være motiverte for å fortsette. Det er likevel grunn til å tro at lærlinger som opplever glede, trivsel og tilfredshet har større sannsynlighet for å fortsette i yrket (Volodina et al., 2019) og selvbestemmelsesteorien kan tilby et rammeverk for å vurdere lærlingenes motivasjon (Cents-Boonstra et al., 2019) og legger føringer for opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet (Volodina et al., 2019). Ifølge Meyer (2014) tilfredsstilles behovet for autonomi når mennesker føler de har frihet og valgfrihet som samsvarer med egne verdier. Behovet for kompetanse tilfredsstilles når mennesker har ressurser og evner for å utføre oppgaver og oppnå sine mål (Meyer, 2014). Behovet for tilhørighet tilfredsstilles når mennesker føler seg verdsatte, og er verdsatte av andre (Meyer, 2014). Ulik grad av tilfredsstillelse av behovene kan med andre ord føre til ulike arbeidsrelaterte utfall (Volodina et al., 2019).

1.1 Et yrkesfaglig utdanningsløp

De som velger et yrkesfaglig utdanningsløp, går vanligvis to år på skole før de gjennomfører to år som lærlinger i bedrift (Thune et al., 2019) og kan beskrives som hovedmodellen i fag- og yrkesutdanningen (Nyen & Tønder, 2014). Nyen og Tønder (2014) beskriver det som en spesiell dualmodell for yrkesrettet opplæring, og blir i noen sammenhenger også omtalt som fagopplæringsmodellen (Bråten & Hagen, 2020). Fagopplæringsmodellen eller den spesielle dualmodellen kan ses i sammenheng med Reform 94, der lærlingeordningen har hatt et institusjonelt grunnlag men at bedriften/organisasjonen også er medbestemmende i hvordan opplæringen rent praktisk foregår (Olsen, 2011). Det er også mulig å gå gjennom en praksiskandidatordning der man melder seg opp til fag- og svenneprøve etter en lengere arbeidspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eller man kan melde seg opp som «voksenlærling» gjennom opplæringsordningen «fagbrev på jobb» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Forskjellen mellom et ordinært forløp som lærling, og det som omhandler fagbrev på jobb er at lærlingen også må gjennomføre en eksamen i kompetansemålene til fagområdet de er lærlinger innenfor (Utdanningsdirektoratet, 2008a, 2008b) før de kan melde seg opp til selve fag- og svenneprøven (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Målsetningen for både lærlinger, «voksenlærlinger» og praksiskandidater er at de skal oppnå yrkeskompetanse i form av fagbrev (Hagen et al., 2008; Helland & Støren, 2011), der de skal utvikle en fag- og yrkeskompetanse som er rettet mot arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2014) men at de også skal sosialiseres inn i et yrke og gradvis utvikle en yrkesidentitet (Bråten & Hagen, 2020; Nyen et al., 2011).

1.2 Avgrensning til problemstilling og forskningsspørsmål

Det er blitt utviklet mange motivasjonsteorier (Reeve, 2015b), og ifølge Manger (2016) kan motivasjon forstås som en tilstand, eller noe som gir en atferd en bestemt retning og det kan også forstås som en energi som driver mennesket. I denne undersøkelsen ble det valgt å fokusere på indre motivasjon, og i boken «Intrinsic motivation and self-determination in human behavior» definerer Deci and Ryan (1985) indre motivasjon som «when a person does the activity in the absence of a reward contingency or control» (Deci & Ryan, 1985d, s. 34). Selvbestedelsesteorien er en universell empiriskbasert teori som kan brukes, og er blitt brukt innenfor en rekke områder og temaer og da blant annet innenfor skole og læring, sport og trening, arbeidsmotivasjon og helse (Deci et al., 2017a; Earl, 2019; Grolnick et al., 2002; Jang et al., 2009; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009; Ryan & Deci, 2017e; Van den Broeck et al., 2010).

Oppgaven tar for seg en innføring i selvbestemmelsesteorien, kognitiv evalueringsteori og organismisk integreringsteori (Deci & Ryan, 2008) som leder frem til de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017d). Den tar også for seg forventninger, påvirkninger og muligheter i sammenheng med organisatorisk sosialisering (Kowtha, 2018).

Selvbestemmelsesteorien handler om autonom motivasjon som kan forstås som indre motivasjon og kontrollert motivasjon som kan forstås som ytre motivasjon som har ulike påvirkninger på en handling eller atferd (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). De ulike påvirkningene, eller reguleringene kan bli selvbestemte gjennom autonomi og gjennom internalisering og integrering (Ryan & Deci, 2000a). Integring og internalisering kan defineres som «the process of transforming external regulations into internal regulations and, when the process functions optimally, integrating those regulations into one's sense of self» (Deci et al., 1994, s. 121). For å da få tak i konteksten som lærlingene er en del av er det også relevant å trekke inn kognitiv evalueringsteori som tar for seg ulike strukturer som kan oppleves som informative, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985c; Howard et al., 2016). Strukturer kan forstås som belønninger, kommunikasjon, tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2000b), tidsfrister, overvåkning og evaluering (Gagné & Deci, 2005) som har en betydning for hvordan en kontekst oppleves (Ryan & Deci, 2000c, 2017a). Organismisk integreringsteori anses som relevant for å kunne si noe om lærlingene opplever at forventningene er blitt internalisert og integrert slik at det ikke lenger oppleves som noe ytre motivert (Ryan & Deci, 2000b). Organisatorisk sosialisering er relevant for om det er samsvar mellom hva lærlingene ønsker og hvilke muligheter de får, og hvilke forventninger de møter og kan ha en betydning for i hvilken grad de opplever de psykologiske behovene (Chao et al., 1994; Kowtha, 2018).

1.3 Bakgrunn for valg av tema, og studiens relevans

Som illustrert av Nyen et al. (2011) trengs det mer kunnskap om lærlinger enn det lærlingsundersøkelsen kan gi. Fordi svarene i undersøkelsen blir bare bekreftet med et ja eller nei, men årsaken for svarene blir ikke tatt hensyn til (Nyen et al., 2011). De viser til at det er et behov for å vite hva lærlingene opplever (Nyen et al., 2011). Målsetningen i denne undersøkelsen er derfor å utforske nærmere om de psykologiske behovene som er autonomi, kompetanse og tilhørighet kan gi innsikt i hvordan lærlingene opplever sitt yrke, og om de ser

en fremtid og i hvilken grad forventninger er med på å fremme eller hemme de psykologiske behovene. Derfor ble følgende problemstilling utformet:

Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket?

Subjektive opplevelser i denne oppgaven blir forstått som at det er bare den enkelte person, som vet hvordan det er å være den personen akkurat nå. Autonomi blir forstått som et valg og en valgfrihet (Ryan & Deci, 2006), kompetanse tillegges betydning i forhold til opplevd mestring, optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2017a) og tilhørighet blir forstått som opplevd gruppetilhørighet, der det blir utøvd omsorg og støtte (Ryan & Deci, 2017d). Tilfredsstillelse av de psykologiske behovene fører til hva som blant annet må være tilstede for at mennesker skal kunne trives (Sheldon & Filak, 2008) og trivsel kan forstås som en kombinasjon av å føle seg bra og fungere effektivt (Huppert, 2009).

Får å få tak i lærlingenes opplevelse av de psykologiske behovene, ble det også utformet forskningsspørsmål og de er:

Forskningsspørsmål 1: Hvilken rolle spiller opplevelsen av de psykologiske behovene for kompetanse og tilhørighet i forhold til lærlingers valg og valgfrihet?

Forskningsspørsmål 2: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene for autonomi og tilhørighet i opplevelsen av lærlingenes mestring og trygghet?

Forskningsspørsmål 3: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i opplevelsen av trivsel?

Forskningsspørsmål 4: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i egne og andres forventninger?

Deci og Ryan (1985), sin selvbestemmelsesteori er særlig vektlagt, fordi den anses som særlig relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmål i forhold til de psykologiske behovene.

1.4 Sammenhengen mellom lærlingsundersøkelsen og selvbestemmelsesteorien

Lærlingsundersøkelsen er en kvantitativ undersøkelse som har som hensikt å utforske læringsmiljøet som lærlingene er en del av og tar for seg en rekke spørsmål om blant annet motivasjon, trivsel, trygghet, medvirkning, veiledning og egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Siden lærlingsundersøkelsen er en av få undersøkelser som har utforsket lærlinger siden 2012 (OECD, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2022), anses det som relevant å vise min forståelse av spørsmålene i sammenheng med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008). Selvbestemmelsesteorien er en empirisk basert teori som omhandler motivasjon, utvikling og trivsel (Deci & Ryan, 2008). Den viser til at selvbestemmelse, ytre påvirkninger og reguleringer har en betydning for hvordan og hvorfor man utfører en handling, men også relasjoner og trivsel i en kontekst (Bartholomew et al., 2011). En sentral del av teorien omhandler de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017d).

Innenfor spørsmålene som handler om motivasjon i lærlingsundersøkelsen, er fokuset på hvordan lærlingene vurderer sin motivasjon i forhold til læring i bedriften, om de har valgt riktig i forhold til fagretning, om de liker sine arbeidsoppgaver og i hvilken grad de gleder seg til arbeidsdagen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I forhold til selvbestemmelsesteorien, tolkes det opp mot indre motivasjon og om lærlingene har en interesse for en handling/aktivitet og et indre driv for å utvikle seg (Deci & Ryan, 2008). Interesse kan ses på som et nøkkelbegrep for om de psykologiske behovene har vært involvert (Howard et al., 2016; Reeve, 2018b). Fordi de psykologiske behovene kan sies å omhandle hva som må være tilstede for at mennesker skal kunne trives og utvikles, og gjennom de psykologiske behovene er interesse i eller for en handling avgjørende for blant annet indre motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2018b).

I forhold til spørsmålene som omhandler trivsel forsøker lærlingsundersøkelsen å utforske i hvilken grad lærlingene trives på arbeidsplassen med kollegaer, brukergrupper (kunder, leverandører), opplæringen de har fått og om de kan anbefale læreplassen sin til andre (Utdanningsdirektoratet, 2021b; Utvær & Wendelborg, 2020). Det kan knyttes til kognitiv evalueringsteori relatert til om konteksten til lærlingene er informativ, kontrollerende eller amotiverende i sammenheng om den tilrettelegger for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000c, 2017a). De sosiale forholdene i bedriften, har også en betydning for hvordan en kontekst oppleves (Deci & Ryan, 2008) og konteksten legger også føringer for hvordan noe ytre

internaliseres og integreres som har en sammenheng med organismisk integreringsteori (Ryan & Deci, 2000b). Det som beskrives som et skifte i PLOC (årsakssammenheng) som henger sammen med om årsaken for en handling er støtte, selvbestemmelse og valg kan man si de ytre påvirkningene eller forventningene er blitt en del av selvet og ikke lenger oppfattes som noe ytre motivert (Ryan & Deci, 2017a). Hvis lærlingene ønsker å gjennomføre en handling kan man si at årsakssammenhengen er indre (Ryan & Deci, 2017b) og det kan derfor føre til mer indre motivasjon gjennom positive tilbakemeldinger, optimale utfordringer (kompetanse) og selvbestemmelse gjennom valg og valgfrihet (autonomi) (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000b, 2000c). Et skifte i PLOC kan med andre ord tilskrives ulike grader av selvbestemmelse, og kan relateres til den menneskelige taksonomien som blir forklart nedenfor (Miguel et al., 2017).

I forhold til spørsmålene omkring trygghet, har lærlingsundersøkelsen fokus på trygt miljø i form av at lærlingene ikke opplever mobbing eller trakassering (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Denne oppgaven utforsker trygghet i form av det å oppleve støtte som er en del av det psykologiske behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017d) og kan også kobles til organisatorisk sosialisering som blir forklart nedenfor (Perrot et al., 2014). Gjennom støtte kan årsaken for at man utfører en handling ha en indre årsakssammenheng fordi man ønsker å utføre den (Ryan & Deci, 2017a). Trygghet på arbeidsplassen kan ses på som avgjørende, fordi det gjerne gir flere positive effekter (Keegan, 2015) som har en betydning for de psykologiske behovene. Det er fordi en tilhørighetsstøttende kontekst (Reeve, 2018b) tilrettelegger for en opplevelse av selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017d). Det kan føre til en trygghet i form av hva de kan og hva de er gode på (Perrot et al., 2014) og kan relateres til å oppleve mestring (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014).

Spørsmålene som omhandler medvirkning, veiledning og egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021b) handler om i hvilken grad lærlingene deltar i planlegging, i hvilken grad de deltar i vurderinger både i opplæringen men også i forhold til arbeidsoppgaver (Utvær & Wendelborg, 2020). Det handler også om lærlingene får tilbakemeldinger og i hvilken grad de får hjelp og støtte (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I følge Reeve (2018b) kan klare forventninger, veiledning og tilbakemeldinger være avgjørende for om behovet for kompetanse tilfredsstilles. Det har videre en tilknytning for om man kan utvikle en kompetanse for å utføre en handling (Chesser-Smyth & Long, 2013) gjennom positive tilbakemeldinger (Reeve, 2018b) og optimale utfordringer (Ryan & Deci, 2017d).

1.5 Tidligere forskning, relatert til denne undersøkelsen

Det finnes en rekke studier innenfor elevers motivasjon innenfor selvbestemmelseperspektivet (Deci et al., 1982; Garcia & Pintrich, 1996; Vansteenkiste et al., 2012). Det er også utviklet en del kvantitative måleinstrumenter innenfor selvbestemmelsesteorien, som blant annet omhandler arbeidsmotivasjon (Gagné et al., 2010; Gagné et al., 2015) innenfor en rekke kontekster (Chua & Ayoko, 2019; Fernet, Litalien, et al., 2020; Huang et al., 2017; Lam & Gurland, 2008; Parker et al., 2010; Puhakka et al., 2021; Saether, 2019; Tansey et al., 2017). Det finnes også studier innenfor fagarbeideres motivasjon (Kovach, 1987) eller generelt arbeiderers motivasjon (Moran et al., 2012; Xu, 2022) og arbeidernes motivasjon innenfor et organisatorisk perspektiv (Deci et al., 1989; Fernandez & Moldogaziev, 2015; Gagné & Deci, 2005). Ifølge Deci et al. (2017a) kan de psykologiske behovene forsåes som en inngangsport for å oppleve indre motivasjon, trivsel og høyere effektivitet på blant annet arbeidsplassen.

Undersøkelser og studier som omhandler de psykologiske behovene på arbeidsplassen (Catalán et al., 2017; Collie et al., 2016; Olafsen et al., 2017; Papachristopoulos & Xanthopoulou, 2019; Trépanier et al., 2013, 2016) konkluderer blant annet med at tilfredsstillelse av de psykologiske behovene kan føre til mer forpliktelse og mindre sannsynlighet for å bli utbrent fordi de fører til optimisme, indre motivasjon og trivsel (Catalán et al., 2017). Collie et al. (2016) forteller at de psykologiske behovene har en betydning for arbeidstilfredshet fordi de kan forsterke troen på seg selv og påvirke selvpoppfatningen, og Olafsen et al. (2017) bekrefter at de psykologiske behovene fører til økt arbeidsmotivasjon. Papachristopoulos og Xanthopoulou (2019) trekker frem en sammenheng mellom de psykologiske behovene og et mindre behov for belønning på arbeidsplassen der behovet for tilhørighet var avgjørende for opplevd autonomi og kompetanse. Earl (2019) bemerker seg at det er særlig interessant at innsikt i de psykologiske behovene kan bidra til bedre strategier for læring som kan ha en betydning for indre motivasjon og trivsel. Grolnick et al. (2002) sier at opplevd støtte i sine psykologiske behov kan ha en betydning for evnen til å internalisere og integrere, og Jang et al. (2009) konkluderte med noe lignende i forhold til tilfredsstillelse av de psykologiske behovene.

Selv om selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene er undersøkt i mange sammenhenger innenfor en rekke områder, blir det blant annet illustrert av Gross et al. (2020) at det er få studier som har undersøkt lærlinger. Det finnes likevel noen som har utforsket

lærlinger i forhold til motivasjon (Powers, 2020), identitetsutvikling (Duemmler et al., 2018), læringskonteksten (Brooker & Butler, 1997), alkohol og rusmisbruk (Pidd et al., 2017) og mindfulness (Sunita & Pooja, 2017).

Undersøkelsene og studiene som er nevnt ovenfor er i likhet med blant annet læringsundersøkelsen kvantitative (Utdanningsdirektoratet, 2021b) og derfor er argumentet i denne oppgaven at det trengs mer kvalitativ forskning på lærlingers motivasjon og deres opplevelse de psykologiske behovene. Det blir også bekreftet av Blustein et al. (2016) at fokuset i undersøkelser som tar for seg arbeidskonteksten i liten grad fokuserer på de subjektive opplevelsene, men i større grad tar for seg statistikk på et samfunnsnivå. Derfor kan tenkes at en kvalitativ undersøkelse kan bidra med en annen kunnskap eller supplere den eksisterende forskningen (Thagaard, 2018c), fordi forskningen på lærlinger i yrkesfag ikke er godt nok utnyttet (OECD, 2018a; Utdanningsdirektoratet, 2018) og det samme kan sies å gjelde den subjektive opplevelsen (Blustein et al., 2016).

Ved å utforske den subjektive opplevelsen i forhold til valg og valgfrihet, kan denne undersøkelsen utforske ulike forutsetninger som kan ha en betydning for autonome valg (Lindset et al., 2019) og bakgrunnen for disse valgene (Hodgson et al., 2012). Det er også mulig å utforske om et valg kan ses i sammenheng med det som Chirkov et al. (2003) beskriver som å akseptere hva et valg medfører og det utforskes i forhold til om det er en autonom regulering (Bao & Lam, 2008). En autonom regulering viser til i hvilken grad motivasjonen for handling og oppførsel kommer fra en selv, og har en sammenheng med internalisering og integrering av ytre forventninger og krav (Ryan & Deci, 2000b). Det er også mulig å utforske om et valg og valgfrihet har en sammenheng med opplevd forpliktelse (Dan-Cohen, 1992). Eller om et valg oppleves som rett (Bao & Lam, 2008; Chirkov et al., 2003).

Ved å utforske den subjektive opplevelsen av mestring er det mulig å kunne si noe om i hvilken grad det psykologiske behovet for kompetanse påvirkes (Vallerand et al., 2008; van Hooff & van Hooff, 2017). Det kan også utforskes i forhold til hvilken grad lærlingene klarer å tilpasse seg (Lacaze & Bauer, 2014), og om lærlingene har et indre driv (Mouratidis et al., 2008). Det er også mulig å kunne si noe om tilbakemeldinger har en påvirkning på interessen til å fortsette med aktiviteten (Butler, 1987; Harackiewicz, 1979). Det kan også utforskes i forhold til om opplevelsen av trygghet kan tilskrives det å ta ansvar (Furunes & Brataas,

2014) og om det har en sammenheng med å ta kontroll (Hupcey, 2000) og kan relateres utvikling (Keegan, 2015). Ifølge en undersøkelse fra Vermote et al. (2022) hadde trygghet og støtte en betydning for hvor villig man er for å tilpasse seg forventningene man møter og om man klarer å tilegne seg kunnskaper (Chesser-Smyth & Long, 2013). Det er også mulig å kunne si noe om det psykologiske behovet for tilhørighet kan støtte det psykologiske behovet for kompetanse (Kane et al., 2021).

Den subjektive opplevelsen av trivsel kan utforskes gjennom opplevd tilhørighet der det praktiseres omsorg og støtte som har en betydning for trivsel (Ryan & Deci, 2017d). Lærlingenes trivsel kan utforskes med utgangspunkt i de sosiale forholdene på arbeidsplassen (Seo et al., 2015), og kan i likhet med undersøkelsen til Stupnisky et al. (2017) ses i sammenheng med tilfredsstillelse av de psykologiske behovene. Blant annet Van Wingerden et al. (2018) bekrefter i sin studie at mennesker som opplever muligheter i sitt arbeidsmiljø for å tilfredsstille sine psykologiske behov kan bidra til et bedre arbeidsmiljø fordi det fører til økt trivsel. Det blir bekreftet av Vik (2010) at gode relasjoner kan sies å være avgjørende for et godt arbeidsmiljø, og det kan tenkes at det kan bidra til å føle en tilhørighet til arbeidsgruppen (Fugelsnes, 2022). Studien til Richer et al. (2002) viser til at relasjoner er avgjørende for om mennesker ønsker å bli på arbeidsplassen, fordi om man mangler gode relasjoner har det en konsekvens for trivsel (Miller & Labovitz, 1973). Gode relasjoner kan relateres til opplevd støtte, i tilknytning til organisatorisk sosialisering og er avgjørende for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Gagné & Deci, 2014). Det er også mulig at økt trivsel, kan ha en sammenheng med det Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, et al. (2008) viser til og det er at opplevd støtte kan føre til opplevd trygghet som kan relateres til de psykologiske behovene. Som også bekreftes av Eller og Frey (2019) i deres undersøkelse.

De psykologiske behovene kan utforskes i forhold til hvor villig man er til å sosialiseres inn i bedriften (Lacaze & Bauer, 2014; Solinger et al., 2013). Fordi en del av å sosialiseres inn i bedriften kan tilskrives arbeidsmiljøet og handler om interaksjonen mellom mennesker (Trépanier et al., 2016). Tilfredsstillelse av de psykologiske behovene kan også utforskes i forhold til om det minimerer usikkerhet, som har en tilknytning til organisatorisk sosialisering (Gagne, 2003). Det kan også utforskes om de de psykologiske behovene har en betydning for hvor villig man er til å bli en insider i bedriften/organisasjonen som er relatert til organisatorisk sosialisering (Louis, 1980). Det å være en insider kan utforskes med utgangspunkt i muligheter for selvbestemmelse (Vansteenkiste & Ryan, 2013) og

tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Sheldon et al., 2003) og indre motivasjon (Dagsland et al., 2015). Det kan også ses i sammenheng med jobbtilfredshet, som også befinner seg innenfor organisatorisk sosialisering som omhandler hvorfor ansatte forplikter seg til arbeidsplassen eller yrket og hvorfor de motiveres til å bli som kan tilskrives de psykologiske behovene (Chirkov et al., 2003; Wnuk, 2017; Young, 2006).

Det er også mulig å utforske de psykologiske behovene i forhold til hvilke forventninger man har, og hvilke muligheter man får. Fordi hvis egne forventninger i en kontekst blir bekreftet er det også rimelig å anta at det fører til økt trivsel (Young, 2006). Det kan undersøkes om samsvar mellom egne og andres forventninger har en betydning for trivsel og de psykologiske behovene (Greguras & Diefendorff, 2009; Leo et al., 2020). Fordi samsvar mellom forventninger, og tilfredsstillelse av de psykologiske behovene kan tilskrives å ta selvbestemte valg (Ryan & Deci, 2000c), organisatorisk sosialisering (Kowtha, 2018) og føre til mer indre motivasjon (Dagsland et al., 2015; Rasskazova et al., 2016). Det har en betydning for trivsel, og om forventninger oppleves som autonome (Tay & Diener, 2011) og for internalisering og integrering av ytre forventninger (Eyal & Roth, 2011). Ifølge Richer et al. (2002) og deres forskning, kan innfridde forventninger og indre motivasjon ha en positiv påvirkning på om man ønsker å bli i organisasjonen eller i yrket. Det er fordi møtte forventninger, kan ha en betydning for om en kontekst oppleves som autonomistøttende (Deci et al., 2017b), og at kravene som man møter kan oppleves som en identifisert regulering (Fernet, Morin, et al., 2020). En identifisert regulering er den mest autonome ytre motivasjonen/påvirkningen (Ryan & Deci, 2000b). Trivsel kan utforskes i forhold til hva det fører til i fremtiden (Ercegovic & Bubić, 2016; Greguras & Diefendorff, 2009) og om det kan tilskrives tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (King et al., 2016; Magson et al., 2022). Opplevelsen av trivsel og de psykologiske behovene kan også utforskes relatert til om den organisatorisk sosialiseringen har vært vellykket (Madlock & Chory, 2014) og kan utforske ulike faktorer som har en betydning for trivsel og kan videre påvirke de psykologiske behovene (Vander Elst et al., 2012).

1.6 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1: Tar for seg en introduksjon til temaet som denne oppgaven omhandler, og det er behovet for fagarbeideren, svak forankring i arbeidslivet, det yrkesfaglige utdanningsforløpet og avgrensning til problemstilling og forskningsspørsmål. Tilslutt tar den for seg bakgrunnen for valg av tema, et forslag på hvordan det er mulig å se en sammenheng mellom spørsmålene i lærlingsundersøkelsen og selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) og tidligere forskning som kan relateres til denne undersøkelsen.

Kapittel 2: Omhandler fagutdannelsen nasjonalt og internasjonalt, der det blir trukket frem en rekke tiltak som er og skal bli iverksatt av Kunnskapsdepartementet (2022). Så er det en gjennomgang av selvbestemmelsesteorien som omhandler autonom motivasjon, kontrollert motivasjon, amotivasjon, psykologiske behov, internalisering og integrering (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). Så blir kognitiv evalueringsteori forklart, som er en mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien som fokuserer på miljøfaktorer og sosiale faktorer som fremmer eller hemmer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000c, 2017a). Som anses som relevant for om lærlingene er en del av en kontekst som fremmer eller hemmer de psykologiske behovene. Det kan ses i forhold til om konteksten er informativ, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985c; Howard et al., 2016). Så tar oppgaven for seg organismisk integreringsteori som er en mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017c), og teorien omhandler forskjellige typer ytre påvirkninger som kan være med på å fremme eller hemme internalisering og integrering (Ryan & Deci, 2000b). Derfor forklarer også oppgaven den menneskelige taksonomien, til Ryan og Deci (2000a), fordi gjennom den er det mulig å tolke i hvilken grad noe er internalisert og integrert. Selvbestemmelsesteorien, kognitiv evalueringsteori og organismisk integreringsteori kan alle sies å føre til de psykologiske behovene som er enda en mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017d). Her blir de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet forklart i sammenheng med hvordan det er mulig å tolke et psykologisk behov som tilfredsstilt (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008). Tilslutt blir organisatorisk sosialisering forklart, og hva som kan sies å være en vellykket organisatorisk sosialisering og satt i tilknytning til selvbestemmelsesteorien (Kowtha, 2018; Ryan & Deci, 2000b). Det blir også gjort rede for hvorfor selvbestemmelsesteorien kan brukes for å utforske lærlingers opplevelse i yrket, i sammenheng med de psykologiske behovene (Braun & Clarke, 2014).

Kapittel 3: I dette kapittelet blir den vitenskapsteoretiske tilnærmingen forklart, som er ontologisk forankret i konstruktivismen og epistemologisk forankret i hermeneutikken (Brottveit, 2018c; Lincoln et al., 2011; Thagaard, 2018d). Den kvalitative forskningsmetodikken blir forklart, sammen med valget av det kvalitative forskningsintervjuet og utformingen av en semistrukturert intervjuguide (Furseth & Everett, 2020; Kvale & Brinkmann, 2021a; Tanggaard & Brinkmann, 2020). Her blir også prosessen med prøveintervju, og førforståelse lagt frem sammen med informasjonsskriv, rekruttering av utvalg, transkribering, lydopptak og min rolle og etiske forankring i et kvalitativt forskningsintervju (Fleming et al., 2003; NESH, 2018; Tanggaard & Brinkmann, 2020; Thagaard, 2018f). Så blir begrepsdrevet kategorisering og tematisk analyse forklart, og hvordan prosessen i analyse forløp der lærlingene ble fortolket i sammenheng med de psykologiske behovene (Kristiansen, 2020; Ryan & Deci, 2006). Gjennom en selektiv tilnærming til datamaterialet, og en begrepsdrevet koding ble beskrivelsene til lærlingene videre fortolket (Thagaard, 2018a; Van Manen, 1997), der det også vises til hvordan fortolkning og sorteringsprosessen ble gjennomført gjennom Braun og Clarke (2006) faser for tematisk analyse. Tilslutt blir denne undersøkelsens pålitelighet, gyldighet, transparens og generalisering gjennomgått (Brottveit, 2018b; Fangen, 2020; Gulløv & Skreland, 2016; Hatch, 2002; Nowell et al., 2017; Olsen, 2004; Rolfe, 2006; Tanggaard & Brinkmann, 2020; Tjora, 2021).

Kapittel 4: Innenfor dette kapitlet blir undersøkelsens funn og resultatet av analyse presentert for å gi et innblikk i oppgavens problemstilling: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket* og for å besvare forskningsspørsmålene: 1) Hvilken rolle spiller opplevelsen av de psykologiske behovene for kompetanse og tilhørighet i forhold til lærlingers valg og valgfrihet? 2) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene for autonomi og tilhørighet i opplevelsen av lærlingenes mestring og trygghet? 3) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i opplevelsen av trivsel? 4) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i egne og andres forventninger? Resultatet av analysen er fire temaer som er: Opplevelsen av valg og valgfrihet, opplevelsen av mestring, opplevelsen av trivsel og opplevelsen av egne forventninger og andres.

Kapittel 5: Her blir funnene fra analysen videre diskutert, i tilknytning til de psykologiske behovene (Thagaard, 2018b) for å gi en dypere forståelse og innsikt (Braun et al., 2019). Forskningsspørsmålene blir diskutert enkeltvis før problemstillingen besvares.

Kapittel 6: I det nest siste kapitlet konkluderes det med at lærlingene opplever sine psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet for tilfredsstillt selv om det er i litt varierende grad. Hvis fagarbeideren blir verdsatt gjennom å oppleve tilfredsstillelse av de psykologiske behovene vil det føre til at de trives og ønsker å bli (Wnuk, 2017), men det konkluderes også med at yrkesfag må få en sterkere forankring i arbeidslivet (Bråten & Hagen, 2020) fordi det kan føre til at færre fagarbeidere videreutdanner seg (Nygård, 2018).

Kapittel 7: I det siste kapitlet blir begrensninger, muligheter, praktiske implikasjoner og veien videre beskrevet. Begrensningene er at utvalget er lite, og gjennom et intervju var samspillet mellom meg og lærlingene avgjørende for hvilken kunnskap jeg fikk tilgang til som mest sannsynligvis ikke fører til at resultatene kan generaliseres (Brottveit, 2018b; Hatch, 2002). En begrensning kan være intervjuguiden, der nødvendigvis ikke alle aspektene ved motivasjonsteori eller de psykologiske behovene er tatt hensyn til (Ryan & Deci, 2000b). En annen begrensning kan være at selvbestemmelsesteorien dreier seg om mye mer enn det som er tatt hensyn til (Ryan et al., 2008), og det samme gjelder de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2000b). Teorivalget har også påvirket analysen, som kan ha vært en begrensning (Tanggaard & Brinkmann, 2020), og det kan tenkes at en annen metode eller flere informanter kunne ha påvirket hvilken kunnskap som fremkom (Creswell & Creswell, 2018). Selv med begrensninger, er mulighetene i denne undersøkelsen er at den har belyst noen relevante aspekter hos lærlingene, som kan være avgjørende for positive opplevelser i yrket (Nyen et al., 2011; Nyen et al., 2015).

2. Oppgavens bakgrunn

Dette kapitlet tar for seg den teoretiske tilnærmingen, til problemstillingen: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket.* Det ble utformet en litteraturoversikt, i forhold til hvilke teorier som ble ansett som relevante og sammenhengen mellom dem. Det var et nyttig hjelpemiddel når teorikapitlet skulle utformes (se vedlegg 1). Kapitlet tar for seg fagutdannelsen nasjonalt og internasjonalt i forhold til hvilke tiltak som anses som relevante relatert til fagarbeidere, før den tar for seg selvbestemmelsesteorien. Innenfor selvbestemmelsesteorien forklares også mikroteoriene kognitiv evalueringsteori, organismisk integreringsteori og de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilslutt kommer det en gjennomgang av organisatorisk sosialisering, og en sammenstilling av selvbestemmelsesteorien og organisatorisk sosialisering før kapitlet avsluttes med en redegjørelse om hvorfor selvbestemmelsesteorien kan brukes i sammenheng med lærlinger.

2.1 Fagutdannelsen nasjonalt og internasjonalt

Det er antatt at Norge vil mangle 90 000 fagarbeidere innen 2035, og det vil settes i gang en rekke tiltak for å forhindre denne utfordringen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Tiltakene er blant annet tettere oppfølging, flere læreplaner og en satsning på kvaliteten i fagutdannelsen og læretiden (Kunnskapsdepartementet, 2022). I følge OECD (2010) har vocational education and training blitt undervurdert i politiske diskusjoner og statusen til yrkesutdanningen generelt er lav, og beskriver at yrkesutdanningen har blitt neglisjert. Denne neglisjeringen har ført til at det er lite politiske analyser og diskusjoner, og da lite tilgjengelig forskning (OECD, 2010) og at den forskningen som eksisterer er dårlig utnyttet (Kuczera et al., 2008a). Utfordringene i Norge er ifølge OECD (2010) at valget til yrkeselevne styres av ønske og interesse, frafall, utdatert fagkompetanse hos yrkesfaglærere og rekrutteringsutfordringer samt lave krav til hvem som kan være yrkesfaglærere, ikke tilstrekkelige kvalitetsvurderinger over hva som fungerer og ikke fungerer i yrkesfag. Datamaterialet som er samlet inn gjennom forskning er lite utforsket og at yrkesfagelevne er faglig svake som kan ha en konsekvens i arbeidslivet (Kuczera et al., 2008b). Det kan se ut som dette er noe regjeringen har tatt hensyn til, fordi det er blant annet blitt utviklet en rekke tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2022). Tiltakene omhandler at lærlingene skal få bedre oppfølging før og under opplæringen i bedrift, flere skal kunne ta fagbrev på jobb og mennesker uten rett til videregående opplæring skal få mulighet til å gjennomføre, yrkesfaglærerne skal re-kvalifiseres gjennom

yrkeslærerløftet, det skal investeres i bedre utstyr og gjennom det som blir beskrevet som yrkesfaglærer 2 skal fagpersoner fra yrkeslivet direkte involveres i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2022). NOU2019:25 (2019) som omhandler retten til å mestre, kan ses på som et forsøk på å ta tak i det som trekkes frem som utfordringer fra OECD (Kuczera et al., 2008b; OECD, 2010). Det anses derfor som relevant i denne oppgaven og utforske lærlingenes opplevelse i yrket gjennom de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet fordi det kan føre til mer kunnskap om arbeidshverdagen til lærlingene (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

2.2 Selvbestemmelsesteorien

Som nevnt i introduksjonen ble det valg å fokusere på indre motivasjon (Reeve, 2015b), og indre motivasjon blir definert som «when a person does the activity in the absence of a reward contingency or control» (Deci & Ryan, 1985d, s. 34) og at handlingen kommer spontant fra det indre (Deci & Ryan, 1985c). Handlingen kan da føre til en indre tilfredsstillelse, og utføres for glede eller at det er en utfordring som skaper en indre driv og ikke på grunn av ytre påvirkning, press eller belønninger (Ryan & Deci, 2000b). Selvbestemmelsesteorien kan på mange måter utvide synet på indre motivasjon og er en empirisk basert teori som omhandler motivasjon, utvikling og trivsel (Deci & Ryan, 2008). Selvbestemmelsesteorien er en makroteori som tar for seg personlighetsutvikling, selvregulering, grunnleggende psykologiske behov, mål og ambisjoner, energi og driv, beviste og ubeviste prosesser, kultur, kontekst og miljø (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008; Van den Broeck et al., 2016). Teorien viser til at indre motivasjon, ytre påvirkninger, kontroll og amotivasjon har en betydning for utførelse av en handling eller atferd, relasjoner og trivsel (Bartholomew et al., 2011; Deci & Ryan, 2008).

Hovedstrømningene i teorien er autonom motivasjon og kontrollert motivasjon (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008). Den autonome motivasjonen omhandler både indre motivasjon og noen typer ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Forklart på en annen måte er det to typer av autonom motivasjon, fordi den ene handler om å utføre en handling på grunnlag av interesse og glede mens den andre handler om at man har internalisert den ytre motivasjonen frivillig fordi den har personlig verdi og betydning (Deci & Ryan, 2014). Det at noe har blitt en del av selvet handler om en indre prosess der mennesker har assimilert erfaringer, kontekst og miljø som en del av sin autonome motivasjon (Deci & Ryan, 2014). Kontrollert motivasjon handler

om belønning og sanksjoner, og mennesker handler utfra å unngå ubehageligheter som for eksempel skam eller frykt (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). Den kontrollert motivasjon er ulike ytre reguleringer som påvirker mennesker til å tenke, handle og oppføre seg på visse måter (Deci & Ryan, 2008). Både autonom og kontrollert motivasjon skaper en drivkraft og påvirkning på atferden, og står i kontrast til amotivasjon (Deci & Ryan, 2008). Amotivasjon blir forstått som at man generelt mangler motivasjon eller intensjon (Deci & Ryan, 2008).

Siden ytre påvirkning eller ytre motivasjon ikke gir glede i seg selv sett utfra indre motivasjon, må man anta at årsaken til at mennesker ønsker å utføre en handling er på grunnlag av at de blir verdsatt som betydelige i en kontekst eller miljø (Ryan & Deci, 2000b). Konteksten og miljøet består av andre mennesker, og derfor kan man si at teorien tar også for seg sosiale forhold som kan fremme eller hemme indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Teorien ser da på hvordan de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirker med å enten fremme eller hemme motivasjonstyper og i hvilken grad (Deci & Ryan, 2008; Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2000b). Indre motiverte handlinger som er basert på interesse for handlingen oppfyller de psykologiske behovene og er utgangspunktet for selvbestemt oppførsel (Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2000b). Om man opplever det å være ytre motivert, kan det likevel ha former for selvbestemmelse og autonomi og det skjer gjennom integrering og internalisering (Ryan & Deci, 2000b). Integrering og internalisering defineres som «the process of transforming external regulations into internal regulations and, when the process functions optimally, integrating those regulations into one's sense of self» (Deci et al., 1994, s. 121). Tilhørighet og kompetanse kan gjøre det enklere å internalisere (knytte det til selvet), og støtter da autonomi som igjen letter integrering av reguleringer (Ryan & Deci, 2000b). Når dette er tilfelle, så føler mennesker seg kompetente der de også har tilhørighet, men viktigst av alt selvbestemmelse når de utfører ytre verdsatte aktiviteter (Ryan & Deci, 2000b).

Oppsummert omhandler selvbestemmelsesteorien om autonom motivasjon, kontrollert motivasjon, psykologiske behov, internalisering og integrering (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b) som på ulike måter kan påvirke lærlingenes indre motivasjon. Kognitiv evalueringsteori som blir beskrevet nedenfor, kan være relevant i forhold til om lærlingene er en del av en kontekst som fremmer eller hemmer indre motivasjon og de psykologiske behovene.

2.3 Kognitiv evalueringsteori – En mikro teori innenfor selvbestemmelsesteorien

Indre motivasjon kan fremmes eller hemmes i forhold til selvbestemmelse, valg, optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger (Deci & Ryan, 1985c; Vallerand et al., 2008), og har en sammenheng med de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2000c, 2017a). Kognitiv evalueringsteori er en mikrosteori innenfor selvbestemmelsesteorien som fokuserer på miljøfaktorer og sosiale faktorer som fremmer eller hemmer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000c, 2017a), og «describes the effects of events that initiate or regulate behavior on motivation and motivationally relevant processes» (Deci & Ryan, 1985c, s. 62). Teorien kretser rundt behovet for selvbestemmelse i form av de psykologiske behovene for autonomi og kompetanse (Vallerand et al., 2008). De psykologiske behovene for autonomi og kompetanse omhandler valg, valgfrihet, optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger (Deci & Ryan, 1985c; Vallerand et al., 2008).

En kontekst inneholder strukturer som er belønninger, kommunikasjon, tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2000b), tidsfrister, overvåkning og evaluering (Gagné & Deci, 2005) som er en del av miljøfaktorene og de sosiale faktorene (Ryan & Deci, 2000c, 2017a). Strukturene kan oppleves som informative, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985c; Howard et al., 2016) og setter ofte betingelser for hva som forventes i en gitt situasjon (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 2000b). Det å ha valg, og få positive tilbakemeldinger kan sies å være informative mens tidsfrister, belønninger og overvåkning er den kontrollerende (Deci & Ryan, 1985c; Vallerand et al., 2008). Negative tilbakemeldinger, er det som oppleves som amotiverende sett i forhold til indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985c). De sosiale faktorene kan også legge føringer for om noe oppfattes som informativt, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985c) og kan derfor også legge føringer for indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985b). Hvordan strukturene og konteksten oppleves baserer seg gjerne på tidligere konstruerte erfaringer i en gitt situasjon, kontekst eller miljø og kan derfor ha ulik påvirkning på ulike mennesker (Deci & Ryan, 1985b).

Innenfor teorien beskriver Ryan og Deci (2017a) ulike årsakssammenhenger for en handling, som de forklarer som et skifte i PLOC (perceived locus of causality). Hvis årsaken for en handling er støtte, selvbestemmelse og valg kan man si årsakssammenhengen er indre og autonom (Deci & Ryan, 1985c). Hvis årsaken til en handling er tidsfrister, belønninger og overvåkning kan man si at årsakssammenhengen er ytre (Ryan & Deci, 2017a) og kan oppfattes som kontrollerende (Deci & Ryan, 1985c) eller amotiverende (Ryan & Deci,

2017a). Når mennesker føler de må gjennomføre noe i motsetning til at de ønsker å gjennomføre noe kan det ses i forhold til om PLOC er indre eller ytre styrt (Ryan & Deci, 2017b). Et skifte i PLOC kan med andre ord føre til indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005), og for at indre motivasjon kan oppstå gjennom behovet for kompetanse må mennesker også oppleve autonomi (Ryan & Deci, 2000b, 2000c).

Nå som kognitiv evalueringsteori er beskrevet, vil organismisk integreringsteori bli forklart som tar for seg i hvilken grad en påvirkning blir internalisert og integrert som en del av selvet (Ryan & Deci, 2000b).

2.4 Organismisk integrasjonsteori- En mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien

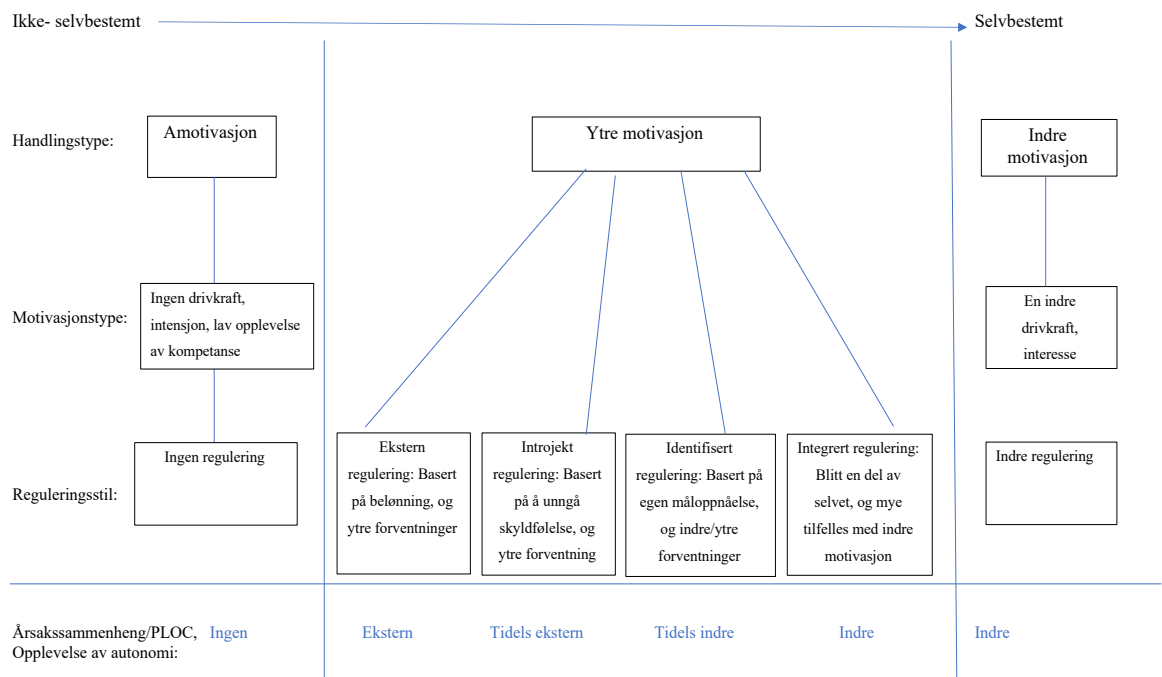
Organismisk integreringsteori er en mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017c), og teorien omhandler forskjellige typer ytre påvirkninger som kan være med på å fremme eller hemme internalisering og integrering (Ryan & Deci, 2000b). Internalisering og integrering kan ses i sammenheng med de psykologiske behovene og indre motivasjon fordi de handler om i hvilken grad lærlingene har et ønske for å utføre en handling som er basert på selvbestemmelse og valg (Ryan & Deci, 2000b). Organismisk integrasjonsteori «begins with the assumption of an active organism; it assumes that human beings act on their internal and external environments to be affective and to satisfy the full range of their needs» (Deci & Ryan, 1985e, s. 8).

Mange arbeidsoppgaver er ikke nødvendigvis basert på at noe oppleves som interessant eller at det gir glede, så kan man påstå at ledere er avhengig av at arbeidstakerne klarer å internalisere ønsket om å utføre en oppgave uten å måtte oppleve press eller sanksjoner (Eyal & Roth, 2011). Det vil med andre ord si at organisasjonen internaliserer ulike verdier eller reguleringer, som er ønskelig at integreres av dem som arbeider der (Ryan & Deci, 2000b). Målsetningen kan sies å være at menneskene skal bli selvgående, og ha et ønske om å utføre en handling samtidig som de har valgt hvordan det skal gjøres (Ryan & Deci, 2000b). Hvis det blir integrert av arbeidstakerne vil det oppleves som deres eget, og mest sannsynlig føre til at de aktivt deltar og føler seg personlig forpliktet fremfor kontrollerte og eventuelt amotiverte (Ryan & Deci, 2000b; Wnuk, 2017).

Nedenfor blir den menneskelige taksonomien til Ryan og Deci (2000a) forklart, fordi gjennom den er det mulig å tolke i hvilken grad noe er internalisert og integrert.

2.4.1 Taksonomi for menneskelig motivasjon:

Ryan og Deci (2000b, s. 61) har utformet en modell, innenfor organismisk integreringsteori som viser til i hvilken grad motivasjonen for handling og oppførsel kommer fra en selv.



(Figur 1: Egen utformet figur og oversettelse, med utgangspunkt i Ryan og Deci (2000b, s. 61), og Reeve (2018a, s. 114) modeller).

Modellen går fra venstre til høyre, der amotivert står helt til venstre og indre motivasjon står helt til høyre men avskilt fra resten (Ryan & Deci, 2000b). Amotivasjon handler om at man mangler en intensjon for å handle, man er man ikke aktiv og har heller ikke en følelse av å være kompetent (Ryan & Deci, 2000b).

2.4.1.1 Ekstern regulering

Nivået etter amotivert, er ekstern regulering som omhandler den minst autonome ytre påvirkningen (Ryan & Deci, 2000b). Oppførsel her er basert på en ekstern forespørsel eller en form for ytre belønning (Eyal & Roth, 2011). Det oppleves gjerne som fremmedgjøring eller en form for kontroll, og årsakssammenhengen (PLOC) ses i lys av ytre forventninger (Ryan & Deci, 2000b). For å komme med et eksempel, kan det handle om at man gjennomfører en arbeidsoppgave fordi om man ikke gjør det beholder man ikke jobben.

2.4.1.2 Introjekt regulering

Det tredje nivået i modellen er introjekt regulering, og det handler om en form for indre regulering men det er likevel basert på kontroll (Ryan & Deci, 2000b). Fordi mennesker utfører handlingen fordi de føler seg presset til å utføre noe på en viss måte for å unngå å blant annet føle skyld og skam (Ryan & Deci, 2000b). Ryan og Deci (2000b) beskriver klassisk introjeksjon som ego involvering, og man utfører handlingen for å opprettholde selvtillit og føle seg verdig men det er likevel ikke noe som kommer helt fra en selv (Gagné & Deci, 2014). For å også komme med et eksempel her kan det handle om at lederen på arbeidsplassen har en rutine på hvordan noe skal utføres og man ønsker å vise at det er noe man mestrer.

2.4.1.3 Identifisert regulering

Fjerde nivå handler om regulering gjennom identifisering, og bærer da en høyere grad av autonomi og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000b). Her har man akseptert reguleringen som sin egen, og kan på mange måter se relevansen i å utføre en handling som et middel for å oppnå et annet mål for seg selv (Eyal & Roth, 2011). Det kan for eksempel handle om at lærlingen utfører noe, for hen vet at det kan føre til et større ansvar eller muligheter for andre arbeidsoppgaver på sikt.

2.4.1.4 Integrert regulering

Det siste nivået som er mest autonomt er regulering i form av integrering (Eyal & Roth, 2011). Det kan først oppstå når reguleringen, har blitt fullstendig en del av selvet (Ryan &

Deci, 2000b). Oppsummert kan man si at jo mer man internaliserer årsaken for handlingen, og jo mer man klarer å sammenkoble det med selvet, jo mer har de ytre påvirkningene blitt en del av autonomien til den enkelte (Ryan & Deci, 2000b). Den interagerende reguleringen har mye til felles med den indre motivasjonen fordi det handler om å være autonom (Eyal & Roth, 2011). Selv om det har mye til felles er det likevel ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b), fordi «reason for doing (...) is something other than an interest in the activity itself» (Deci & Ryan, 1985d, s. 35). For å oppklare, handler reguleringen om å oppnå noe bestemt som er påvirket av noe ytre og det er ikke selve handlingen som er motivasjonen men det er resultatet (Ryan & Deci, 2000b).

2.4.1 5 Indre motivasjon

I modellen står indre motivasjon for seg selv for å illustrere at integrerte reguleringer ikke blir mer internaliserte selv om det fører til indre motivasjon, fordi det kommer likevel utenfra (Ryan & Deci, 2000b).

Oppsummert kan man si at organismisk integreringsteori handler om internalisering og integrering av reguleringer som på ulike måter blir en del av selvet og føre til tilfredsstillende av autonomi og selvbestemmelse (Eyal & Roth, 2011; Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2000b). Selvbestemmelsesteorien, kognitiv evalueringsteori og organismisk integreringsteori kan alle sies å føre til de psykologiske behovene som er enda en mikro teori innenfor selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017d). De psykologiske behovene henger sammen med autonom motivasjon, kontrollert motivasjon, amotivasjon, internalisering, integrering (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b) og blir forklart nedenfor i sin helhet.

2.5 Psykologiske behov- Autonomi, kompetanse og tilhørighet

Deci og Ryan (2008) beskriver at ulik empirisk forskning, på tvers av kulturer og verdier bekrefter at det er noen grunnleggende psykologiske behov som må oppfylles for at mennesker skal fungere både fysisk og mentalt og ser behovene opp mot trivsel (Deci et al., 2001). “Autonomy, competence, and relatedness relies on an organismic approach to motivation, an approach that makes two core assumptions. First, people are inherently active. Second, the environment sometimes supports but other times neglects and frustrates the

person's psychological needs" (Reeve, 2018b, s. 149). Det å være bevisst om behovene, skaper en forståelse for hvordan ulike sosiale miljøer og relasjoner påvirker autonom motivasjon (indre motivasjon) i forhold til kontrollert motivasjon (ytre motivasjon) og om behovene blir opprettholdt eller motvirket (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008). Interesse er et nøkkelord, fordi «when an activity taps into and involves our psychological needs, we feel interest. Interest is the emotion that signals that one's inner psychological needs have been involved by the activity» (Reeve, 2018b, s. 124). Selv om de psykologiske behovene er grunnleggende, har teorien en individuell faktor og det er kausal orientering og livsmål (Deci & Ryan, 2008). Det handler om hvordan mennesker orienterer seg i kontekst og miljø i forhold til integrering og regulering av atferd (Deci & Ryan, 2008). Ifølge Gagne (2003) handler det om hvor støttende konteksten er for om menneskene opplever at deres individuelle psykologiske behov blir møtt fordi mennesker med ulik kausal orientering kan oppleve den samme konteksten ulikt eller ha ulik respons på det som skjer.

De psykologiske behovene kan oppsummert sies å omhandle hva som må være tilstede for at mennesker skal kunne trives og utvikles (Sheldon & Filak, 2008), og gjennom de psykologiske behovene er interesse i eller for en handling avgjørende (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2018b). Siden både problemstilling og forskningsspørsmål utforsker hvilken rolle de psykologiske behovene kan sies å ha for lærlingers opplevelse i yrket anses det som nødvendig å beskrive de mer utfyllende.

2.5.1 Autonomi/selvbestemmelse

Autonomi kan defineres som «the experience of volition and willingness, which stands in contrast with the experience of external control» (Chen et al., 2014, s. 218). Ifølge Reeve (2018b), Ryan og Deci (2006) oppstår autonomi når avgjørelser/handlinger styres av interesser, ønsker, preferanser, valg og valgfrihet eller om det er blitt integrert som en del av selvet (Ryan & Deci, 2017b). Som nevnt ovenfor i forhold til den menneskelige taksonomien, kan mennesker internalisere og integrere ulike reguleringer som deres egen, slik at det blir en del av selvet og størst mulig grad en selvbestemt handling (Adams et al., 2017; Ryan & Deci, 2000b). I forhold til den kognitive evalueringsteorien er det ofte slik at belønninger, tidsfrister, overvåkning og evalueringer undergraver følelsen av å ha autonomi der det skjer en endret oppfatning av PLOC (årsakssammenhengen) fra indre til ytre styrt som da undergraver indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Selv om de kan undergrave, er det også

mulig at årsakssammenhengen kan gå fra ytre til indre styrt ved at mennesker får et valg (Gagné & Deci, 2005). Oppsummert innenfor det psykologiske behovet autonomi kan man si at det avgjørende er valg (Reeve, 2018b), indre PLOC (årsakssammenheng) og valgfrihet (Ryan & Deci, 2006).

2.5.1.1 Hvordan kan man tolke en handling/oppførsel i lys av autonomi?

Et alternativ for å tolke en handling eller atferd som autonom, er å se det opp mot den menneskelige taksonomien til Ryan og Deci (2000b), som er forklart ovenfor (se figur 1). Reeve (2015a) beskriver ekstern regulering som at lærlingene prøver å unngå konsekvenser, mens introjekt regulering handler som de opplever at de burde. Identifiserende regulering handler om lærlingene oppfatter det som viktig, mens den integrerte reguleringen omhandler at det samsvarer med deres egne verdier (Reeve, 2015a). Lærlingene kan med andre ord oppleve autonomi ved å oppleve at de har et valg, valgfrihet og en indre årsakssammenheng (Reeve, 2009). Inspirert av Reeve (2015a), Ryan og Deci (2000b) og deres menneskelige taksonomi er det mulig å tolke hvordan og i hvilken grad lærlingene opplever deres behov for autonomi som tilfredsstilt.

2.5.2 Kompetanse

I følge Reeve (2015c) streber og ønsker alle å være kompetente, og det handler om at mennesker ønsker å utvikle og forbedre seg. Når man opplever mestring, optimale utfordringer og utvikling har mennesker en interesse til å fortsette samtidig som det gjerne gir en følelse av fornøyelse eller glede (Reeve, 2015c). Kompetanse kan forstås som at man opplever mestring i de kontekstene eller situasjonene man deltar og konteksten legger føringer for i hvilken grad behovet for kompetanse blir oppfylt (Ryan & Deci, 2017d), der positive tilbakemeldinger er avgjørende (Reeve, 2015c). Mennesker føler seg kompetente, når de opplever støtte i det å utfordre seg selv og får tilbakemeldinger på at de mestrer (Ryan & Deci, 2017d). Denne følelsen av å mestre, kan føre til at handlingen blir en del av selvet og da integrert (Ryan & Deci, 2017d). Integreringen er relevant i forhold til indre motivasjon, fordi uten integrering vil ikke handlingen være autonom men kontrollert (Ryan & Deci, 2017d). Oppsummert kan man si at mestring, optimale utfordringer, utvikling og positive

tilbakemeldinger er relevant for om man opplever det psykologiske behovet for kompetanse som tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017a).

2.5.2.1 Hvordan kan man tolke en handling/oppførsel i lys av kompetanse?

Lærlingenes beskrivelser kan tolkes i lys av det Reeve (2018b) beskriver som Flyt. Teorien om Flyt, stammer opprinnelig fra Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021), og kan blant annet beskrives i sammenheng med indre motivasjon fordi når mennesker opplever Flyt blir opplevelsen en belønning i seg selv (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014). Kort beskrevet handler Flyt teorien om at lave ferdigheter og lave forventninger fører til apati som kan forklares som en form for likegyldighet, mens lave ferdigheter og høye forventninger kan føre til angst (Reeve, 2018b). Hvis lærlingene opplever at de har høye ferdigheter, men det er lave forventninger kan det føre til kjedsomhet eller fungere som en hvilepute, så med andre ord bør målet være Flyt der man har en klar sammenheng mellom forventninger og ferdigheter (Reeve, 2018b). Det bør være passelige utfordringer og positive tilbakemeldinger for å kunne oppnå det psykologiske behovet for kompetanse (Reeve, 2018b) sammen med opplevd støtte (Deci & Ryan, 2008).

2.5.3 Tilhørighet

Alle mennesker har et behov for å høre til (Reeve, 2015c). Det handler om å bli anerkjent, og det handler om evnen til å etablere nære emosjonelle bånd med andre mennesker og det handler om å utøve omsorg og få omsorg (Reeve, 2015c). Mennesker har et behov for å føle at de betyr noe og har en plass å høre til (Ryan & Deci, 2017d). Lærlingene kan være en del av det som kan forsåes som tilhørighetsstøttende forhold eller kontekst (Reeve, 2018b) fordi konteksten setter ofte føringer for hvordan mennesker oppfører seg i forhold til om de opplever aksept, godkjenning og medlemskap i en gruppe (Ryan & Deci, 2017d). Det psykologiske behovet for tilhørighet har en betydning for om man kan oppleve autonomi, og indre motivasjon og i hvilken grad det er mulig å internalisere og integrere reguleringer (Gagné & Deci, 2005). Det psykologiske behovet for tilhørighet kan føre til en enklere internalisering og integrering av reguleringer (Vansteenkiste & Ryan, 2013), som kan bidra til indre motivasjon (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan, 1995) Sosial interaksjon kan sies å være avgjørende (Reeve, 2015c), fordi det kan skape vilje til å internalisere slik at reguleringer blir

en integrert del av selvet men det handler også om de opplever omsorg og tilhørighet i en gruppe der trivsel og støtte er relevant (Ryan & Deci, 2017d).

2.5.3.1 Hvordan tolke en handling/oppførsel i lys av tilhørighet?

Inspirert av Reeve (2018b) og hans seks kategorier om hverdagslig oppførsel, kan beskrivelsene til lærlingene bli tolket i lys av om de opplever psykologisk tilhørighet og i hvilken grad det psykologiske behovet for tilhørighet blir tilfredsstilt. Den første kategorien er *individuell samtale*, og handler om at lærlingene opplever at noen har interesse av å snakke med dem (Reeve, 2018b). *Oppgavestøtte* handler om å få oppfølging og bekreftelser, mens *samarbeid og gruppesamarbeid* handler om å bli kjent med hverandre (Reeve, 2018b). Den fjerde kategorien handler om å oppleve en *demonstrert bevissthet* og handler om at lærlingene opplever at deres ulike behov blir anerkjent, og at det blir utøvd *omsorg* for hver enkelt og at kommunikasjonen som foregår er *vennlig* (Reeve, 2018b).

Oppsummert innenfor selvbestemmelsesteorien kan man si at mennesker som opplever å være indre motivert er de som kan velge å forfølge en aktivitet (autonomi), som de mestrer (kompetanse) samtidig som de føler at de blir støttet og oppmuntret av menneskene rundt (tilhørighet) som da blant annet kan være kollegaer og eventuelle andre (Gagne, 2003). De tre behovene kan derfor sies å være relevant i forhold til en optimal utvikling og trivsel (Ryan & Deci, 2017d) og integrering av ytre verdier og reguleringer (Baard et al., 2004).

2.6 En vellykket organisatorisk sosialisering

Det å akseptere og ta ansvar for handlinger, som også kan forsåes som internalisering og integrering er relevant for å sosialiseres inn i en kontekst (Chao et al., 1994; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Sosialiseringprosessen har en betydning for hvordan noe oppfattes og tolkes i forhold til om konteksten er informativt, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985a). Det kan ses i sammenheng med de psykologiske behovene i forhold til om man kan oppleve autonomi, kompetanse og tilhørighet og om det kan føre til blant annet økt trivsel (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Organisatorisk sosialisering anses som relevant for både problemstilling og forskningsspørsmål fordi lærlingene er en del av en kontekst der det foreligger forventninger og muligheter som kan fremme eller hemme de psykologiske behovene (Bauer et al., 2007). Organisatorisk sosialisering blir ofte forstått som den prosessen der arbeidstakeren tilpasser seg (Chao et al., 1994), for å minimere psykologisk usikkerhet

(Kowtha, 2018) og kan defineres som «the process by which an individual comes to appreciate the values, abilities, expected behaviors, and social knowledge essential for assuming an organizational role and for participating as an organizational member» (Louis, 1980, s. 230). Forstått på en annen måte kan man si at lærlingene skal bli *insidere* (Louis, 1980), og la seg påvirke (Perrot et al., 2014). Hvor villig lærlingene er til å la seg påvirke kan relateres til tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, og om de har internalisert og integrert de ytre reguleringene slik at det oppfattes som mer autonomt og at konteksten ikke oppleves som kontrollerende eller amotiverende (Niemic & Ryan, 2009).

Jobbtilfredshet kan ses på som et nøkkelbegrep innenfor organisatorisk sosialisering, på hvorfor ansatte forplikter seg til arbeidsplassen eller yrket og hvorfor de motiveres til å bli (Wnuk, 2017). Lærlingene kan oppleve jobbtilfredshet på grunn av positive opplevelser i yrket (Chiong et al., 2017), og autonomi og muligheter kan være faktorer som fører til en forpliktelse (Engeda et al., 2014). Årsaken til at lærlingene velger å bli i yrket kan med andre ord forsåes utfra at de liker yrket, der de også opplever at det er noe som gir mening for dem og kan beskrives i forhold til indre motivasjon fordi det henger sammen med interesse (Chiong et al., 2017). I forhold til de psykologiske behovene kan en mindre vellykket organisatorisk sosialisering føre til en konsekvens for det psykologiske behovet for autonomi, fordi arbeidet blir bare bestående av rutiner og automatikk for å oppfylle ytre behov (Madlock & Chory, 2014). Det kan også påvirke det psykologiske behovet for tilhørighet fordi det har en betydning for identifisering til organisasjonen som kan begrense følelsen av forpliktelse (Madlock & Chory, 2014). Det er også mulig å anta at det psykologiske behovet for kompetanse påvirkes, fordi hvis lærlingene ikke blir oppmuntret gjennom positive tilbakemeldinger og får optimale utfordringer vil det kunne føre til mindre forpliktelse (Madlock & Chory, 2014).

Oppsummert omhandler organisatorisk sosialisering at lærlingene skal bli en del av bedriften i form av de skal internalisere og integrere verdier, forventninger og sosiale kunnskaper (Bauer et al., 2007; Louis, 1980). Støtte og forventninger er avgjørende for om organisatorisk sosialisering kan føre til at lærlingene blir *insidere* og at de er villige til å bli værende (Bauer et al., 2007; McDevitt et al., 2002).

2.7 Organisatorisk sosialisering i tilknytning til selvbestemmelsesteorien

Som nevnt ovenfor handler organisatorisk sosialisering om i hvilken grad de ytre forventningene er integrert og internalisert som en del av selvet, og kan ses i sammenheng med organismisk integreringsteori og i hvilken grad reguleringene støtter autonomi og selvbestemmelse (Eyal & Roth, 2011; Ryan & Deci, 2000b). Den konteksten som lærlingene er en del av kan oppleves som informativ, kontrollerende eller amotiverende utfra de sosiale forholdene i bedriften (Deci & Ryan, 2008) og det kan ses i tilknytning til kognitiv evalueringsteori (Ryan & Deci, 2000c). En fellesnevner mellom selvbestemmelsesteorien og organisatorisk sosialisering er støtte (Gagné & Deci, 2014). Det å oppleve støtte henger sammen med de psykologiske behovene og i hvilken grad indre motivasjon blir fremmet i en gitt kontekst (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2018b) og gjennom støtte er det mulig å føle seg selvbestemt (Ryan & Deci, 2017d; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Organisatorisk sosialisering kan støtte opplevd autonomi gjennom at lærlingene får et valg, får en indre årsakssammenheng og valgfrihet i hvordan de utfører en handling (Ryan & Deci, 2006), der støtte av kompetanse gjør at de mestrer og vet hva som forventes gjennom positive tilbakemeldinger og optimale utfordringer (Ryan & Deci, 2017a) som kan føre til en opplevd tilhørighet til organisasjonen fordi det minimerer usikkerhet (Gagne, 2003; Perrot et al., 2014). Opplevelsen av støtte kan med andre ord avgjøre om lærlingene er villige til å bli insidere og om de føler en forpliktelse og jobbtilfredshet (Bauer et al., 2007; Chiong et al., 2017; Engeda et al., 2014; McDevitt et al., 2002; Wnuk, 2017). I tråd med selvbestemmelsesteorien kan også en vellykket organisatorisk sosialisering føre til tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Chirkov et al., 2003).

2.8 Selvbestemmelsesteorien i et lærlings perspektiv

Som allerede nevnt ovenfor er selvbestemmelsesteorien er en universell teori som kan brukes, og er blitt brukt innenfor en rekke områder, temaer og kontekster (Deci et al., 2017a; Earl, 2019; Grolnick et al., 2002; Jang et al., 2009; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009; Ryan & Deci, 2017e; Van den Broeck et al., 2010). Derfor er det også mulig å kunne se for seg at den kan brukes kvalitativt for å utforske lærlingers kontekst, og deres opplevelse av de psykologiske behovene. Det er fordi den kvalitative tilnærmingen kan bidra til å belyse andre perspektiver av lærlingens opplevelse en hva de kvantitative undersøkelsene har gjort (Braun & Clarke, 2014).

3. Vitenskapeteoretisk tilnærming i et kvalitativt design

Den forståelsen man bringer med seg inn i prosjektet, har en betydning for hvilken kunnskap man søker og får tilgang til (Thagaard, 2018d). Som forsker kan det sies å være nødvendig å forstå, hvilke sannheter som finnes i verden men samtidig vite hvordan man skal få tak i sannheten (Abdul Rehman & Alharthi, 2016). Innenfor vitenskapsfilosofi er det to spørsmål som må besvares, og det er ontologi og epistemologi (Madsbu, 2011). Ontologien handler om hvordan vi mener verden faktisk er (Madsbu, 2011) og epistemologien er hva som er gyldig kunnskap om denne verden (Postholm & Jacobsen, 2018a). Denne undersøkelsen har en ontologisk forankring i konstruktivismen, og kan da forstås som at verden er konstruert mellom mennesker (Thagaard, 2018d). Ifølge Lincoln et al. (2011) kan det beskrives som relativistisk. Det betyr at det ikke finnes en absolutt sannhet om hva verden er, for det finnes flere sannheter som oppstår mellom mennesker både kulturelt men også historisk gjennom språket (Lincoln et al., 2011). Det at ontologien er basert på konstruktivismen, har også preget resultatene (Thagaard, 2018d). Det fordi interaksjonen mellom meg som forsker og informantene har det blitt konstruert som en «sannhet» gjennom språket og den forståelsen vi tok med oss (Thagaard, 2018f). Det kan forstås som at det ble forsøkt å utvikle en felles forståelse mellom meg og informantenes erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018e). Sett i sammenheng med en ontologisk forankring i konstruktivismen, vil epistemologien omhandle en fortolkning over hva som kan sies å være gyldig kunnskap (Lincoln et al., 2011), og kan ses i sammenheng med og forankres i hermeneutikken (Brottveit, 2018c; Thagaard, 2018d). Ifølge Thagaard (2018d) handler hermeneutikken om å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Hermeneutikken viser til at fenomener kan tolkes på flere nivåer, og at meningen bare kan forstås i den sammenhengen som studeres og man forstår de ulike delene i lys av helheten (Thagaard, 2018d). Det kan forklares gjennom den hermeneutiske spiralen (blir også kalt den hermeneutiske sirkelen). Den hermeneutiske spiralen kan ifølge Gilje (2019) forklares som at man alltid har med seg en førforståelse, og baserer seg på noe som man allerede har forstått og kan forklares som en slags fordom (Gilje, 2019). Det vil si at transskriptene fortolkes i lys av det jeg allerede kjenner til (Hansen, 2015) men jeg må hele tiden gå tilbake til teksten for å dobbeltsjekke at jeg har forstått de ulike delene i lys av helheten. Når mine fordommer blir bekreftet eller avkreftet, fører til en ny førforståelse som fører til at min helhetsforståelse endrer seg gjennom å fortolke delene (Gilje, 2019; Hansen, 2015).

3.1 Kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming

Ifølge Furseth og Everett (2020) kan en metode ses på som en verktøykasse for å få tak i kunnskap. I denne undersøkelsen er jeg interessert i å finne ut hvilken rolle de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet spilte i lærlingers opplevelse i yrket. For å besvare problemstillingen ble det tatt i bruk et kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode og analysert tematisk, fordi målet var å komme så nærme som mulig på hva lærlingene opplever og hvordan det oppleves (Kvale & Brinkmann, 2021a). Gjennom en kvalitativ tilnærming var det mulig å belyse opplevelser og erfaringer hos lærlingene (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Som allerede nevnt ovenfor, er det stor overvekt av kvantitativ forskning innenfor selvbestemmelsesteorien (Chua & Ayoko, 2019; Fernet, Litalien, et al., 2020; Huang et al., 2017; Lam & Gurland, 2008; Parker et al., 2010; Puhakka et al., 2021; Saether, 2019; Tansey et al., 2017), og på de psykologiske behovene (Catalán et al., 2017; Collie et al., 2016; Olafsen et al., 2017; Papachristopoulos & Xanthopoulou, 2019; Trépanier et al., 2013, 2016). Det finnes derimot lite forskning på lærlinger og generelt yrkesfag (OECD, 2018a; Utdanningsdirektoratet, 2018) og den forskningen som eksisterer er ikke godt nok utnyttet ifølge Nyen et al. (2011). Gjennom en kvalitativ tilnærming er det mulig å supplere den allerede eksisterende forskningen, men også bidra til innsikt innenfor temaer det finnes lite forskning (Thagaard, 2018c).

3.2 Valg av metode- Forskningsintervjuet

Når man arbeider innenfor det kvalitative arbeider man gjerne eksplorativt fordi man forsøker å forstå årsaker, meninger og motivasjoner rimelig dyptgående (Byrne, 2017), og en metode som kan brukes er intervju. Fordi «intervju er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2018f, s. 53). Ingen metode er likevel feilfri (Furseth & Everett, 2020), men man velger den metoden som på best mulig måte kan besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Det som fortelles gjennom et intervju alltid er konstruert i den konteksten som det gjennomføres og interaksjonen mellom forsker og informant er avgjørende for hvilken kunnskap som man får tilgang til (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer som også kan forsåes som en-til-en intervju fordi jeg ønsket å utforske hvordan den enkelte lærling opplevde sine psykologiske behov, og det ga meg mulighet for å få utdypende svar (Silverman, 2020).

3.2.1 Design og utforming av en semistrukturert intervjuguide

I denne studien ble det valgt semistrukturert intervju, fordi det er noen spørsmål som er ønsket besvart men samtidig som informantene kan snakke mest mulig fritt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021a) kan et semistrukturert intervju brukes når temaer skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver. Det semistrukturerte intervjuet baserer seg på en kontinuerlig vekselvirkning mellom spørsmål og svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I utformingen av intervjuguiden hadde jeg en deduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018b), fordi hensikten i denne undersøkelsen var å utforske lærlinger i forhold til hvilken rolle de psykologiske behovene kan tilskrives. Inspirert av Kvale og Brinkmann (2021b), ble intervjuet planlagt og strukturert. Det omhandler at jeg prøvde å utforme spørsmål som skulle oppfordre informantene til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser, men også at oppfølgingsspørsmålene kunne føre til at de informantene som var litt mer reservert i sine beskrivelser også kunne få uttrykt seg mer spesifikt (Thagaard, 2018e). Når deltakerne gir utfyllende beskrivelser, kan også være med på å sikre kvaliteten i intervjuet (Thagaard, 2018e). Jeg tok også aktivt i bruk prober, for å gi deltakerne oppmuntrende responser og som bekræftelser på at jeg lyttet aktivt til det som ble sagt (Thagaard, 2018e). Det som Thagaard (2018e) beskriver som tre-med-grener-modellen, kan illustrere hvordan jeg gikk frem. Det handlet om at jeg hadde fire hovedtemaer jeg ønsket at intervjuet skulle omhandle, som kan illustrere stammen på et tre og greinene illustrerte hvilke oppfølgende spørsmål jeg hadde. Mine hovedtemaer var autonomi, kompetanse, tilhørighet og forventninger, og hvis man ser på min intervjuguide (vedlegg 4) beskrives forventninger utfra organisatorisk sosialisering. Ifølge Thagaard (2018e) passer denne modellen godt når man vet hvilke temaer intervjuet skal omhandle og at analysen skal baserer seg på hva alle deltakerne har sagt omkring temaet og en sammenligning mellom dem.

3.2.1.1 Utformet intervjuguide

Inspirert av spørsmålene i lærlingsundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021b), de psykologiske behovene (Deci og Ryan, 1985) og organisatorisk sosialisering (Chao et al., 1994) ble det utformet en intervjuguide basert på forskningsspørsmålene: 1) Hvilken rolle spiller opplevelsen av de psykologiske behovene for kompetanse og tilhørighet i forhold til lærlingers valg og valgfrihet? 2) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene for autonomi og tilhørighet i opplevelsen av lærlingenes mestring og trygghet? 3) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i opplevelsen av trivsel? 4) Hvilken rolle spiller de psykologiske

behovene i egne og andres forventninger? Intervjuguiden er inndelt i fire temaer, og viser hvilke spørsmål som ble stilt, hvilke oppfølgende spørsmål som ble ansett som relevante (se vedlegg 4).

3.2.1.2 Prøveintervju og førforståelse

I utformingen av intervjuguiden valgte jeg å henvende meg til flere fagarbeidere på min arbeidsplass, og fikk dem til å svare på spørsmålene mine mens jeg også fortalte dem hva jeg hadde som hensikt med spørsmålene mine. Prøveintervjuene var nyttige fordi de ga meg innspill på hva jeg kunne forvente, og det ga meg en mulighet for å bli bevisst på min egen forståelse (Fleming et al., 2003) og de ga meg mulighet for å forberede meg på hva som kunne ventes i en intervjusituasjon. Det samme kan sies i forhold til samtaler med veileder, fordi de ga meg muligheter for å fortelle om min førforståelse og min hensikt med studien som kan ha bidratt til å innta den hermeneutiske sirkelen gjennom å bli bevisst på egne erfaringer (Fleming et al., 2003). Det kan relateres til et hermeneutisk vitenskapssyn, fordi det handler om å være bevisst på min egen påvirkning, utgangspunkt og erfaringer i forskningsprosessen fordi en kvalitativ forskning er ikke verdinøytral (Brottveit, 2018a). Det er fordi man alltid har en forståelse av et tema eller et spørsmål og hvis man ikke er bevisst denne så er det en fare for at man kan misforstå meningen med det som blir sagt og det som fremkommer i forskningen (Fleming et al., 2003).

3.3 Informasjonsskriv, rekruttering og utvalget i denne studien

Utvalget i denne undersøkelsen baserte seg på en teoretisk utvelging (Thagaard, 2018f) fordi jeg ønsket å få tak i lærlinger som var over halvveis i læretiden, og som var innenfor barn- og ungdoms arbeider og salg- og service faget. Jeg syntes det var særlig interessant med lærlinger innenfor disse to fagretningene fordi det er fag med svak forankring i arbeidslivet (Høst et al., 2015). Det er også yrker med et høyt antall søkere på videregående, der relativt mange får lære plass (Høst et al., 2015). Jeg hadde en plan om å ta i bruk snøballmetoden for å få tak i deltakere (Thagaard, 2018f), men det viste seg å være utfordrende. Derfor ble kontakten etablert via Fagopplæring Sør og avdelingsledere får å komme i kontakt med informantene (Se vedlegg 5). Det var også utfordrende å få tak i lærlinger som passet kriteriene jeg hadde satt, og som også ønsket å delta i prosjektet. Derfor har utvalget vært lite, men gjennom hjelp av Fagopplæring Sør og avdelingsledere fikk jeg tak i deltakere som

kunne gi en forståelse av de fenomenene som jeg ønsket å utforske. Det kan ses på at jeg fikk hjelp til å ta et systematisk valg av personer som hadde egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018f). Det vil med andre ord bety at jeg hadde et bekvemmelighetsutvalg fordi jeg valgte deltakere som var tilgjengelige. Deltakerne er mellom 19- 26 år, og er bosatt i Agder og ble anonymisert gjennom å velge respektive blomsternavn selv. De omtalt som hun, uten at det skal tillegges noen videre betydning. Det kan ses i sammenheng med konfidensialitet, i forhold til at alle personopplysninger skal være anonyme, slik at det ikke er mulig å identifisere deltakerne (NESH, 2018).

Det er følgende deltakere i dette prosjektet:

- 1) Pion- Barn og ungdom: Barnehage- Praksiskandidat
- 2) Orkide- Salg og service: Elektronikkbutikk- Ordinær lærling
- 3) Rose- Salg og service: Cafe og kaffebar- Praksiskandidat
- 4) Solsikke- Salg og service: Sportsbutikk- Ordinær lærling

Gjennom et informert samtykke skjema, og før intervjuet startet ble informantene informert om hva lydopptaket skulle brukes til og hva som var hensikten med forskningsprosjektet (se vedlegg 2) (NESH, 2018). Hensikten med lydopptaket var at jeg som forsker kunne fokusere på informanten, og det som kom frem fremfor å fokusere på å skrive gode notater. Hensikten med forskningsprosjektet var å besvare problemstillingen, Hvordan er de subjektive opplevelsene av autonomi, kompetanse og tilhørighet avgjørende for om lærlingene fortsetter som fagarbeidere men etter flere gjennomganger og revideringer ble følgende problemstilling utformet: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket.*

3.4 Lydopptak og transkribering

Selve transkriberingen handlet om å få det muntlige språket, ned som tekst (Tanggaard & Brinkmann, 2020) og ved hjelp av nettskjema- diktafon appen der opptakene ble sikkert lagret hadde jeg mulighet for å lytte til lydopptakene flere ganger (Universitetet i Oslo, 26.09 2017). Det var på mange måter utfordrende, fordi det var ikke alltid like naturlig hvor en setning begynner og hvor den sluttet (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Målet med det transkriberte materialet var å kunne analysere og kode det innsamlet datamateriale i lys av de psykologiske behovene og selvbestemmelsesteorien (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

Det transkriberte materialet er i overkant av tjuefem sider per informant, og lengden på intervjuene varte fra førtifem minutter til en time og femten minutter. Tiden som ble brukt på å transkribere var mellom seks, til åtte timer per intervju. Årsaken til både variasjon i lengde på intervjuene og transskriptene henger sammen med hvor fort informantene pratet, og hvor mye de hadde å kommentere på hvert spørsmål. Til enkelte av informantene var det også nødvendig å stille flere oppfølgende spørsmål fordi de kunne oppleves som usikre eller utydelige. Uttalelsene i intervjuene ble transkribert ordrett men oversatt fra dialekt til bokmål. For eksempel betydde flere punktum pauser og «eeemmm» lyder ble inkludert. Det ble også krevet ned latter, og «mhm» lyder. Det var også noen tilfeller der noen informanter gjorde «gåsetegn» med fingrene, der det ble skrevet ned at informantene uttalte seg som ironisk ved hjelp av kroppsspråk eller endret tonefall og/eller dialekt. Årsaken til at det ble valgt å transkribere intervjuene ordrett, var for å ikke utelate noe som kunne vise seg å være relevant i analyse og diskusjon.

3.5 Forskerens rolle og etiske forankring i et kvalitativt forskningsintervju

Den etiske forankringen kan ses i sammenheng med det den forskningsetiske komitéen beskriver i forhold til at forskningen må ta ulike hensyn (NESH, 2018). Det handler blant annet om å være klar over egne holdninger og verdier som kunne påvirke hvordan beskrivelser og utsagn ble tolket. Det kan sies å være nødvendig å være bevisst egen rolle, og ha en bevissthet om etisk forankring for å kunne ha en refleksiv rolle (NESH, 2018). Jeg var også bevisst på å verne deltakerens integritet og ha grunnleggende respekt, der deltakerne skulle oppleve selvbestemmelse og frihet og at min forskning ikke skulle føre til skade eller belastning (NESH, 2018). Det henger sammen med at jeg måtte se deltakerne som autonome mennesker, og at jeg behandlet personopplysninger i tråd med regelverket (NESH, 2018). I forhold til at jeg valgte intervju som metode der jeg brukte lydopptak, var det informantene som i stor grad bidro til forskningen og derfor var det viktig at de fikk informasjon om hva forskningen skulle dreie seg om, hva opplysningene skulle brukes til, hvem som hadde tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skulle brukes og hva som var konsekvensene av å delta i prosjektet (NESH, 2018). Siden jeg samlet inn personopplysninger gjennom å ta i bruk lydopptak, var det nødvendig å søke til NSD- norsk senter for forskning for å få godkjent mitt prosjekt (se vedlegg 3).

3.6 Begrepsdrevet kategorisering og tematisk analyse

Den kvalitative dataanalysen kan sies å handle om å forstå datamaterialet, fortolke kunnskapen og videre se det i lys av teori (Kristiansen, 2020). Det ble benyttet en begrepsdrevet kategorisering, gjennom å sortere datamaterialet inn i fire kategorier som omhandlet autonomi, kompetanse, tilhørighet og forventninger. Jeg hadde likevel en induktiv tilnærming til innsamlet data (Tanggaard & Brinkmann, 2020), fordi det som ble vektlagt var beskrivelsene som fremkom gjennom intervjuene. Selv om ikke lærlingene beskrev det som de nødvendigvis ville ha forstått som autonomi i form av valg, valgfrihet og en indre årsakssammenheng (Ryan & Deci, 2006). Omtalte de likevel det som kan fortolkes som autonomi, og for å komme med et eksempel så omtalte lærlingene at de valgt yrkesfag fordi de ikke var flinke på skolen, de opplevde stor valgfrihet i forholdt til valg av linje fordi ingen av dem hadde valgt den fagretningen de går nå i første omgang og de hadde ulike fremgangsmåte i å anskaffe seg læreplass (se mer utfyllende beskrivelse i kap. 4- Resultat av analysen). Det kan også forstås som at min forståelse av selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene fra Deci og Ryan (1985) har preget analysen.

Jeg hadde en selektiv tilnærming til datamaterialet (Van Manen, 1997) gjennom en tematisk analyse (Thagaard, 2018a). Den selektive tilnærmingen kan beskrives som «what statement(s) or phrase(s) seem particularly essential or revealing about the phenomenon or experience being described» (Van Manen, 1997, s. 93). Den tematiske analysen handler om at man sammenligner beskrivelsene til deltakerne, med hverandre for å finne likheter og forskjeller (Thagaard, 2018a). Disse tilnærmingene til datamaterialet passet godt sammen med begrepsdrevet kategorisering og koding (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Fordi ifølge Thagaard (2018a) kan kjernen i kvalitativ analyse beskrives som at man finner begreper som er egnet til å uttrykke meningsinnholdet (Thagaard, 2018a).

Den tematiske analysen omhandler at alle beskrivelsene til informantene blir presentert, der det blir lagt vekt på hva som er likt og ulikt mellom dem (Brottveit, 2018a). Det vil også si at jeg var opptatt av hva som ble sagt, som kunne gi en oversikt over hva deltakerne delte av erfaringer innenfor de ulike kategoriene. En tematisk analyse, som er hermeneutisk inspirert skaper rom for både beskrivelser men også tolkning og passet godt til et semistrukturert intervju (Brottveit, 2018a) og plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigmet (Braun & Clarke, 2006). Det som avgjør om noe er et tema innenfor en tematisk analyse er om det besvarer forskningsspørsmålene, og om det finnes et mønster i beskrivelsene til deltakerne

(Braun & Clarke, 2006). I denne undersøkelsen er temaene allerede fastsatte gjennom de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet og hvilken rolle de spiller i yrket der også forventninger er inkludert for å forklare hvilke muligheter og krav som lærlingene møter. Det er likevel beskrivelsene til lærlingene som blir vektlagt innenfor hvert tema. Ifølge Braun og Clarke (2006) er en tematisk analyse ideelt sett en overgang mellom beskrivelser der datasettet er blitt sortert for å vise til mønsteret der en oppsummering viser til fortolkning for å kunne knytte det videre til teori. Braun og Clarke (2006) beskriver videre at denne fremgangsmåten ofte bærer preg av å være innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Det er også en analyse strategi som passer godt til den mindre erfarne forskeren (Braun & Clarke, 2006).

3.6.1 Fasene i en tematisk analyse

Som et utgangspunkt for analysen, valgte jeg å benytte meg av Braun og Clarke (2006) faser for tematisk analyse. Den første fasen i analysen er å bli kjent med dataene (Braun & Clarke, 2006), som i dette tilfellet var å lese transkripsjonene fra intervjuene flere ganger (Braun et al., 2019). Den neste fasen er å finne kategoriene og velge mellom en induktiv eller deduktiv tilnærming til analysen (Braun & Clarke, 2006) og i dette tilfellet handlet det om at beskrivelsene til informantene ble vektlagt. Det vil si jeg hadde en induktiv tematisk analyse. Problemstilling ble brukt som rettesnor på hva som ble ansett som relevant (Braun & Clarke, 2006). I forhold til problemstillingen: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket*, var det naturlig å basere seg på fire hovedtemaer fordi den tar for seg de psykologiske behovene og fordi opplevelsen består av forventninger, muligheter og krav. Det ble gjort en språklig bearbeiding ved å blant annet fjerne pauser og «eemm» lyder men også å flytte på enkelte ord for å få til en bedre setningsflyt (Brottveit, 2018a).

Pion	jeg valgte jo yrkesfag ganske sent for jeg begynte egentlig på studie å ville jo men ville jo videre studere men nå er jeg ikke noe skolemenneske derfor var det lissom en greiere vei ut i arbeidslivet da.
Orkide	Jeg viste med en gang at jeg ikke var mentalt, eller kunnskapsrik til å kunne gå <u>studiespess</u> . Å gå rett over til universitetet og holde på <u>i..</u> hvor mange år er <u>det...</u> i <u>hvertfall</u> seks år. Det var bare noe jeg ikke kunne funke for meg, generelt.
Rose	(stillhet) det var egentlig mest fordi at jeg, jeg ikke er noe skolemenneske . Jeg vil mye heller være i arbeid, <u>eeem</u> , så da tenkte jeg at for å komme forttest mulig ut i arbeid så må jeg ta den veien
Solsikke	det var egentlig bare det at jeg, ikke er flink på skolen (latter). <u>Eemmm</u> skole er ikke noe for meg, så da var jeg sånn yrkesfag kan jeg heller gjøre enn å kun studere.

(Tabell 1- En illustrasjon på måten jeg arbeidet)

I forhold til å kategorisere datasettet, ble det valgt en latent tilnærming (Braun & Clarke, 2006) fordi jeg ønsket å videre fortolke beskrivelsene til lærlingene i lys av selvbestemmelse og de psykologiske behovene og ikke bare presentere beskrivelsene. Analysen startet likevel med det Braun og Clarke (2006) beskriver som en semantisk tilnærming som omhandler å bare strukturere og systematisere beskrivelsene før jeg gikk videre til å finne likheter og ulikheter i datasettet (se tabell 1). Jeg brukte farger for å markere ut likhetstrekk og forskjeller, og for eksempel rød ble brukt for å markere ut det som ble fortolket til å omhandle autonomi før det ble lagt over i en tabell for å skape en god oversikt som vist ovenfor i tabell 1. Nedenfor i tabell 2, som er tatt fra hovedtemaet autonomi viser til prosessen med å sortere og systematisere.

Deltakerens utsagn:	Kodet som:
<p>«Nå er jeg ikke noe skolejente derfor var det lissom en greiere vei ut i arbeidslivet da» (Pion).</p> <p>«Jeg visste med en gang at jeg ikke var mentalt, eller kunnskapsrik til å kunne gå <u>studiespass</u>» (Orkide)</p> <p>«Det var egentlig mest fordi at jeg, jeg ikke er noe skole menneske» (Rose)</p> <p>«Det var egentlig bare det at jeg, ikke er flink på skolen» (Solsikke)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke flink på skolen - Ikke et alternativ å velge noe annet - Et selvstendig og bevisst valg
<p>«Barn og ungdomsarbeider, det er det jeg ville bli (...) men jeg gikk allmenn» (Pion).</p> <p>«Tredje gangen jeg startet på videregående valgte jeg salg og service» (Orkide)</p> <p>«Jeg startet på helse og oppvekst og det var egentlig fordi jeg ikke visste at de skulle starte salg og service det året jeg begynte der» (Rose)</p> <p>«Jeg gikk egentlig først kokkelinjen» (Solsikke)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke målrettet - Stor valgfrihet

(Tabell 2- Eksempel på fase to)

I den tredje fasen ble det utformet det som kan kalles undertemaer innenfor det som kan beskrives som mine fire hovedtemaer (se tabell 3) der kategoriene ble spesifisert og redusert (Braun & Clarke, 2006). Innenfor mine fire hovedtemaer som er autonomi, kompetanse, tilhørighet og forventninger hadde jeg opprinnelig 18 koder, men etter flere gjennomlesninger ble disse redusert til 14. Kodene kan ses nedenfor fordi de er brukt som overskrifter, i mitt diskusjonskapittel.

Tabellen nedenfor viser til hovedtemaet autonomi, der det foreløpige temaet er *opplevelsen av valg*, der kodene som kunne ses i sammenheng med valg ble samlet.

Deltakerens utsagn:	Kodet som:	Foreløpig tema:
<p>«Nå er jeg ikke noe skolejente derfor var det lissom en greiere vei ut i arbeidslivet da» (Pion).</p> <p>«Jeg visste med en gang at jeg ikke var mentalt, eller kunnskapsrik til å kunne gå <u>studiespess</u>» (Orkide)</p> <p>«Det var egentlig mest fordi at jeg, jeg ikke er noe skole menneske» (Rose)</p> <p>«Det var egentlig bare det at jeg, ikke er flink på skolen» (Solsikke)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke flink på skolen - Ikke et alternativ å velge noe annet - Et selvstendig og bevisst valg 	<ul style="list-style-type: none"> - Opplevelsen av valg
<p>«Barn og ungdomsarbeider, det er det jeg ville bli (...) men jeg gikk allmenn» (Pion).</p> <p>«Tredje gangen jeg startet på videregående valgte jeg salg og service» (Orkide)</p> <p>«Jeg startet på helse og oppvekst og det var egentlig fordi jeg ikke visste at de skulle starte salg og service det året jeg begynte der» (Rose)</p> <p>«Jeg gikk egentlig først kokkelinjen» (Solsikke)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke målrettet - Stor valgfrihet 	

(Tabell 3- Eksempel på fase 3)

I forhold til den fjerde fasen i tematisk analyse gikk jeg gjennom de ulike temaene jeg hadde opprettet og så på eventuelle sammenhenger men også redusere ytterligere kodene jeg hadde opprettet (Braun & Clarke, 2006). Reduksjonen bestod av blant annet at jeg hadde skilt mellom valg og valgfrihet når jeg opprettet koder men de valgte jeg å samle i et tema fordi opplevelsen av å ha et valg kan også forstås som å oppleve en valgfrihet (se tabell 4).

Deltakerens utsagn:	Kodet som:	Endelig tema:
<p>«Nå er jeg ikke noe skolejente derfor var det lissom en greiere vei ut i arbeidslivet da» (Pion).</p> <p>«Jeg visste med en gang at jeg ikke var mentalt, eller kunnskapsrik til å kunne gå <u>studiespess</u>» (Orkide)</p> <p>«Det var egentlig mest fordi at jeg, jeg ikke er noe skole menneske» (Rose)</p> <p>«Det var egentlig bare det at jeg, ikke er flink på skolen» (Solsikke)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke flink på skolen - Ikke et alternativ å velge noe annet - Et selvstendig og bevisst valg 	<ul style="list-style-type: none"> - Opplevelsen av valg og valgfrihet
<p>«Barn og ungdomsarbeider, det er det jeg ville bli (...) men jeg gikk allmenn» (Pion).</p> <p>«Tredje gangen jeg startet på videregående valgte jeg salg og service» (Orkide)</p> <p>«Jeg startet på helse og oppvekst og det var egentlig fordi jeg ikke visste at de skulle starte salg og service det året jeg begynte der» (Rose)</p> <p>«Jeg gikk egentlig først kokkelinjen» (Solsikke)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke målrettet - Stor valgfrihet 	

(Tabell 4- et eksempel på fase 4)

Den nest siste fasen handler om å definere og navngi temaene (Braun & Clarke, 2006) slik at det blir tydelig for leseren hva som de ulike temaene inneholder og hva man kan forvente (se tabell 5). I likhet med det Braun et al. (2019) beskriver, ble temanavnene endret en rekke ganger for å være sikker på at de var beskrivende for funnene.

Problemstilling:	
<i>Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket?</i>	
<u>Tema:</u>	<u>Beskrivelse:</u>
Opplevelsen av valg og valgfrihet	Selvstendig og bevist valg, egent initiativ i valg og opplevd selvbestemmelse
Opplevelsen av mestring	Optimale utfordringer, tilbakemeldinger, opplevd trygghet og kunne ta ansvar
Opplevelsen av trivsel	Opplevelsen av et godt arbeidsmiljø, utfordringer, relasjoner og tilhørighet
Opplevelsen av egne forventninger og ytre forventninger	Opplevelsen av usikkerhet om fremtiden og opplevelsen om læretiden

(Tabell 5- Eksempel endelige temaer med beskrivelse)

Den siste fasen handler om å presentere temaene i en analytisk rapport (Braun & Clarke, 2006) som kan ses i både presentasjonen av funnene og i diskusjonsdelen. Selv om analyseprosessen blir beskrevet som en lineær, gikk jeg frem og tilbake mellom de ulike fasene og jeg opplevde også at fasene gled over i hverandre (Nowell et al., 2017).

3.7 Pålitelighet, gyldighet, transparens og generalisering i denne studien

For å kunne vurdere forskningens kvalitet er det relevant å nevne pålitelighet, gyldighet og generalisering (Tjora, 2021), men også transparens (Olsen, 2004). Pålitelighet og gyldighet i forskningen kan gjerne ses i sammenheng transparens i prosessene man har vært igjennom (Rolfe, 2006). Transparens viser til hvilke valg man har gjort, og hvordan man har tolket (Gulløv & Skreland, 2016) og kan også ifølge Fangen (2020) beskrives som troverdighet. Gjennom å stille oppfølgende spørsmål gjennom intervjuet, og dobbeltsjekke at jeg ikke misforstod eller feiltolket deltakerne kan jeg ha styrket studiens troverdighet og gjennom å tilby deltakerne å lese igjennom transskriptene med mine kommentarer fikk de også mulighet

for å korrigere min fortolkning (Nowell et al., 2017). Denne forskningens pålitelighet kan redegjøres for gjennom å vise til en transparent analyse, der det er mulig å følge valgene som ble tatt (Thagaard, 2018g). Den transparente prosessen kan ses gjennom beskrivelser av utvalg, hvordan jeg samlet inn data og hvordan jeg har tolket (Olsen, 2004; Tjora, 2021). Jeg har også prøvd å presentere deltakerens beskrivelser og uttalelser så nøyaktig som mulig gjennom oppgaven, for å styrke oppgavens pålitelighet og troverdighet (Nowell et al., 2017). Påliteligheten og troverdigheten kan også ses gjennom at kunnskapen som innhentes gjennom et intervju er gyldig fordi det lærer oss noe om ulike menneskers livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det er derimot grunn til å tro, at en annen forsker ikke kan gjenta de samme prosessene for å komme frem til samme resultat fordi kunnskapen ble produsert og konstruert mellom meg og informantene i en gitt kontekst (Hatch, 2002). Det er en konsekvens av å velge intervju som metode fordi resultatene gjerne ikke kan generaliseres (Brottveit, 2018b).

4. Presentasjon av funn og analyse

Ovenfor er det teoretiske rammeverket og metodiske valg for undersøkelsen gjort rede for. I dette kapitlet blir det gjort rede for funnene som fremkom gjennom analysen. For å kunne gi et innblikk i problemstillingen: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket* og besvare forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål 1: Hvilken rolle spiller opplevelsen av de psykologiske behovene for kompetanse og tilhørighet i forhold til lærlingers valg og valgfrihet?

Forskningsspørsmål 2: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene for autonomi og tilhørighet i opplevelsen av lærlingenes mestring og trygghet?

Forskningsspørsmål 3: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i opplevelsen av trivsel?

Forskningsspørsmål 4: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i egne og andres forventninger?

4.1 Resultat av analysen

Presentasjonen av funnene starter først med *opplevelsen av valg og valgfrihet*, der uttalelsene fra lærlingene blir presentert og tolket spesielt i forhold til det psykologiske behovet for autonomi. Etterfulgt av *opplevelsen av mestring* som omhandler lærlingenes optimale utfordringer, tilbakemeldinger og opplevelsen av trygghet og støtte i det å ta ansvar som videre blir spesielt fortolket opp mot det psykologiske behovet for kompetanse. Så blir *opplevelsen av trivsel* presentert som baserer seg på hva som er et godt arbeidsmiljø og hvilke relasjoner lærlingene har på arbeidsplassen spesielt i forhold til det psykologiske behovet for tilhørighet. Tilslutt blir *opplevelsen av egne forventninger og andres* presentert, der lærlingenes uttalelser blir sett i sammenheng med hva de ønsker og forventer i fremtiden i form av tilpasning til arbeidsplassens forventninger og om læretiden har blitt som forespeilet som kan ses i sammenheng med organisatorisk sosialisering.

4.1.1 Tema en- Opplevelsen av valg og valgfrihet

Innenfor analysens første tema var lærlingene samstemte i sine svar om at valget om å velge yrkesfag var begrunnet i at de ikke var skoleflinke. Orkide sier at «*Jeg visste med en gang at jeg ikke var mentalt, eller kunnskapsrik til å kunne gå studiespess*» (Orkide). Selv om ingen av dem beskriver seg selv som skoleflinke, så sier Pion at hun «*kan nok forsøke utdanning en gang til, men ikke i nærmeste fremtid men plutselig får man det drivet*» (Pion). Orkide har også endret litt mening i forhold til skolen fordi hun har «*søkt om påbygg i tilfelle jeg ikke får noe interessant nok eller nok til å overleve*» (Orkide). Rose kan ikke se for seg å gå tilbake til skolen, og det samme kan sies å gjelde Solsikke fordi hun beskriver at hun «*har ingen planer om å ta påbygg (...) påbygg har aldri vært noe for meg, skole har egentlig aldri vært noe for meg fordi det går bare ikke. Jeg klarer ikke å få gode karakterer liksom. Skole det gir meg... det gir meg ingenting og... det gjør meg bare stresset*» (Solsikke).

I forhold til valg av fagretning var det ingen av lærlingene som i første omgang valgte den fagretningen de går nå. Det kan forstås som at beslutningen om å ta et endelig valg krevde flere forsøk. Pion beskriver for eksempel at hun fra en tidlig alder ønsket å bli barn- og ungdomsarbeider men hun gikk allmenn, og Orkide valgte salg- og service tredje gangen hun begynte på videregående skole. Rose valgte «*helse-og oppvekst og det var egentlig fordi jeg ikke visste at de skulle starte salg- og service det året jeg begynte der*» (Rose) og Solsikke skulle flytte og bestemte seg også for å bytte faglinje, for hun gikk «*egentlig først kokkelinjen*» (Solsikke).

Lærlingene hadde også litt ulike fremgangsmåter i det å få seg lære plass selv om de hadde en felles målsetning om å få seg en lære plass. Pion var innom bedriften og søkte, mens Orkide deltok på en lærlingsmesse og «*ga søknader til de jeg syntes var interessante*» (Orkide). Rose fikk ikke en lære plass innenfor helse- og omsorg, og måtte ta stilling til om hun ønsket å flytte for å prøve å få seg en lære plass i et annet fylke eller å velge omskolering, hun valgte omskolering og beskriver at «*min mor trengte jo noen.. til å jobbe, så jeg fikk en gullbillett i form av en lære plass*» (Rose). Solsikke virker mer distansert i valget om lære plass fordi: «*jeg fikk egentlig bare en påkallelse til intervju hos XXX så... det var opplæringskontoret som, på en måte sendte ut cvér til alle bedrifter de har samarbeid med*» (Solsikke). Her er det mulig å si at Pion, og Orkide aktivt søkte lære plass mens Rose og Solsikke mer tok mulighetene som var.

4.1.2 Tema to- Opplevelsen av mestring

Innenfor analysens andre tema forteller lærlingene i stor grad at de opplever mestring og kan tolkes i lys av optimale utfordringer. Pion forteller at hun opplever mestring fordi hun får til det hun skal gjøre. Samtidig som hun har hatt noen utfordringer fordi hun har ikke likt å ha samlinger, men at det oppleves som en optimal utfordring fordi de ønsker at hun skal gjennomføre det *«for de vet jo at det bare er å gjøre det et par ganger så går det jo helt greit. Så man føler litt mestring i sånn at man blir litt utfordret på ting som man syntes er ukomfortabelt på en fin måte»* (Pion). Orkide i motsetning til Pion forteller at hun ikke opplever optimale utfordringer fordi alt er blitt automatikk, og beskriver videre at *«det blir for lett nå egentlig (...) for jeg kan jo alt»* (Orkide). Hun knytter det sammen med å være på en plass over lengere tid, der det er mye rutineoppgaver og at det er en fare for at det blir kjedelig og man opplever en likegyldighet. Rose forteller om at hennes lange erfaring i yrket er årsaken til at hun opplever at hun kan mestre alt på jobb, men det kan knyttes til optimale utfordringer fordi *«jeg har alltid ment at alle mennesker har en mulighet til å forbedre seg på ting, inkludert meg selv»* (Rose). Rose opplever det ikke som kjedelig og likegyldig når hun mestrer i motsetning til Orkide, fordi hun sier videre at *«jeg kan gjøre det litt bedre (...) for når alt blir automatikk kan det fort bli slurvete (...) det er på en måte de samme tingene hele tiden»* (Rose). Solsikke forteller at hun opplever mestring, gjennom det aktive salget men at hun mangler kunnskaper i forhold til mange av arbeidsoppgavene og sier videre *«om jeg har kunnskapene får jeg det jo til (...) for jeg blir bare stresset av at jeg ikke kan»* (Solsikke). Solsikke opplever nødvendigvis ikke optimale utfordringer, i samme grad som Pion og Rose.

Det å ha optimale utfordringer, og oppleve mestring kan også relateres til positive tilbakemeldinger og det å få skryt kan tolkes som en form for tilbakemelding. Pion forteller at hun får positive tilbakemeldinger, og sier videre at de er gode på å komme med tilbakemeldinger og hun trekker frem et eksempel fra en planleggingsdag der de *«var veldig fornøyde med at jeg var delaktig (...) i planleggingen (...) at jeg sa hva jeg mener og syntes (...) og at jeg er flink til å sette meg ned med barna»* (Pion). Orkide beskriver i motsetning til Pion at hun ikke får tilbakemeldinger nå lenger men at hun *«gjorde det i starten når det var nytt, (...) kom de bort om av og til å liksom sjekket at det gikk fint og sjekket at jeg gjorde det riktig. Da kom jo komplimentene (...) men nå er ingen som gidder å komme bort lenger, men jeg krever en tilbakemelding om prosjektet har vært stort nok»* (Orkide). Her kan det være verdt å bemerke seg at Orkide som i liten grad opplever optimale utfordringer, også i liten

grad opplever å få positive tilbakemeldinger. Rose kan i likhet med Orkide kreve en tilbakemelding, og hun *«får en del skryt, av kunder på både god kaffe, og god service (...) og en del skryt av mine... medarbeiderne på jobb»* (Rose). Rose forteller videre at hennes sjef aldri har vært særlig flink til å skryte direkte til henne, og at hun kanskje har et behov for det men at hennes sjef virker mer opptatt av at det faktisk bare er hennes arbeidsoppgaver og så lenge hun gjør det hun skal får hun ikke særlig mange tilbakemeldinger. Hun ønsker derimot ikke flere tilbakemeldinger fra medarbeidere og kunder, fordi om de er så fornøyde er hun redd for at hun ikke fortsetter å forbedre seg men anerkjenner samtidig at positive tilbakemeldinger har en del å bety for trivsel. Solsikke får også i likhet med Rose og Pion positive tilbakemeldinger, for at hun har arbeidet bra gjennom uken og det kan handle om å *«passet godt på med prisene (...) impregnering (...) å spørre om medlemskap (...) eller skrevet et bra innlegg på kassegruppen»* (Solsikke).

Det å oppleve optimale utfordringer, og positive tilbakemeldinger kan ses i tilknytning med trygghet for å kunne ta ansvar og utvikling. Det er fordi blant annet Pion beskriver at *«med en gang jeg ble ansatt her som lærling og fikk ei fast gruppe så merket jeg jo veldig forskjell. For da kom jeg jo på en måte inn i et team (...) så jeg merket jo veldig forskjell i forhold til disse samlingene som jeg ikke har hatt lyst til å ha. Så nå er det ikke så galt lenger, for nå kjenner jeg de voksne så godt rundt meg (...) Så ja, jeg vil absolutt si at jeg er blitt tryggere. Jeg har senket skuldrene litt og jeg er trygg i jobben jeg gjør(...)og jeg er mye mer trygg på hva jeg står for og mine verdier både privat og på jobb»* (Pion). Pion sier også videre at hun ikke har noen ansvarsområder, men det handler om at gruppen hennes arbeider så godt i sammen, og at hun *«egentlig bare gjøre det jeg har lyst til»* (Pion). Orkide beskriver at hun bare i minimal grad har blitt tryggere på seg selv, og at det ikke påvirker henne i like stor grad som andre hun kjenner til som *«har vokst mer ut av det å ha sin første jobb (...) men personlig så føler jeg ikke at jeg har... forandret meg eller blitt påvirket så mye av det egentlig»* (Orkide). I forhold til det å ta ansvar forteller hun om at ikke hun heller har noe hun tar særlig ansvar over fordi hun har blitt flyttet en del rundt på ulike avdelinger, og at *«det egentlig ikke har vært noen krav, (...) på opplæringsplanen (...) i forhold til fagprøven, men jeg bare har vært den personen de har lyst til at skal lære så mye som mulig»* (Orkide). Selv om ikke Orkide beskriver det samme som Pion, kan hun likevel tolkes til å oppleve trygghet fordi hun klarer å ta ansvar. Rose sammenstiller trygghet med det hun har lært og hennes erfaring, og at ansvaret har ført til *«at jeg har blitt tryggere på meg selv og at jeg faktisk må stole på meg selv, at jeg må... at den jobben jeg gjør... blir bra»* (Rose). Rose beskriver i likhet med Pion at

hun er trygg nok til å ta et ansvar, og i forhold til det å oppleve trygghet trekker hun også frem at hennes evne til å ta ansvar henger sammen med at hun er «*en av de mest drevne som jobber der så (...) jeg har egentlig ansvaret når sjefen ikke er der*» (Rose). Solsikke sier at de har en oversikt over hvem som skal ta ansvar for ulike deler av arbeidsoppgaver og områder, men at hun ikke kan «*halvparten av de tingene (...). så jeg gjør egentlig bare alt som trengs selv om de har en slags struktur på det. Men jeg tenker jo sånn (...) man må jo bare gjøre det som... er nødvendig*» (Solsikke) men samtidig så føler hun at hun har vokst veldig mye som person etter hun ble ansatt på arbeidsplassen. Derfor kan også Solsikke i likhet med de andre lærlingene tolkes til å oppleve trygghet for å ta ansvar fordi hun klarer å gjøre det som er nødvendig.

4.1.3 Tema tre- Opplevelsen av trivsel

Tema tre kan beskrives utfra hva som var møtet med yrket, og hva lærlingene forventet seg. Pion forteller at «*møtet med læretiden, eller yrket har egentlig blitt sånn som jeg så for meg (...) men så tror jeg også at jeg har trivdes mer enn jeg trodde også. Jeg prøvde meg litt på skole, men det var ikke det samme så jeg trives best her i barnehagen. Jeg trives best med det praktiske, og være med barna hele tiden og kunne leke med dem (...) uten å ha undervisning med de (...) eller den delen da (...) så det har absolutt treffe positivt ja*» (Pion). Orkide forteller derimot at møte med yrket har gått bedre enn hun forventet fordi «*jeg gikk jo inn med mine forutsetninger (...) men det har jo gått bedre og bedre. Det er et godt arbeidsmiljø, og jeg har det ganske bra med de jeg jobber med (...) og de som har hatt med opplæringen min å gjøre har tatt såpass vare på meg (...) med å passe på at jeg har gjort det jeg skal og at jeg har det greit når jeg er tilstede (...) og jeg får skikkelig hjelp*» (Orkide). Solsikke forteller om at møte med yrket for hennes del var preget av at hun hadde mange forventninger men samtidig ikke men hun «*hadde jo trodd jeg skulle få litt bedre opplæring da. Det er jo sånn at jeg bare må si ifra om jeg lurere på noe, men så er det sånn at jeg ikke alltid vet hva jeg skal kunne da (...) jeg vet ikke alltid hva jeg skal lære (...) jeg vet ikke hva jeg skal spørre om. Jeg tenker jo sånn at de har et lite ansvar for at jeg skal kunne lære (...) og ikke bare sette det ansvaret over på meg (...) men jeg forstår det kan være vanskelig for den andre parten også da. Jeg hadde aldri forventet at det skulle være så greie folk på en arbeidsplass (...) så jeg ble veldig positivt overrasket, for det er egentlig en veldig fin plass å jobbe. Jeg ble veldig positivt overrasket over arbeidsmiljøet*» (Solsikke). Solsikke ble med andre ord både overrasket over et godt arbeidsmiljø, men forventet samtidig bedre opplæring.

Ifølge lærlingene er et godt arbeidsmiljø «*veldig mye humor, det er åpenhet og ærlighet. At alle har en respekt for hverandre og hverandres stilling (...) så hvis en pedagog kommer til meg og sier noe, så følger jeg jo det(...) og hvis jeg sier noe til en pedagog så hører de jo etter, de er jo ikke sånn jeg er over deg, så du har ikke noe å komme med (...) å det gjør jo mye for å få til et godt miljø fordi alle respekter hverandre og støtter hverandre*» (Pion).

Orkide forteller at hun har fantastiske kollegaer, og at opplæringskontoret til bedriften tar vare på henne og sørger for at hun får god oppfølging, og videre vektlegger hun et godt arbeidsmiljø i forhold til hva en god kollega er, og en god kollega er «*at man kan snakke sammen, man kan spørre hverandre om hjelp selv om man ikke trenger å være venner utenfor jobb*» (Orkide). Rose vektlegger at «*alle må kunne prate med hverandre (...) fordi vi er en såpass liten bedrift at vi går jo oppi hverandre (...) uansett hvor mye det er i forhold til kunder (...) så det er viktig å kunne ha en god tone. (...) vi må være et team (...) og vi må ha et vanvittig godt samarbeid (...) og være samkjørt. Det er jo ikke sånn at du kommer kjempe godt overens med alle, men jeg vil si at hos oss så har det vært veldig bra (...) fordi jeg syntes det er... det er helt supert miljø*» (Rose). Solsikke beskriver også at hun trives, og beskriver at et godt arbeidsmiljø er «*at folk er hyggelige med hverandre og bare gjør oppgavene sine. Det har veldig mye med hvordan man oppfører seg og hvordan man er med hverandre, smiler og sier hei (...)og anerkjenner hverandre og prøver kanskje å bli litt kjent og sånne ting (...) det er bare å være grei liksom*» (Solsikke). Felles for dem alle er at de er en del av et godt arbeidsmiljø som basert på relasjoner og forteller om at de trives.

En stor del av det å ha et godt arbeidsmiljø kan forståes i lys av relasjoner, der lærlingene beskriver at føler en tilhørighet til kollegaer og arbeidsplassen. Pion beskriver at de er en sammensveiset gjeng og at hun «*anser meg selv som en del av gruppen*» (Pion). Orkide beskriver også at «*vi er ganske nære (...) men det er litt sånn kjønnsinndeling, dessverre (...) så jeg er en del av den ene gruppen. Grupperingene skaper ikke et dårlig miljø, men det skal jo sies at finnes noen kollegaer... (...) som jeg har jobbet et år med, men vi har ikke sagt hei en gang (...)*» (Orkide). Rose beskriver også at hun og de andre på arbeidsplassen er ganske nære, for hun har «*utviklet et vennskap med flere av dem, men jeg er veldig flink på, at hvis jeg merker at dette begynner å utvikle seg til et vennskap så er jeg veldig tydelig på (...) vi må skille på dette her med venner og arbeidskollegaer (...) når jeg har en del ansvar er det likevel viktig at de ser meg som en del av gruppen og at alle vet de kan komme til meg*» (Rose). Solsikke fremhever spesielt to kollegaer, og sier videre at de «*blant annet har fått meg til å gråte å lykke flere ganger (...)* Det er jo egentlig bare gode folk, men det er jo å selvfølgelig

folk som jeg tenker sånn, hvorfor liker ikke du meg liksom (...) og da blir jeg litt usikker. I starten kjente jeg veldig på det at vi i kassen bare er vi i kassa og... og vi får liksom ikke gått sammen med alle de i avdelingene (...) men det tar jo også veldig lang tid å komme inn i en gruppe» (Solsikke).

4.1.4 Tema fire- Opplevelsen av egne forventninger og andres

I det siste temaet som fremkom i analysen forteller lærlingene om læretiden, i forhold til egne forventninger om læretiden. Pion sier at *«læretiden har absolutt blitt som forventet (...) men jeg tror også at den har litt vært mer positivt enn forventet, i forhold til at jeg har fått så mye mer egent ansvar her, enn det jeg kanskje hadde fått i andre barnehager. Jeg tror det henger sammen med at de kjente meg fra før av (...). Det har gjort mye for min del, at de vet hvem jeg er og hva jeg kan og hva jeg er god på, fordi de bruker styrkene mine. Om det har vært noen overraskelser, så har de vært positive»* (Pion). Orkide beskriver en litt annen side fordi for henne, så har ikke læretiden blitt som forventet fordi *«Alt du lærer på skolen har ingenting med det å være lærling å gjøre. Det var en veldig positiv overraskelse, for de snakker så kjedelig om det (...) for de mener det blir gøy etter fagbrevet (...) men det er bare tullball fordi det er jo gøy fra første sekundet egentlig»* (Orkide). Rose sier at læretiden møtte hennes forventninger fordi hun *«hadde ikke sett for meg noe annerledes egentlig. Jeg hadde nok ikke vært så selvsikker og følt meg så trygg hvis (...) det var en arbeidsplass jeg ikke hadde kjennskap til fra før»* (Rose). Solsikkens forventninger til læretiden ble ikke som forventet fordi *«Jeg trodde ikke jeg skulle stå i en kasse (...) men hvis ting ikke blir som forventa så får man gjøre det beste ut av det men (...) jeg trodde jeg skulle gjøre noe annet. Jeg bare føler jeg kunne ha gitt så mye mer til den arbeidsplassen enn jeg får (...). Får jeg så for meg å være den aktive selgeren (...) finne kundens behov (...) og det er det jeg har lyst til (...) å kunne snakke med mennesker, prate om produktene, og fortelle mine egne erfaringer eller kunnskaper»* (Solsikke).

Sett i sammenheng med hvilke forventninger lærlingene hadde til læretiden så forteller de også om arbeidsplassens forventninger. Pion forteller at hun har tilpasset seg arbeidsplassens forventninger, fordi *«jeg har jo hatt et sett oppgaver og alt sånn.. som jeg har måtte være igjennom og det, det har ført med seg er mye aktivitet jeg skal planlegge og lissom dokumentere med disse barna. Så det har det jo vært forventninger til at, det må du gjøre. Det er forventninger om at jeg skal være delaktig med barna (...). Om jeg er uenig i noe, møtes vi*

ofte på halvveien (...) så jeg sitter ikke bare å tar i mot (...) og det tror jeg også det har vært en forventning om at jeg må si ifra om jeg er uenig eller noe jeg vil endre på. (...) og vi bruker eventuelt humor for å korrigere hverandre» (Pion). Orkide forteller også at hun har tilpasset seg, fordi «de hadde jo forventninger når de snakket med meg på intervjuet, første dagen min der og de vil jeg påstå at jeg møtte ganske fort (...). Det er stort fokus på tallene mine, altså hvor godt selger du (...) det er en stor forventning for de som jobber hundre prosent (...). Man blir bedømt på tall og prestasjon (...) og det er en forventning jeg ikke har klart å møte opp til... den traff jeg aldri. Jeg er litt mer på den andre siden, for jeg vil ha kundene glade (...) og kan gjerne ta et tap og vite at kunden er fornøyd (...) og kommer tilbake. Kanskje man tjener på det i det lange løp, men om man ser på tallene mine så ser de ikke fine ut (...). Noen andre kan ta seg av tallene og så kan jeg ta meg av kundene» (Orkide). Solsikke beskriver at det er veldig høye forventninger på arbeidsplassen, og forteller videre at «det er veldig amerikansk, (...) amerikanske regler.. sånn prestasjon (...) og det var litt vanskelig i starten, og hvordan skal jeg klare dette her. Jeg vil ikke tro det er så strengt på andre arbeidsplasser (...)» (Solsikke). Hun tror også at det hun lærer på sin arbeidsplass nå kan føre til at det blir enklere på andre arbeidsplasser fordi hun kan ta med seg ulike kunnskaper. Det gir også et mer profesjonelt inntrykk for kundene når det er felles regler men noe hun syntes er ubehagelig er «å kommentere resultater på workplace (interne sosiale medier» (Solsikke).

Læretiden og opplevelsen i yrket og forventninger kan sies å henge sammen med ønsker på arbeidsplassen i forhold til fremtiden. Pion forteller at hun gjerne tar et vikariat, fordi hun ønsker å være på arbeidsplassen, og forteller videre at hun «kan fortsette her i hvertfall ut til sommeren (...), så har de også lovet meg å se på kabalen sånn i april, for da er jo søknadsfristen første mars. Så da vet de litt mer fra høsten og sånn (...) men så vet jeg at de ikke har noen faste vikarer, så da er det jo håp» (Pion). Orkide virker mer bekymret for fremtiden på arbeidsplassen, fordi «på ungdomsskolen og videregående blir du fortalt at du burde ta fagbrevet først, og om du liker det kan du bare holde deg der og at alle vill ha deg så fort du har fagbrev men (...) det er komplett løgn fordi du er heldig om du får tjueprosent jobb etter du har tatt fagbrev (...). Så jeg har lyst, men jeg vet ikke om sjansene mine er der til at jeg kan (...). Jeg vil koste mer, og det er så lett å komme seg inn i det arbeidet uten å ha fagbrevet, uten å ha noe kompetanse. De vil jo heller ha de litt rimeligere enn de med fagbrevet (...)og om jeg er heldig får jeg tjueprosent på fast kontrakt her» (Orkide). Rose er litt mer positiv, for hun tror det er stor sannsynlighet for at hun fortsetter på arbeidsplassen og begrunner det med at hun «har mye erfaring.. og så syntes jeg det er... jeg er et menneske som

syntes det er vanskelig med forandringer, så bare det å tenke på at når jeg er ferdig med læretiden (...) , og at jeg må søke meg en ny jobb syntes jeg jo er skummelt selv om det er samme yrke. Jeg tror jeg hadde beholdt jobben (...) men det er ikke plass til en hundreprosent eller femtiprosent» (Rose). Solsikke uttrykker ikke noe ønske for å bli på arbeidsplassen, fordi hun «vil bare bli ferdig med læretiden og så stikke (...). Hvis jeg har det diplommet til jeg kommer meg hjem og velger... ja, okey nå vil jeg... gjøre noe liksom... så har jeg det jo klart. Så jeg må i hvertfall fullføre det og jeg vet ikke hva som skjer... Jeg har ikke peiling på om de har noen stilling til meg.. men jeg har jo... altså jeg tror jo de trenger noen i kassen» (Solsikke).

I sammenheng med forventninger, beskriver de hva de mener skiller fagarbeideren fra andre uten fagbrev der de vektlegger menneskelige kvaliteter fremfor kompetanse. Pion «tenker at man må være først og fremst å ha interessen for barn og unge. At man kjenner at det gir glede å være sammen med barna, og jobbe sammen med dem (...) være åpen for forskjelligheter (...) og være positiv. Jeg tenker alle egenskaper er gode å ha med seg, fordi vi alle er forskjellige (...) og vi må ta med oss de styrkene vi har og spille på det man er god på. Man må jo ha lysten til det, som med alt annet (...) men interessen er viktigst» (Pion). Orkide trekker frem «jeg vil jo egentlig påstå det er en som kan... i hvertfall matche en kundes energi (...) og min sterkeste side er empatien min (...) og kunne se hvordan kollegaer føler seg (...) å kunne se falskheten» (Orkide). Rose forteller at «det viktigste er å være serviceinnstilt, og enten så har man det eller så har man det ikke» (Rose). Solsikke trekker frem at «først og fremst må du du kunne behovsanalysen, så må du klare å ha kontakt med kunden (...) klare å få kontakt med mennesker (...) og være god med mennesker (...). Jeg føler at man bare må ha det litt i seg (...) det er alltid ting man kan lære seg (...) sånn faglig. Jeg er veldig god til å tilpasse meg mennesker, (...) og jeg har jo interesse» (Solsikke).

I forhold til fremtiden i yrket er det overvekt av usikkerhet, fordi «Jeg heller nok mer mot skeptisk til fremtiden i yrket... det ser jo ikke sånn super lyst ut men igjen så kan jo ikke bare barnehager og skoler bestå av pedagoger. De som skal ha fullt ansvar fordi noen må være en assistent eller være sammen med de som trenger en ekstra eller... her må jo noen være på gulvet mens pedagogene løper på møte. Jeg tror jo ikke at det blir sånn helt arbeidsløshet for barn og ungdomsarbeidere men jeg tror nok de vil bli silt mer og mer ut i forhold til de som har bachelor, master og høyere utdanning da» (Pion). Orkide er positiv til å fortsette innenfor salg, «men det er jo den skeptiske, kommer jeg til å få jobb innenfor salg, Det er jo

greit nok å takke ja til en deltidsstilling (...) men om man ikke kan betjene det man skal (...) vil det jo ikke fungere» (Orkide). Solsikke virker mer sikker på fremtiden i yrket, fordi hun sier «vi trenger alltid noen mennesker som kan veilede andre mennesker (...). Jeg tror ikke vi mister noen fagarbeidere, jeg tror ikke det blir noe manko på det for jeg tror egentlig bare vi trenger fler og fler (...). For du trenger jo å prate med mennesker av og til, du kan ikke bare prate med en robot (...) vi trenger mennesker» (Solsikke).

5. Diskusjon

I dette kapitlet er formålet å diskutere undersøkelsens hovedfunn, med utgangspunkt selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene (Thagaard, 2018b). Ved å kunne se denne studien opp mot relevant teori og litteratur kan det gi en dypere forståelse og innsikt enn det som fremkom i selve analysen (Braun et al., 2019). Forskningsspørsmålene: 1) Hvilken rolle spiller opplevelsen av de psykologiske behovene for kompetanse og tilhørighet i forhold til lærlingers valg og valgfrihet? 2) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene for autonomi og tilhørighet i opplevelsen av lærlingenes mestring og trygghet? 3) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i opplevelsen av trivsel? 4) Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i egne og andres forventninger? blir diskutert enkeltvis før problemstillingen blir besvart. Min problemstilling: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket* har formålet vært å belyse fire lærlingers subjektive opplevelse og hvilken betydning de psykologiske behovene har. Fordi tanken har vært at lærlinger som opplever autonomi, kompetanse og tilhørighet har en større sannsynlighet for å bli i yrket (Ilardi et al., 1993) av den grunn at det fører til arbeidsengasjement og trivsel (Deci et al., 2001). På samme måte som en plante trenger jord, vann og sollys for å trives kan mennesker sies å trenge tilfredsstillende av de psykologiske behovene (Ryan, 1995). Tilfredsstillende av et behov er bra, mens tilfredsstillende av to er enda bedre men tilfredsstillende av alle tre fører til optimal trivsel (Filak & Pritchard, 2008). Optimal trivsel er forstått som en kombinasjon av å føle seg bra gjennom å oppleve lykke, tilfredshet, interesse, engasjement, selvtillit og hengivenhet men også å fungere effektivt (Huppert, 2009). Det å fungere effektivt i psykologisk forstand omhandler utvikling av egent potensiale, ha en form for kontroll over livet sitt, en følelse av hensikt og oppleve positive relasjoner (Huppert, 2009).

5.1 Opplevelsen av valg og valgfrihet i sammenheng med de psykologiske behovene

Resultatet i analysen innenfor temaet opplevelsen av valg, og valgfrihet vil bli diskutert spesielt med utgangspunkt i det psykologiske behovet for autonomi, som er forstått som «volition and willingness, which stands in contrast with the experience of external control» (Chen et al., 2014, s. 218). Det vil si at lærlingenes valg og valgfrihet ble styrt av interesser, ønsker og preferanser (Ryan & Deci, 2006). Gjennom å diskutere i forhold til forskningsspørsmål 1: Hvilken rolle spiller opplevelsen av de psykologiske behovene for kompetanse og tilhørighet i forhold til lærlingers valg og valgfrihet? Er det mulig å

sammenkoble litteraturen som er brukt i denne oppgaven sammen med funnene i analysen (Braun et al., 2019).

5.1.1 Valg av yrkesfag

Orkide, Rose og Solsikke fortalte at de valgte yrkesfag fordi de ikke er flinke på skolen, og Pion beskriver noe lignende men hun forsøkte seg også på en høyere utdanning før hun gikk over til yrkesfag. Det at lærlingene beskriver seg selv som ikke skoleflinke, som bakgrunn for valget av yrkesfag kan ifølge Lindset et al. (2019) viser til at man bærer med seg ulike forutsetninger fra barne- og ungdomsskolen som har en betydning for hvilke valg man tar på videregående. Det kan skyldes at man har dårlige læringserfaringer, liten tro på egne evner, lav motivasjon og generelt er skolelei (Lindset et al., 2019). Forklaringen på hvorfor lærlingene deler oppfatningen om å ikke være skoleflinke, kan ligge i det som Hodgson et al. (2012) beskriver som mer målorientering og testing av elever fører til at mange opplever at de ikke mestrer skolen.

Det kan også tenkes at lærlingene bare valgte yrkesfag, fordi de ikke ønsket mer teori men mer praksis (Reegård, 2015) som kan tilskrives hvilken interesse de har (Reeve, 2018b). Det er også mulig at å si at lærlingene tok et selvbestemt valg om å starte på yrkesfag, men at det var et valg som bar lite preg av det psykologiske behovet for autonomi (Reeve, 2009) fordi «hva man skal velge, er ikke tvang men valget er en tvang» (Frønes, 2006, s. 150). Det kan ses i sammenheng med ytre reguleringer, fordi lærlingene valgte yrkesfag fordi det er en forventning om å gjennomføre videregående skole og nødvendigvis ikke fordi de så yrkesfag som et autonomt valg (Eyal & Roth, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2019b).

En annen forklaring kan være at lærlingene valgte yrkesfag fordi de var ego-involverte, som i sammenheng med den menneskelige taksonomien kan tilskrives en introjert regulering (Ryan et al., 1991). Det kan forstås som at lærlingene ikke var indre motiverte for valg av yrkesfag, men at følelsen av egenverdi henger sammen med forventningen om å gjennomføre videregående skole (Gagné & Deci, 2014). En annen side kan være at forventningen om å gjennomføre videregående skole opplevdes som informativ (Baard et al., 2004) slik at forventningen (reguleringen) ble integrert og internalisert slik at valget om å velge yrkesfag for å gjennomføre videregående skole ble et autonomt valg (Ryan & Deci, 2000b) og som førte til mer indre motivasjon for å gjennomføre (Eyal & Roth, 2011).

Selv om selvbestemmelsesteorien er utgangspunktet i denne studien, kan en tredje forklaring ligge i forventning- og verdi teorien til Wigfield og Eccles (2000). Der tro på egne evner og forventninger til seg selv avgjørende for hvilke valg man tar (Wigfield & Eccles, 2000). Det kan tenkes at det er bakgrunnen for valg av yrkesfag fordi de så for seg at de kunne innfri forventningene (Nielsen & Henningsen, 2018) som kan ha ført til glede og trivsel (Wigfield & Eccles, 2000). Det kan også tenkes at det å ikke være skoleflinke fører til en økt tilfredsstillelse av det psykologiske behovet for tilhørighet, fordi forventningen blir at man ikke skal være skoleflink for å velge yrkesfag (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wigfield & Eccles, 2000).

Med bakgrunn i at de anser seg selv som ikke skoleflinke, som begrunnelse i hvorfor de valgte yrkesfag kan det likevel tolkes som at lærlingene har tatt kontroll over deres muligheter for utvikling, trivsel og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). Det kan ifølge Guay (2005) ses i sammenheng med en identifiserende regulering fordi lærlingene oppfatter det som viktig å gjennomføre den videregående utdannelsen. Det kan videre relateres til tilfredsstillelse av de psykologiske behovene for autonomi og kompetanse, og er avgjørende for om man kan ta selvbestemte valg (Guay et al., 2006). Det har også en sammenheng med indre PLOC, fordi lærlingene ønsket å gjennomføre (Ryan & Deci, 2017a).

5.1.2 Valg av yrkeslinje

Valgfriheten som lærlingene opplevde i forhold til valg av yrkeslinje hadde ingen av dem i første omgang valgt den fagretningen de endte opp med. Alle fire lærlingene tok et omvalg, og i opplæringsloven § 3-1 som omhandler retten til opplæring for ungdom står det at elever har rett til å gjøre et omvalg, for å fullføre opplæringen (Opplæringsloven, 1998). En rapport fra Buland et al. (2015) viser til at omvalg kan ses på som et alternativ fremfor frafall og viser videre til det at det oppleves som viktig å gjennomføre den videregående utdannelsen. Lærlingene har opplevd valgfrihet i sitt valg av faglinje, fordi alle tok et omvalg men at de nå gjennomfører kan ifølge selvbestemmelsesteorien ses i forhold til at de har akseptert hva deres avgjørelse medfører (Chirkov et al., 2003). Det kan knyttes til indre motivasjon i form av at det oppleves som en integrert regulering (Bao & Lam, 2008) og kan relateres til de psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2008; Gagne, 2003). Det er relevant for

om man kan ta et velbegrunnet valg, utfra at man er klar over alle alternativene man har og kan relateres til å utøve og utvikle autonomi (Bavetta & Guala, 2003).

Blant annet Grolnick og Ryan (1989) sier at opplevelsen av valg og valgfrihet i utdanning, kan tilskrives blant annet foreldres påvirkning i forhold til hva elever kan og mestrer, men det kan også tenkes at faglærerne kan ha hatt en påvirkning. Det kan ha en sammenheng med det psykologiske behovet for tilhørighet, fordi gjennom interaksjon kan man bli påvirket (Trépanier et al., 2016). Det psykologiske behovet for tilhørighet kan også tilskrives om en fagretning oppleves som riktig (Bao & Lam, 2008; Chirkov et al., 2003). Det kan også ha en sammenheng med det Dan-Cohen (1992) beskriver i forhold til at autonomi, må relateres til forpliktelse og gjennom det psykologiske behovet for tilhørighet kan man oppleve en forpliktelse. Det er fordi opplevelsen av omsorg, tilhørighet, trivsel og støtte kan underbygge følelsen av forpliktelse (Ryan & Deci, 2017d).

5.1.3 Valg av arbeidsplass

Målsetningen for lærlingene var å få seg en lære plass, men fremgangsmåten deres var ulik fordi to av lærlingene søkte aktivt ut sin arbeidsplass, mens de to andre mer tok mulighetene som var tilgjengelig. Det er mulig å tolke at de som aktivt velger arbeidsplass, kan sies å gjøre det basert på interesse. Det er fordi i rapporten som er gjennomført for Utdanningsdirektoratet (2019a) trekkes det frem at den mest avgjørende faktoren for valg av arbeidsplass er interesse. Siden indre motivasjon og de psykologiske behovene kan ses i sammenheng med interesse, kan det ha et positivt utfall for både arbeidstaker og arbeidsgiver (Ryan & Deci, 2000b; Utvær & Wendelborg, 2020) når lærlingene aktivt velger arbeidsplass selv. For de to lærlingene som tok mulighetene som var tilgjengelig i sitt valg av arbeidsplass, kan det ha vært mer tilfeldig om arbeidsplassen samsvarer med interesse og eventuelt indre verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Vance, 2006). Indre verdier, kan ifølge Vansteenkiste et al. (2007) ha en tilknytning med selvbestemmelsesteorien fordi det å ha en arbeidsplass som samsvarer med indre verdier kan fasilitere de psykologiske behovene som kan ha en påvirkning på om man ønsker å bli i yrket eller på arbeidsplassen.

Det å ta et bevisst og aktivt valg kan ses i sammenheng med det som Vance (2006) beskriver som at man har felles ønsker og verdier med arbeidsplassen, og kan videre ses opp mot det å oppleve trivsel som kan forstås som arbeidsengasjement eller jobbtilfredshet (Vance, 2006).

Det kan også ses i tilknytning med den menneskelige taksonomien i forhold til om forventningene til bedriften samsvarer med det lærlingene ønsker i forhold til hvilke valg de får og om de integrerer reguleringene slik at de ikke oppfattes som noe ytre og blir en selvbestemt handling (Ryan & Deci, 2000b).

Det kan også ha en betydning for hvor villig lærlingene er til å bli en «insider» i bedriften/organisasjonen, som kan ses i sammenheng med organisatorisk sosialisering (Louis, 1980) i forhold til hvilke muligheter man får (Chiong et al., 2017). Det er fordi den organisatoriske sosialiseringen kan tilskrives hvilke valg muligheter man får og i hvilken grad man kan oppleve en valgfrihet (Engeda et al., 2014). En vellykket organisatorisk sosialisering har en sammenheng med det psykologiske behovet for autonomi, men det kan også tilskrives det psykologiske behovet for tilhørighet (Madlock & Chory, 2014) fordi det bidrar til trivsel og støtte (Perrot et al., 2014) og skaper muligheter for selvbestemmelse (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Det er også mulig å se lærlingenes valg av arbeidsplass i sammenheng med studien som er gjennomført av Grant (2008) der han omtaler prososial motivasjon. Prososial motivasjon, i motsetning til indre motivasjon er at man arbeider mot et resultat, og at ikke aktiviteten i seg selv er det som motiverer (Apter, 1984) og kan relateres til hva det fører til i fremtiden (Grant, 2008). Hvis man er indre motivert så er drivkraften engasjement og glede i selve aktiviteten, men om man er prososialt motivert er det utfallet (Ryan & Connell, 1989). Prososial motivasjon kan i likhet med selvbestemmelsesteorien føre til tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Sheldon et al., 2003).

Relatert til det aktive eller ikke aktive valget av arbeidsplass kan lærlingene tilskrives en introjekt regulering men også identifisert regulering, og kan fortolkes til prososial motivasjon og nødvendigvis ikke indre motivasjon (Grant, 2008; Ryan & Deci, 2000c). Som allerede nevnt, innenfor den menneskelige taksonomien er introjekt regulering et valg som er basert på å opprettholde selvtilliten, mens den identifiserte reguleringen handler om at man gjennomfører fordi handlingen blir et middel til et mål (Ryan & Deci, 2000b). Lærlingene valgte ikke læreplassen fordi de nødvendigvis ønsket noe mer enn å få en arbeidsplass som ga dem mulighet for å fullføre læretiden, fordi en læreplass blir et krav som må oppfylles for å få fullført sitt fagbrev. Det kan også forstås som at det ikke er selve valget av arbeidsplass som

motiverer, men det å få seg en læreplass for å fullføre (Grant, 2008; Kehr, 2004) som kan forklare hvorfor nødvendigvis ikke to av lærlingene aktivt valgte læreplass.

5.1.4 Oppsummerende diskusjon av valg og valgfrihet

Lærlingene ble spurt om årsaken til valg av yrkesfag, og om bakgrunn for fagretningen de hadde valg om hvordan de hadde endt opp på læreplassen sin. Lærlingene kan fortolkes til en viss mulighet for selvbestemmelse og en lav grad av autonomi fordi de velger mellom alternativer (Reeve, 2009). Det kan likevel være rett at lærlingene opplever autonomi og selvbestemmelse fordi det handler nødvendigvis ikke om valget og valgfriheten er reel, men om de har en indre årsakssammenheng (indre PLOC) fordi de ønsker å gjennomføre og ikke opplever at det er noe de må (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2006). Lærlingene kan derfor tolkes i lys av at de opplever autonomi i forhold til at de valgte yrkesfag med bakgrunn i at de ikke var skoleflinke, der de også tilslutt valgte en fagretning som ga dem mulighet for å oppleve mestring og gjennom ulike fremgangsmåter tok de en avgjørelse på å få seg en læreplass. Bakgrunnen for valg og valgfrihet kan ha en sammenheng med at lærlingene hadde en forventning om at det var noe de kunne mestre utfra hvilken kompetanse de tror de har (Wigfield & Eccles, 2000). Hvis man ser lærlingenes autonomi opp mot den menneskelige taksonomien til Ryan og Deci (2000b) kan det tenkes at lærlingene har valgt å gå på videregående skole selv om de ikke er skoleflinke fordi de opplever en ekstern regulering fordi det forventes av dem. Men ved å velge yrkesfag ble det et mer autonomt valg. Det kan henge sammen med at de ser den mer langsiktige verdien i å gjennomføre som også kan forstås som en identifiserende regulering fordi gjennom å velge yrkesfag kan de få seg en utdanning uten å være skoleflinke. I forhold til at de valgte salg- og service og barn- og ungdom som sine yrkeslinjer, er det videre være mulig å se det i lys av en indre årsakssammenheng (PLOC) (Ryan & Deci, 2017a). Siden lærlingene tok et omvalg, kan det knyttes sammen med at de ønsket å gjennomføre og ikke nødvendigvis opplevde at det var noe de måtte kan det fortolkes til at de opplevde et skifte i PLOC (Ryan & Deci, 2017a). Fra at de gikk fra at videregående var noe de må gjennomføre til at det var noe de ønsket å gjennomføre som i sammenheng med opplevd selvbestemmelse kan ha ført til at de var indre motiverte (Ryan & Deci, 2000b, 2000c). Den indre årsakssammenheng kan også knyttes til prosessen med å søke seg arbeidsplass fordi de har et ønske om å gjennomføre i motsetning til at de bare gjør det som er forventet (Ryan & Deci, 2017a).

5.2 Opplevelsen av mestring i sammenheng med de psykologiske behovene

I sammenheng med resultatet fra analysen, vil opplevelsen av mestring bli diskutert spesielt med utgangspunkt i det psykologiske behovet for kompetanse. Det blir forstått som at mennesker som opplever mestring, optimale utfordringer og utvikling har en interesse til å fortsette samtidig som det gjerne gir en følelse av fornøyelse eller glede (Reeve, 2015c). Målsetningen er å besvare forskningsspørsmål 2: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene for autonomi og tilhørighet i opplevelsen av lærlingenes mestring og trygghet? Og ifølge Reeve (2018b) kan klare forventninger, veiledning og tilbakemeldinger være avgjørende for om behovet for kompetanse tilfredsstilles.

5.2.1 Passelige utfordringer

Gjennom en autonomistøttende kontekst, er det mulig å oppleve optimale utfordringer og kan knyttes til mikroteorien kognitiv evalueringsteori (Vallerand et al., 2008). Det er overvekt av at lærlingene opplever at de mestrer men ikke alle kan tolkes i lys av optimale utfordringer. For eksempel Solsikke, beskrev at hun manglet kunnskaper i noen arbeidsoppgaver som førte til at hun ble stresset mens Orkide beskrev at hun kan alt, så det blir mye rutiner. Derfor er det mulig å tolke at enkelte av lærlingene ikke nødvendigvis opplever optimale utfordringer fordi når noe oppleves som automatikk, eller at utfordringene blir for høye har det ikke en sammenheng med optimale utfordringer (Reeve, 2015c). Det psykologiske behovet for kompetanse, kan også knyttes til i hvilken grad lærlingene klarer å tilpasse seg til komplekse miljøer som stadig er i endring (Lacaze & Bauer, 2014), og optimale utfordringer kan da bidra til ønskede utfall for både lærlingen men også arbeidsplassen (Van den Broeck, Vansteenkiste & De Witte, 2008). Fordi det har en betydning for om man føler seg tilstrekkelig kompetent og om man får muligheter til å utvikle seg (Deci & Ryan, 1985c).

Det å oppleve mestring kan knyttes til Flyt teorien (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014) og å oppleve flyt (Reeve, 2018b) og har en sammenheng med optimale utfordringer (Ryan & Deci, 2017d). Fordi lave ferdigheter og lave forventninger kan føre til en likegyldighet, som på mange måter kan tolkes som amotivasjon mens lave ferdigheter og høye forventninger kan føre til angst som kan fortolkes som kontrollert (Reeve, 2018b). Høye ferdigheter, men lave forventninger kan føre til arbeidet blir en hvilepute når man ikke opplever at ferdigheter passer sammen med utfordringene (Reeve, 2018b). En konsekvensen av å oppleve kjedsomhet kan være at man ikke klarer å holde oppmerksomheten eller at man ikke ser

poenget med det man utøver som kan gå utover indre motivasjon (Westgate, 2020). Målet bør derfor være Flyt der man har en klar sammenheng mellom forventninger og ferdigheter som kan føre til at det oppleves som informativt (Reeve, 2018b). I blant annet en undersøkelse fra van Hooff og van Hooft (2017) viser de til at tilfredsstillelse av de psykologiske behovene og indre motivasjon henger sammen med om man opplever kjedsomhet eller ikke. Kjedsomhet kan fortolkes til å omhandle automatikk eller likegyldighet, og i undersøkelsen fra Hooff og van Hooft (2017) viser de til at det psykologiske behovet for autonomi kan skape muligheter for å gjøre arbeidsoppgavene mer interessante som kan føre til økt indre motivasjon.

Det psykologiske behovet for kompetanse kan være med på å bidra til trivsel ifølge en undersøkelse fra Otis og Pelletier (2005), men ifølge undersøkelsen til Levesque et al. (2004) kan ikke psykologiske behovet for kompetanse alene føre til trivsel fordi det er avhengig av det psykologiske behovet for autonomi. I denne undersøkelsen kan det se ut som at det psykologiske behovet for kompetanse er mer avhengig av det psykologiske behovet for tilhørighet (De Leersnyder et al., 2015). Fordi det psykologiske behovet for kompetanse fører til en fornøyelse eller glede, som har en sammenheng med å oppleve trivsel og støtte som er en del av det psykologiske behovet for tilhørighet (Reeve, 2015c; Ryan & Deci, 2017d). Det finnes også en rekke studier og rapporter bekrefter at det psykologiske behovet for tilhørighet er det mest avgjørende for trivsel (Heine et al., 1999; Schmidt et al., 2020) og det kan forklare hvorfor lærlingene nødvendigvis ikke opplever det som viktig å ha optimale utfordringer for å mestre (Deci & Ryan, 1985c). Det kan ses i tilknytning til om lærlingene er en del av en tilhørighetsstøttende kontekst, fordi når de er det er de mest sannsynligvis også mer motiverte for å gjennomføre arbeidsoppgaver som de allerede mestrer og selv når utfordringene blir for høye fører det ikke til amotivasjon (Reeve, 2018b).

5.2.2 Positive tilbakemeldinger

Alle lærlingene får positive tilbakemeldinger men det er variasjon på hvilken type tilbakemelding de får og hvilken verdi de ser i tilbakemeldingen. Denne undersøkelsen kan relateres til det samme som studien til Deci (1971) som viser til at positive tilbakemeldinger har en betydning for om man er mer indre motivert enn om man ikke får tilbakemeldinger. Det er i samsvar med studien til Harackiewicz (1979), Butler (1987) og Mouratidis et al. (2008) som viser til at positive tilbakemeldinger er avgjørende for trivsel og autonomi men det fører også til en interesse av å fortsette med aktiviteten som har en tilknytning til det

psykologiske behovet for kompetanse. Det er mulig å tolke betydningen av positive tilbakemeldinger, som avgjørende for trivsel (Otis & Pelletier, 2005) og studien til Mouratidis et al. (2008) bekreftet at positive tilbakemeldinger fører til økt indre motivasjon gjennom å tilfredsstillere det psykologiske behovet for kompetanse. Fokuset i deres undersøkelse var om miljøet tilrettela for positive tilbakemeldinger og at tilfredsstillelse av psykologiske behovet for kompetanse førte til at ytre reguleringer føltes mer autonome (Mouratidis et al., 2008). Derfor kan positive tilbakemeldinger også ses i sammenheng med det psykologiske behovet for autonomi (Van den Broeck et al., 2010) og videre til å ha et indre driv som er i tråd med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008).

For eksempel Orkide, og Rose sammenstiller det å få positive tilbakemeldinger med å få skryt eller komplimenter og det samme kan sies å gjelde Pion også. Tre av lærlingene får positive tilbakemeldinger uoppfordret, men alle kan likevel fortolkes til å ha et indre driv. Det er fordi de ønsker å utføre mer av det samme (Deci & Ryan, 2008). Orkide var en av lærlingene som ikke fikk uoppfordret positive tilbakemeldinger og så det heller ikke som et problem, men det kan ha negative konsekvenser for om behovet for kompetanse blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2000c, 2017d). Det er fordi det kan ha konsekvens for et indre driv og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008), spesielt om det er en tilbakemelding på noe som var en autonom handling eller et autonomt valg (Grouzet et al., 2004). Det er fordi Ryan (1982) bekrefter gjennom sin undersøkelse innenfor kognitiv evalueringsteori at positive tilbakemeldinger har best effekt om man får dem på grunnlag av et autonomt valg. Det er likevel særlig interessant at Mouratidis et al. (2008) fant ut at det psykologiske behovet for kompetanse kan undergraves hvis forventningene til deltakerne er høyere enn det de får tilbakemeldinger på, som for eksempel kan forklare hvorfor ikke Orkide ser ut til å ha en utfordring med å ikke få tilbakemeldinger fordi hun vet hun kan mestre.

Positive tilbakemeldinger, kan også beskrives som tilbakemelding oppgaver men også på egen ytelse (Reeve, 2015c). For eksempel Pion får positive tilbakemeldinger på at hun er aktiv med barna, og kan derfor sies å få en tilbakemelding på hennes ytelse som barn- og ungdomsarbeider men også en oppgavesentrert tilbakemelding i form av at hennes oppgave er å være aktiv med barna. Pion gir også seg selv det Reeve (2015c) beskriver som en selvgenerert tilbakemelding fordi hun oppfatter tilbakemeldingene som en bekreftelse på egen utøvelse og mestring. Tilbakemeldinger kan også ses i sammenheng med andregenerert tilbakemelding fordi man hadde nødvendigvis ikke fått skryt eller positive tilbakemeldinger

om man ikke hadde en utvikling som var positiv, som stemmer overens med selvbestemmelsesteorien og å ha et indre driv (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2015c).

5.2.3 Trygghet for å ta ansvar og utvikling

Det å få positive tilbakemeldinger og optimale utfordringer kan ses i tilknytning med ansvar (Askland, 2006) selv om lærlingene i varierende grad tar ansvar. Siden lærlingene opplever at de mestrer, kan det også tenkes at de opplever trygghet og støtte for å ta et ansvar (Furunes & Brataas, 2014). Selv om lærlingene nødvendigvis ikke beskriver at de tar ansvar fordi de opplever trygghet, beskriver for eksempel Pion at hun nå ikke opplever det så ille å ha samlinger lenger. Det er fordi hun kjenner de andre så godt, og derfor kan hun fortolkes til at hun er trygg nok til å ta ansvar for å gjennomføre en samling. Det å være trygg nok til å ta ansvar henger sammen med kunnskaper, fordi hvis man vet hva man kan og mestrer kan man også tilskrives å være trygg (Frøyland & Salomon, 2019) og det å bli støttet i å blant annet tilegne seg kunnskaper er vesentlig (Keegan, 2015). Kane et al. (2021) beskriver trygghet utfra mestringsfølelse, selvtillit og selvfølelse og er videre relevant for om man har kunnskapen for å utføre oppgaven (Chesser-Smyth & Long, 2013) som på mange måter kan tolkes i lys av mestring (Ryan & Deci, 2017d). Det fortolkes til at økt trygghet, kan ses i sammenheng med læring og utvikling som videre kan fortolkes til det psykologiske behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017d).

Trygghet kan også sammenkobles med det psykologiske behovet for tilhørighet, fordi ifølge Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, et al. (2008) kan ansatte som opplever at de er en del av et team, der de også kan uttrykke både arbeidsrelaterte og personlige utfordringer ha større sannsynlighet for å oppleve det psykologiske behovet for tilhørighet enn de som ikke opplever trygghet. Derfor kan trygghet på arbeidsplassen kan ses på som avgjørende, fordi det gjerne gir flere positive effekter for arbeidstakeren i forhold til utvikling (Keegan, 2015) og i forhold til organisatorisk sosialisering (Perrot et al., 2014). Blant annet Eller og Frey (2019) argumenterer for at trygghet kan sammenkobles til det psykologiske behovet for tilhørighet, fordi det er avgjørende for trivsel. De sier videre at trygghet kan kobles opp mot å ta avgjørelser, og det kan fortolkes til å omhandle å ta ansvar (Eller & Frey, 2019). Fordi det å oppleve seg selv som trygg, kan i likhet med studien til Hupcey (2000) føre til at man klarer å ta kontroll.

5.2.4 Oppsummerende diskusjon av mestring

Når lærlingene ble spurt om de opplevde mestring på arbeidsplassen, bekreftet de alle at de opplevde mestring men i ulik grad. Denne ulike graden av mestring, kan ses i lys av at det er ulik vektlegging av hva som kan sies å være mestring på arbeidsplassen. Det er fordi for noen kan det være at de opplever at de får til arbeidsoppgavene eller det kan være at de opplever glede i å gjennomføre. Når de da ble spurt om de opplever å få positive tilbakemeldinger, var det for å utforske om de fikk bekreftelser på at de mestret (Reeve, 2015c). Lærlingene bekrefter at de får eller fikk positive tilbakemeldinger, noe som kan tilskrives at de ble tryggere på seg selv i forhold til hva de kan og hva de er gode på (Perrot et al., 2014). Lærlingene kan nødvendigvis ikke tolkes i lys av optimale utfordringer fordi for enkelte er det er noe å strekke seg etter, men for andre blir det mye rutine og automatikk (Ryan & Deci, 2017d). I forhold spørsmålet om lærlingene opplever at de har blitt tryggere på seg selv, etter de ble ansatt på arbeidsplassen opplever de i stor grad økt trygghet (Deci & Ryan, 1985c) og de knytter det sammen med å ha en fast gruppe, det å ta ansvar og stole på seg selv. I lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b) er det mulig å tolke at behovet for kompetanse, blir delvis tilfredsstilt fordi lærlingene beskriver at de enten mestrer så godt at det oppleves som kjedelig, og/eller at de blir utfordret på en god måte (Reeve, 2018b). De får positive tilbakemeldinger, men de optimale utfordringene er nødvendigvis ikke en del av det opplevde psykologiske behovet for kompetanse hos dem alle (Reeve, 2018b).

5.3 Opplevelsen av trivsel i sammenheng med de psykologiske behovene

Opplevelsen av trivsel som fremkom i analysen vil bli diskutert spesielt med bakgrunn i det psykologiske behovet for tilhørighet, for å besvare forskningsspørsmål 3: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i opplevelsen av trivsel? Det psykologiske behovet for tilhørighet er forstått som opplevd og utøvd omsorg, gruppetilhørighet, trivsel og støtte (Ryan & Deci, 2017d).

5.3.1 Møte med yrket

Lærlingenes møte med yrket, var det enkelte som fikk sine forventninger innfridd men overvekten var positivt overrasket fordi de enten hadde forventninger som var mer negativt

rettet eller fordi opplevelsen i yrket overgikk det de forventet. De forteller blant annet om at de har trivdes mer enn de så for seg, de føler seg ivaretatt og at forventningen i forhold til arbeidsmiljøet er overgått. Det at forventningene blir møtt kan ha en betydning for om lærlingene opplever at arbeidsplassen er autonomi støttende (Deci et al., 2017b) og om kravene dem møter oppleves som en identifiserende regulering (Fernet, Morin, et al., 2020). Det kan også ha en betydning for hvor villige de er til å bli sosialisert inn i bedriften, som henger sammen med organisatorisk sosialisering (Lacaze & Bauer, 2014; Solinger et al., 2013). Når lærlingene beskrev at deres forventninger, hadde blitt innfridd men også at det hadde vært positive overraskelser vektla de det som fortolkes til å være sosiale forhold på arbeidsplassen. Det er i samsvar med studien til Seo et al. (2015) som viser til at sosiale forhold er avgjørende for blant annet trivsel og kan tilskrives det psykologiske behovet for tilhørighet. Det å få innfridd sine forventninger kan føre til økt suksess, fordi det kan være avgjørende for å fullføre læretiden og forbli i yrket sett i sammenheng med indre motivasjon (Stupnisky et al., 2017). Det bekreftes også i studien til Richer et al. (2002) og Young (2006) at innfridd forventninger som har et utgangspunkt i trivsel kan være avgjørende for om man ønsker å bli i organisasjonen eller yrket, og det tilskrives det psykologiske behovet for tilhørighet som kan føre til indre motivasjon (Deci et al., 2017b). Tilfredsstillelse av det psykologiske behovet for tilhørighet, og opplevelsen av trivsel i læretiden kan derfor regnes som avgjørende for videre motivasjon innenfor yrket (Fernet, Morin, et al., 2020).

Forventninger kan ses i tilknytning til hvilke psykologiske behov man har, og har en videre betydning for hvilke muligheter man opplever at man får (Young, 2006). Fordi det er rimelig å anta at lærlingene hadde en forventning til i hvilken grad de fikk muligheter for å kunne utøve sine psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i yrket og når forventningene blir bekreftet fører det til økt trivsel (Young, 2006). Det er fordi forventninger henger sammen med lærlingenes tidligere erfaringer (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 2000b), og de kan ha fått et inntrykk av at arbeidsplassen eller arbeidsoppgavene skal innebære en vis grad av valg og valgfrihet, eller de skal oppleve en vis grad av mestring som for eksempel Solsikke nevner. Når de erfarer at deres erfaringer blir positivt korrigeret kan det knyttes til økt jobbtillfredshet (Deci et al., 2017b; Young, 2006). Økt jobbtillfredshet er knyttet sammen med organisatorisk sosialisering, og skaper et grunnlag for at de psykologiske behovene kan bli tilfredsstilt (Chirkov et al., 2003). Jobbtillfredshet har en sammenheng med hvilke muligheter lærlingene får (Engeda et al., 2014), og at de har positive opplevelser i yrket (Chiong et al., 2017).

5.3.2 Et godt arbeidsmiljø

I sammenheng med møtet med yrket, fortalte også lærlingene om hva et godt arbeidsmiljø er. Blant annet Pion sier at et godt arbeidsmiljø består av mye humor, åpenhet, ærlighet og en respekt for alle og deres stilling og støtte, og sier videre at hun følger pedagogene men at hun også kan komme med sine meninger fordi de nettopp respekterer hverandre. Gjennom et godt arbeidsmiljø er det mulig å fortolke at Pion får tilfredsstilt sitt psykologiske behov for tilhørighet gjennom et godt arbeidsmiljø (Reeve, 2018b). I forhold til Reeve (2018b) sine kategorier som omhandler det psykologiske behovet for tilhørighet kan man si at Pion, i likhet med Orkide, Rose og Solsikke opplever at noen tar interesse i dem, støtter dem, samarbeider, gir dem anerkjennelse, omsorg og det er god kommunikasjon. Det kan tilskrives at det psykologiske behovet for tilhørighet er tilfredsstilt (Reeve, 2018b).

Derfor kan det å være en del av et godt arbeidsmiljø, tilskrives lærlingens psykologiske behov for tilhørighet (Trépanier et al., 2016). Det er fordi behovet for tilhørighet henger sammen med trivsel, men også fordi det kan tilskrives interaksjonen mellom mennesker (Trépanier et al., 2016). Et arbeidsmiljø kan beskrives utfra hva det må og burde være (Arbeidsmiljøloven, 2005), men også i forhold til det psykososiale miljøet som beskriver opplevelsen (Vrålstad, 2011). Blant annet Van Wingerden et al. (2018) sin studie sier at mennesker som opplever muligheter i sitt arbeidsmiljø for å tilfredsstille sine psykologiske behov kan bidra til et bedre arbeidsmiljø fordi det fører til økt trivsel. Det finnes empirisk forskning på ulike arbeidsfaktorer i et arbeidsmiljø, som kan påvirke den indre motivasjon (Van Wingerden et al., 2018). En arbeidsfaktor som kan bidra til et godt arbeidsmiljø er positive tilbakemeldinger, men det kan samtidig bidra til mestring og utvikling (Ryan & Frederick, 1997). Det er ifølge Ryan og Frederick (1997) fordi et godt arbeidsmiljø oppmuntrer til positive tilbakemeldinger. Det kan på en annen måte forstås som at positive tilbakemeldinger bidrar til et godt arbeidsmiljø, samtidig som et godt arbeidsmiljø fører til positive tilbakemeldinger.

5.3.3 Relasjoner

Lærlingene forteller om at de anser seg selv som en del av gruppen, og at de har nære relasjoner i form av vennskap. To av lærlingene fortalte også at det finnes enkelte på arbeidsplassen de ikke har særlige sterke relasjoner til, men de er nødvendigvis ikke dårlige fordi de mangler kontakt. Gode relasjoner kan tilskrives å være en del av et godt arbeidsmiljø

(Vik, 2010) og i hvilken grad relasjonene er med på å skape en tilhørighet til arbeidsgruppen (Fugelsnes, 2022) som kan tilskrives det psykologiske behovet for tilhørighet (Lin, 2016). I en studie som er gjennomført av Riordan og Griffeth (1995), viser de til ansattes oppfattelse av vennskap og gode relasjoner kan relateres med jobbtilfredshet og arbeidsinvolvering. Det å være en del av en gruppe, kan ha en betydning for om man opplever en jobbtilfredshet (Wnuk, 2017), og en tilhørighet til organisasjonen (Madlock & Chory, 2014).

Ifølge Deci og Ryan (2008) tilfredsstillende gode relasjoner på arbeidsplassen det psykologiske behovet for tilhørighet, og det kan sies å være nødvendig for å få til et godt samarbeid (Risan, 2012). Det å få til et godt samarbeid kan også være avhengig av en rolleavklaring fordi det henger sammen med hva man kan forvente i og av relasjonene (Børve et al., 2020) som også kan føre til økt trygghet (Risan, 2012). Det kan tilknyttes organisatorisk sosialisering, fordi gode relasjoner kan føre til opplevd støtte og er avgjørende for de psykologiske behovene (Gagné & Deci, 2014). Det psykologiske behovet for tilhørighet kan bidra til at konteksten som lærlingene er en del av i større grad bidrar til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008), og tilfredsstillende av det psykologiske behovet for tilhørighet kan bidra til å minimere usikkerhet (Gagne, 2003). Det blir også bekreftet av Richer et al. (2002), Miller og Labovitz (1973) at gode relasjoner er avgjørende for ønsket om å bli på arbeidsplassen og for trivsel.

5.3.4 Oppsummerende diskusjon av trivsel

Når lærlingene ble spurt om de trivdes på arbeidsplassen, var det for å utforske hva trivsel betydde for dem. De vektla sosiale aspekter, som kan fortolkes til å omhandle det psykologiske behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2014). I forhold til spørsmål om læretiden ble som forespeilet, beskrev de at møtet med yrket i stor grad hadde blitt som forventet, og kan relateres til organisatorisk sosialisering (Perrot et al., 2014) i forhold til økt trivsel (Young, 2006). Det gjelder også i de tilfeller der forventningene ble overgått eller positivt korrigeret, og kan føre til økt indre motivasjon. Økt indre motivasjon, har en tilknytning til tilfredsstillende av de psykologiske behovene (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Hvis lærlingene ikke opplevde deres psykologiske behov som tilfredsstillende, hadde de mest sannsynligvis ikke trivdes i like stor grad fordi de hadde opplevd det som mer amotiverende eller kontrollerende (Vansteenkiste & Ryan, 2013). De å få innfridd sine psykologiske behov kan også ha en betydning for fremtiden i yrket (Richer et al., 2002). I hvilken grad et psykologiske behov kan bli tilfredsstillende, kan også relateres til organisatorisk sosialisering (Madlock & Chory, 2014).

Når lærlingene får innfridd sine forventninger til læretiden, opplever et godt arbeidsmiljø og har gode relasjoner på arbeidsplassen er det mulig å påstå at den organisatoriske sosialiseringen er vellykket, fordi lærlingene opplever i stor grad en jobbtilfredshet (Wnuk, 2017). Lærlingene kan sies å være en del av et miljø, og en kontekst som tilrettelegger for deres psykologiske behov (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b).

5.4 Opplevelsen av egne og andres forventninger i sammenheng med de psykologiske behovene

Organisatorisk sosialisering kan knyttes til alle forskningsspørsmålene på et mer overordnet nivå fordi det omhandler både valg, valgfrihet og PLOC (årsakssammenheng) innenfor det psykologiske behovet for autonomi (Ryan & Deci, 2017d). Det omhandler også det psykologiske behovet for kompetanse fordi mestring, optimale utfordringer og utvikling er relevant for om lærlingene får de mulighetene som de ønsker og hvilke forventninger de har selv og hvilke forventninger de møter (Reeve, 2009). I forhold til det psykologiske behovet tilhørighet handler det om trivsel, arbeidsmiljø og forventninger til læretiden (Baard et al., 2004). Hovedhensikten er likevel å besvare forskningsspørsmål 4: Hvilken rolle spiller de psykologiske behovene i egne og andres forventninger?

5.4.1 Egne forventninger

Lærlingene bekrefter at deres forventninger er oppfylt relatert til læretiden men også at de har en positiv innstilling til det som ikke ble som forventet. Som illustrert av Deci et al. (1991) påvirkes forventninger av selvopplevde erfaringer fra for eksempel skolen. Forventninger har en betydning for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene og indre motivasjon (Dagsland et al., 2015) og kan tilskrives om konteksten er informativ, kontrollerende eller amotiverende (Ryan & Deci, 2000c). Hvordan konteksten oppleves har videre en betydning for integrering og internalisering, der forventninger kan bli bekreftet eller avkreftet (Ryan & Deci, 2000b). Hvis konteksten til lærlingene er informativ, legger den også til rette for selvbestemmelse og de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2000c). Hvis konteksten ikke er informativ, men mer kontrollerende kan det påvirke det psykologiske behovet for autonomi i forhold til at man føler seg presset til å gjennomføre noe på en vis måte eller prestere over det man finner

interessant (Gagné & Deci, 2005). Hvis forventningen er over det man kan mestre, kan det gå utover det psykologiske behovet for kompetanse (Gagné & Deci, 2005).

Blant annet Rose kan fortolkes til å være en del av en informativ kontekst fordi den samsvarer med hva hun hadde sett for seg, som også kan sies å ha en betydning for om hun tar selvbestemte valg (Ryan & Deci, 2000c), og ved at hennes forventninger blir bekreftet kan tilskrives den organisatoriske sosialiseringen (Kowtha, 2018; Ryan & Deci, 2000c). For eksempel Solsikke kan nødvendigvis ikke tolkes i lys av en informativ kontekst. Hun hadde andre forventninger enn det hun opplever på arbeidsplassen, og det kan påvirke hennes opplevelse av de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2000b). Hun har et ønske om at hennes forventninger skal samsvare med hva som er forventet, men det er usikkert om det er i samsvar med indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985d; Ryan & Deci, 2000c). Orkide, i motsetning til Pion og Rose var positiv til at hennes forventninger ikke ble bekreftet. Det kan tolkes som at arbeidsplassen i dette tilfellet med på å endre oppfatningen til Orkide, fra forventninger som ikke var realistiske (Kowtha, 2018; McDevitt et al., 2002).

Opplevelsen av de psykologiske behovene kan forklares gjennom, person- environment fit (Greguras & Diefendorff, 2009) eller det som kan kalles psykologiske skjemaer mellom arbeidsplass og ansatt (Meckler et al., 2003). Greguras og Diefendorff (2009) refererer til Kristof (1996) når de definerer person- environment fit som at minst en ting må samsvare med hva den ansatte trenger og at man deler fundamentale egenskaper mellom organisasjon og person. Derfor er det mulig å si at forventningene i læretiden kan føre til en mer indre motivasjon fordi det tilrettelegger for de psykologiske behovene (Dagsland et al., 2015). Fordi når miljøet og personen passer sammen, tilbyr også miljøet muligheter for å tilfredsstille de psykologiske behovene (Arthur et al., 2006). Det har også en betydning for om de blir i yrket i fremtiden (Greguras & Diefendorff, 2009).

5.4.2 Arbeidsplassens forventninger

Lærlingene opplever ikke arbeidsplassens forventninger som urimelige, men to av lærlingene beskriver at de i stor grad vurdert på hva de presterer i form av salgsresultater. Det kan ha en tilknytning til hva som gir et indre driv (Deci & Ryan, 2008), som må sammenkobles med interesse (Ryan & Deci, 2000b). En forventning fra arbeidsplassen kan kobles til den menneskelige taksonomien (Eyal & Roth, 2011) i forhold til om det oppleves som en ytre,

introjekt, identifisert eller integrert regulering (Ryan & Deci, 2000b). Lærlingene ga et inntrykk av at de hadde identifisert reguleringene, fordi de selv så verdien å gjennomføre handlingene (Ryan & Deci, 2000b) og de oppfattet ikke forventningene som kontrollerende fordi de måtte ikke oppfylle forventningene på en viss måte (Deci & Ryan, 1985c; Ryan & Deci, 2000b). Likevel kan man si at lærlingene er i en kontrollert kontekst fordi fagbrevet omhandler visse krav. For de av lærlingene som også opplever å bli vurdert på resultater og prestasjon kan den kontrollerende konteksten være mer fremtredende (Deci & Ryan, 1985c). Det kan ses i sammenheng med strukturer (Deci & Ryan, 1985c; Howard et al., 2016). Strukturene som lærlingene blant annet må forholde seg til er tidsfrister, der de blir overvåket i forhold til hva de skal lære seg og de skal gjennomgå en evaluering i forhold til fagprøven (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000b).

De ytre forventningene som oppleves som informative, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985a), og kan også relateres til organisatorisk sosialisering fordi det handler om hvor villige lærlingene er til å tilpasse seg organisasjonens forventninger (Louis, 1980). Gjennom organisatorisk sosialisering er det mulig å tilpasse seg for det kan tilrettelegge for selvbestemmelse (Louis, 1980), og hvis reguleringen er integrert kan det oppleves som informativt og ikke kontrollerende selv om det finnes krav (Deci & Ryan, 1985a). Hvis man vet hva som forventes kan man også sies å være en «insider» med tanke på en organisatorisk sosialisering (Kowtha, 2018), som også kan ses på som en autonomistøttende kontekst som skaper rom for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2008).

Arbeidsplassens forventninger kan derfor anses som relevant for lærlingenes internalisering og integrering av ytre reguleringer (Eyal & Roth, 2011) og kan videre handle om et samsvar mellom deres egne forventninger og de ytre forventningene. Samsvar mellom indre og ytre forventninger har en betydning for trivsel og de psykologiske behovene (Leo et al., 2020), og en konsekvens av at det ikke samsvarer kan være at de psykologiske behovene ikke blir tilfredsstilt (Greguras & Diefendorff, 2009). Trygghet og støtte er avgjørende for de psykologiske behovene, fordi når man møter krav og forventninger har det en betydning for hvor villig man er for å tilpasse seg (Vermote et al., 2022) og kan ses i tilknytning til organisatorisk sosialisering (Kowtha, 2018). Hvis man får sine psykologiske behov tilfredsstilt, har det også en betydning for om man trives og om man kan oppleve krav og forventninger som mer autonomt enn kontrollert eller amotivert (Tay & Diener, 2011).

Samsvar mellom indre og ytre forventninger er derfor avgjørende for indre motivasjon (Rasskazova et al., 2016).

5.4.3 Fremtiden på arbeidsplassen

Lærlingene har i stor grad et ønske om å forbli på både arbeidsplass, og i yrket men er usikker på fremtiden. Det kan illustreres gjennom at Pion tar gjerne et vikariat for å bli på arbeidsplassen, Orkide tror ikke hun vil få noe mer enn en liten deltidsstilling men ønsker noe mer og Rose bekrefter at det ikke er plass til henne i full stilling. Solsikke skiller seg ut fra de andre fordi hun har ikke noen intensjon om å bli på arbeidsplassen. Ifølge OECD (2018a) er det nødvendigvis ikke negativt når man ikke har en intensjon om å bli på arbeidsplassen fordi det betyr at man er åpne for ulike muligheter. Derimot kan ønsket om å bli ha en tilknytning med trivsel (Ryan & Deci, 2006) og de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017d).

I følge studien til Rothmann og Fouché (2018) kan det psykologiske behovet for tilhørighet tilskrives årsaken for om ansatte ønsker å bli på arbeidsplassen. Det samme kunne sies å gjelde det psykologiske behovet for autonomi, i forhold til trivsel og opplevd støtte (Rothmann & Fouché, 2018). Fordi hvis arbeidsplassen er autonomistøttende, vil det kunne føre til engasjement og trivsel (Rothmann & Fouché, 2018). Trygghet kan også være en årsak til at lærlingene ønsker å bli på arbeidsplassen fordi de vet hva som forventes og hva som må mestres (Afolabi & Balogun, 2017). Når lærlingene vet hva som forventes, kan det kobles opp mot at de opplever trygghet og at de får tilfredsstilt sine psykologiske behov (Vermote et al., 2022).

Usikkerheten som lærlingene uttrykker kan ses i tilknytning til ufrivillig deltidsarbeid (Fagforbundet, 2021), og usikkerheten kan ses i forhold til hvilke eventuelle fordeler et fagbrev gir fordi det varierende om fagbrevet er en foretrukket kvalifikasjon (Andersen et al., 2020). Usikkerheten kan også relateres til det som OECD (2018a) trekker frem i sin rapport, om at det ikke er samsvar mellom hvilken utdanning de unge velger og hva arbeidsmarkedet etterspør, og kan på mange måter ses i kontrast til interesse. Årsaken til kontrasten kan tilskrives at utdanningsmulighetene er der uansett hva som etterspørres av kompetanse, og det å velge ut fra interesse kan komme i konflikt med hva markedet etterspør. Dette er noe OECD (2018a) kritiserer, på lik linje som de kritiserer at yrkesutdanningen tilbyr bredde men det hadde vært mer nyttig om de tilbydde dybde for å styrke kompetansen. OECD (2018b)

argumenterer for at dybde i kompetanse vil kunne føre til at de med fagutdanning vil kunne stille sterkere i arbeidsmarkedet om de fikk en mer fagspesifikk kompetanse.

5.4.4 Kvaliteter som fagarbeider

Lærlingene beskriver at kvaliteter hos en fagarbeider bør være interesse, at arbeidet gir glede, åpen for forskjelligheter, positivitet, ulike egenskaper, matche kundens energi, å ha empati, være serviceinnstilt og tilpasse seg. Lærlingene vektlegger også det som kan forstås som uformelle kvaliteter en fagarbeider bør ha med seg, og i likhet med forskningen til Reegård (2015), Natland og Johannessen (2020) vektlegges den uformelle kompetansen i form av personlig egenhet fremfor den formelle kompetansen som et fagbrev fører til.

Det er mulig å tolke det videre i lys av faglig identitet, tilpasningsevne og menneskelig kapital (Fugate et al., 2004) som omhandler det som kan tolkes som menneskelige kvaliteter. Faglig identitet kan forstås som personlighetstrekk, verdier og normer og hvem man ønsker å være, mens tilpasningsevne omhandler optimisme, åpenhet, indre årsakssammenheng og følelsen av mestringssevne (Fugate et al., 2004). Mestringssevne kan ses i sammenheng med mestringsforventning (Maddux & Stanley, 1986), og er opprinnelig fra Bandura (1977) og hans sosial kognitiv teori om self- efficacy. Menneskelig kapital i denne sammenhengen er hvilke egenskaper man tar med seg inn i yrkesutøvelsen (Fugate et al., 2004). For å trekke frem et eksempel, tolket i lys av Fugate et al. (2004) kan Pion sin faglige identitet være at hun er åpen for forskjellighet, der alle egenskaper er gode og hennes tilpasningsevne er at hun er åpen for denne forskjelligheten. Hennes menneskelige kapital blir at hun har interessen for barn og unge.

Ejaz et al. (2022) forklarer at ulike ferdigheter og/eller kvaliteter bærer med seg ulike kognitive, affektive og atferdsmessige funksjoner for organisasjonen og det har en betydning for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene. Det er fordi organisasjonen er bestemmende for hvilke kvaliteter som vektlegges som betydelige (Hackman & Lawler, 1971) og har en sammenheng med organisatorisk sosialisering (Perrot et al., 2014). Forstått på en annen måte kan man si at mennesker bærer med seg ulike forutsetninger som har en betydning for hvilke kunnskaper, følelser og atferd som er rett (Ejaz et al., 2022; Hackman & Lawler, 1971). Det har en betydning for hvilke psykologiske behov som tilfredsstilles og i hvilken grad (Ryan & Deci, 2000b). De psykologiske behovene kontrolleres av hvilke ferdigheter og kvaliteter som

er relevante i arbeidshverdagen, og det er gjerne ulikt på hver arbeidsplass fordi det har en sammenheng med hva ledelsen fremmer og hemmer (Rothmann & Fouché, 2018). Det er heller ikke sikkert at den uformelle kompetansen som lærlingene vektlegger er den som ledere fremmer som kan ha en konsekvens for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene og indre motivasjon (Reegård, 2015).

5.4.5 Fremtiden i yrket

Det er overvekt av usikkerhet for fremtiden hos lærlingene, fordi Pion tror barn- og ungdomsarbeideren blir mer erstattet av de med høyere utdanning, Orkide ser ikke at fagbrevet har så stor verdi innenfor salg- og service og er usikker på om hun klarer å få en jobb som er interessant nok og/eller høy nok stillingsprosent. Solsikke har mer tro på fremtiden som fagarbeider fordi vi alltid kommer til å trenge mennesker som kan veilede andre mennesker. Forventninger og de psykologiske behovene kan ha en påvirkning på hvordan lærlingene ser på fremtiden og hvilken holdning de har (Ercegovac & Bubić, 2016). Det er også mulig å se fremtiden i yrket med hvilken indre motivasjon lærlingene har for om de ønsker å fortsette i yrket (Deci & Ryan, 2008), og at den organisatorisk sosialiseringen har vært vellykket (Madlock & Chory, 2014) fordi både lærlingene og arbeidsgivere vet hva deres kompetanse kan bidra med i fremtiden (Chao et al., 1994) selv om den uformelle kompetansen blir vektlagt (Natland & Johannessen, 2020; Reegård, 2015). Den formelle kompetansen som fagbrevet fører med seg, har også en betydning for fremtiden fordi det er ikke sikkert at det er den kompetansen som er foretrukket (Bråten & Hagen, 2020). En utfordring innenfor blant annet salgsyirket er at arbeidsgivere ikke vet hva de får om de velger en fagarbeider fremfor en ufaglært, og fagbrevet er heller ikke noe de i særlig grad etterspør (Reegård, 2015). Fagbrevet i barn- og ungdom har litt mer fotfeste blant arbeidsgivere selv om det er et stykke igjen før de blir verdsatte for den kompetansen de tar med seg (Bråten & Tønder, 2017). Utfordringen kan sies å være at fagbrevet ikke blir ansett som verdifullt i seg selv (Reegård, 2015).

I en studie fra Vander Elst et al. (2012) har de sett på hvilken betydning usikkerhet har for de psykologiske behovene, og fant en sammenheng mellom arbeidssikkerhet og trivsel. Arbeidssikkerhet kan defineres som en redsel for å miste nåværende jobb, men også relaterte bekymringer i forhold til å miste jobben i fremtiden (De Witte, 2005; Sverke et al., 2002). Ifølge Vander Elst et al. (2012) kan denne usikkerheten blant annet hemme de psykologiske

behovene. Hvis det psykologiske behovet for kompetanse blir hemmet opplever man ikke at man oppnår det man ønsker, og det kan på samme tid gå utover det psykologiske behovet for autonomi fordi man ikke opplever å ha et valg eller en valgfrihet (Vander Elst et al., 2012). I undersøkelsen til Vander Elst et al. (2012) fant de ut at det var spesielt det psykologiske behovet for autonomi som ble hardest rammet av usikkerhet selv om de andre psykologiske behovene også ble påvirket. Lærlingenes usikkerhet kan også forklares gjennom organisatorisk sosialisering (Kowtha, 2018), fordi en vellykket organisatorisk sosialisering kan føre til at både lærlingene og organisasjonene vet hva yrkeskompetansen bidrar med (Chao et al., 1994). Yrkeskompetansen kan blant annet handle det samme som Magson et al. (2022) trekker frem om at evnen til å være fleksibel og tilpasse seg er avgjørende for dagens arbeidsliv (King et al., 2016), og at det kan tilskrives tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Magson et al., 2022).

5.4.6 Oppsummerende diskusjon av forventninger

Det er overvekt av at læretiden har blitt som forventet hos lærlingene, om den ikke er blitt bedre enn de så for seg. I forhold til arbeidsplassens forventninger, snakker lærlingene om både det å tilpasse seg men også at de nødvendigvis ikke møter forventningene på noen områder. I forhold til ytre forventninger handler det om organisasjonen tilrettelegger for at forventningene skal være informative der lærlingene kan bli insidere ved at forventningene er internalisert eller integrert som en del av selvet (Bauer et al., 2007). I forhold til selvbestemmelsesteorien er det mulig å tolke lærlingene i lys av opplevd psykologisk tilhørighet (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Når lærlingene snakker om ønsket de har for å bli på arbeidsplassen er det overvekt av at de ønsker å bli der, men at det sannsynligvis ikke er mulig om de ønsker en heltidsstilling. De kvalitetene som lærlingene trekker frem, som skiller en fagarbeider fra en ufaglært trekker de frem det som blir forstått som uformelle kompetanser. Fremtiden i yrket ser de på med usikkerhet eller skepsis, selv om de er rimelig sikre på at yrkene ikke blir borte men at fagbrevet ikke ser ut til å være nok for en jobb i fremtiden selv om man trenger mennesker til å veilede andre mennesker.

5.5 Oppsummerende diskusjon og besvarelse av problemstilling

Målsetningen i denne delen av oppgaven er å besvare problemstillingen, utfra det som er diskutert ovenfor og det som fremkom i analysen. Problemstillingen: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for lærlingers opplevelse i yrket?* Antyder i likhet med selvbestemmelsesteorien at alle behovene må være tilstede for at man kan oppleve blant annet trivsel (Ryan & Deci, 2000c). Fordi som illustrert av Reeve (2018a) vil mangel av autonomi, kompetanse og tilhørighet føre til amotivasjon. Manglene autonomi kan blant annet omhandle at man ikke ønsker, eller ikke er interessert i å gjennomføre en handling. Manglende kompetanse kan være at man ikke opplever å mestre de kravene som blir stilt, eller at handlingen ikke har det utfallet som er ønsket. Mangel på tilhørighet kan ses opp mot at man misliker dem man er sammen med i en kontekst, eller bare at man ikke har de samme verdiene og målene som de andre. De psykologiske behovene må være dekket, for at mennesker skal kunne føle seg bra og trives (Deci & Ryan, 2008).

Inntrykket etter både analyse og diskusjon er at lærlingene vektlegger at bakgrunnen for deres valg av yrkesfag, faglinje og læreplass kan tilskrives å ikke være skoleflinke, stor valgfrihet i valg av faglinje og ulike fremgangsmåter i å anskaffe seg læreplass. I forhold til det psykologiske behovet for autonomi, og med bakgrunn i at de anser seg selv som ikke skoleflinke, som begrunnelse i hvorfor de valgte yrkesfag kan det tolkes som at lærlingene har tatt kontroll over deres muligheter for utvikling, trivsel og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). I forhold til valg av yrkeslinje, og at de nå gjennomfører kan ifølge selvbestemmelsesteorien relateres til at lærlingene har akseptert hva valget medfører og kan ha bidratt til mer indre motivasjon fordi reguleringen er blitt integrert (Bao & Lam, 2008; Chirkov et al., 2003). Målsetningen når man skal ut i lære, er å få seg læreplass og lærlingene uttrykte ikke at de hadde noe annet fokus når de søkte plass men det kan ha en konsekvens for om man opprettholder interessen som har en betydning for indre motivasjon (Utvær & Wendelborg, 2020). Det er fordi når en arbeidsplass samsvarer på indre verdier fører det til at de psykologiske behovene blir fremmet og kan relateres til om man ønsker å bli i yrket (Vansteenkiste et al., 2007). Når lærlingene ble spurt om de opplevde mestring, optimale utfordringer og fikk positive tilbakemeldinger fortalte de at de opplevde mestring. Det virker derimot ikke som optimale utfordringer var like relevant i denne undersøkelsen men positive tilbakemeldinger fordi de bidrar til trivsel (De Leersnyder et al., 2015). Lærlingene er en del av en tilhørighetsstøttende kontekst fordi de gjennomfører arbeidsoppgaver som de allerede mestrer og selv når utfordringene blir for høye fører det ikke til amotivasjon (Reeve, 2018b).

Gjennom det psykologiske behovet for kompetanse kan lærlingene fortolkes til å ha et indre driv (Deci & Ryan, 2008), og tolkes i forhold til trygghet og støtte (Furunes & Brataas, 2014). Selv om lærlingene har ulike grader av ansvar, opplever de at de mestrer og det kan relateres til å føle seg trygg (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, et al., 2008) og har en sammenheng med det psykologiske behovet for tilhørighet (Frøyland & Salomon, 2019). I forhold til opplevelsen av trivsel, der lærlingene vektla et godt arbeidsmiljø og gode relasjoner kan ses i sammenheng med det psykologiske behovet for tilhørighet kan også ses i forhold til at konteksten er autonomistøttende (Deci et al., 2017b). Gjennom en vellykket organisatorisk sosialisering ble møtet med yrket positivt og bidro til økt opplevd trivsel (Perrot et al., 2014; Young, 2006). Når lærlingene opplevde det som kan fortolkes som arbeidstilfredshet fører det til at også de psykologiske behovene blir tilfredsstilt (Chirkov et al., 2003). En vellykket organisatorisk sosialisering kan også i lærlingenes tilfelle tilskrives at de kan ta selvbestemte valg (Ryan & Deci, 2000c), og kan ha en betydning for fremtiden i yrket (Greguras & Diefendorff, 2009). Det har også en betydning for at de selv så verdien i å oppfylle krav og forventninger fra bedriften (Eyal & Roth, 2011) som er avgjørende for internalisering og integrering (Ryan & Deci, 2000b). Det fordi når det er samsvar mellom egne forventninger og andres bidrar det til økt trivsel og tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Leo et al., 2020) og har en betydning for hvor villige lærlingene er til å tilpasse seg (Kowtha, 2018; Louis, 1980). Tilfredsstillelse av de psykologiske behovene fører med andre ord til at krav og forventninger føles mer autonome (Tay & Diener, 2011) og har en påvirkning på indre motivasjon (Rasskazova et al., 2016). Det har også en betydning for at man føler seg trygg (Vermote et al., 2022). Relatert til hvilke kvaliteter en fagarbeider bør ha, vektla lærlingene det som kan forstås som uformell kompetanse eller menneskelige kvaliteter som kan gi en forklaring på hvorfor nødvendigvis ikke fagbrevet er en foretrukket kvalifikasjon i alle yrker (Reegård, 2015). Det kan forklare usikkerheten som lærlingene uttrykker i forhold til fremtiden (Ercegovac & Bubić, 2016).

Inntrykket jeg sitter med etter både analyse og diskusjon, er at de psykologiske behovene kan spille en rolle i lærlingenes opplevelse i yrket, men at det psykologiske behovet for tilhørighet er det mest avgjørende for både positive opplevelser men også for fremtiden i yrket. Det samme kan sies å gjelde forventninger. Det er i samsvar med studien til Dysvik et al. (2013) der de fant ut at opplevelsen av de psykologiske behovene for autonomi og kompetanse er avhengig av det psykologiske behovet for tilhørighet. Konklusjonen deres blir derfor at det psykologiske behovet for tilhørighet har fått for lite oppmerksomhet i

selvbestemmelsesteorien, fordi det kan ses på som avgjørende for de andre psykologiske behovene (Dysvik et al., 2013). Ifølge Bao og Lam (2008) er betydningen valg og valgfrihet i forhold til autonomi, avhengig hvilken opplevelse av tilhørighet man har. Fordi når opplevelsen av det psykologiske behovet for tilhørighet er tilfredsstilt, så oppleves ikke autonomi som avgjørende (Bao & Lam, 2008). I forhold til det psykologiske behovet for kompetanse kan i likhet med forskningen til Fernet et al. (2010) være avhengig av det psykologiske behovet for tilhørighet, som kan føre til økt trivsel fordi manglende tilhørighet vil ha en konsekvens for de to andre psykologiske behovene. Det at de psykologiske behovene for autonomi, og kompetanse er avhengig av det psykologiske behovet for tilhørighet bekreftes også av Buunk og Nauta (2000) fordi behovet for tilhørighet gir enten muligheter eller begrensninger i forhold til selvbestemmelse. Et argument de bruker er at det psykologiske behovet for tilhørighet er avgjørende for trivsel og det samme kan ikke sies å gjelde autonomi og kompetanse (Buunk & Nauta, 2000). Tilslutt bekreftes det av Pyszczynski et al. (2000) at tilhørighet er det avgjørende psykologiske behovet.

Som beskrevet selv av Ryan og Deci (2000a) kan ikke de psykologiske behovene forklare alt, men de kan forklare hva mennesker trenger for å trives og de kan forklare hvilke tiltak en arbeidsplass kan gjøre for at mennesker skal trives. På et mikronivå har denne studien bidratt til innsikt i lærlingers subjektive opplevelse av de psykologiske behovene, men kan også de psykologiske behovene bidra med innsikt på hva som bør skje på et makronivå? Ifølge Ryan et al. (2008) vil de psykologiske behovene på et makronivå gange samfunnet fordi de fører til at mennesker trives og er mer villige til å integrere og internalisere ytre reguleringer der de også har en høyere måloppnåelse. Hvis tilfredsstillelse av de psykologiske behovene er fokuset på et makronivå vil lærlingene kunne få reelle muligheter for utvikling (Møller et al., 2006), og det vil kunne være samsvar mellom ønsker og måloppnåelse både for lærlingene men også for samfunnet (Curran & Standage, 2017). Argumentet blir derfor at det må være samsvar mellom hva som tilbyes til lærlinger, og hva de kan oppnå (Blustein et al., 2016).

6. Konklusjon

Lærlingenes opplevelse av de psykologiske behovene i denne undersøkelsen, kan sies å lede til opplevelsen av trivsel som er relevant for fremtiden (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Den rollen som de subjektive psykologiske behovene spiller i lærlingenes sitt tilfelle er at gjennom valg og valgfrihet kunne de utøve sin autonomi gjennom å velge yrkesfag, faglinje og arbeidsplass fordi deres handlinger ble styrt av interesse, ønske og preferanse (Reeve, 2018b; Ryan & Deci, 2006, 2017b). I forhold til deres opplevelse av mestring, beskriver de at de har en interesse for å fortsette samtidig som det fører til en følelse av fornøyelse og glede (Reeve, 2015c). Det psykologiske behovet for kompetanse tilfredsstilles gjennom at de får positive tilbakemeldinger, men ikke nødvendigvis gjennom optimale utfordringer og ser ut til å ha mest betydning for trivsel og nødvendigvis ikke det å oppleve seg selv som kompetente (Ryan & Deci, 2017d). Gjennom å få sitt psykologiske behov for kompetanse tilfredsstilt, i sammenheng med trivsel kan også lærlingene tolkes til å oppleve trygghet og kunne ta ansvar. Gjennom opplevelsen av trivsel er det psykologiske behovet for tilhørighet tilfredsstilt fordi de forteller at de er en del av et team/gruppe, der de også føler seg knyttet og involvert (Ryan & Deci, 2017d). Det at lærlingene trives kan tilknyttes et godt arbeidsmiljø, der de beskriver gode muligheter for å få tilfredsstilt sitt psykologiske behov for tilhørighet gjennom en autonomistøttende og informativ kontekst og gode relasjoner (Bauer et al., 2007; Howard et al., 2016). Gjennom at deres forventninger ble overgått eller positivt korrigert, og at de ser relevansen i arbeidsplassenes forventninger kan det også tenkes at de opplever det enklere å internalisere og integrere de oppgavene som de nødvendigvis ikke har like mye interesse for (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Lærlingene hadde også et sterkt ønske om å bli i yrket, og på arbeidsplassen om de fikk muligheten og kan derfor sies å ha blitt insidere i sammenheng med den organisatoriske sosialiseringen (Perrot et al., 2014) og kan tilskrives en vellykket organisatorisk sosialisering (Chiong et al., 2017). Lærlingenes indre motivasjon, kan tilskrives interesse som betyr at deres psykologiske behov har vært involvert (Reeve, 2009). Det fremkom likevel at det er en usikkerhet knyttet til fremtiden som fagarbeidere, som ikke kan tilskrives at de psykologiske behovene ikke blir tilfredsstilt eller at de ikke trives men det handler om yrkenes posisjon i arbeidslivet (Bråten & Hagen, 2020). Hvis yrkene til lærlingene får en sterkere posisjon kan det føre til at de ikke opplever at de må konkurrere med både de som har høyere utdanning og ufaglærte (Nyen et al., 2015), men det kan sies å kreve at bedrifter og organisasjoner ikke bare er interesserte i å utdanne men også verdsetter fagarbeideren i forhold til den kompetansen de tar med seg inn i yrket (Bråten & Hagen, 2020). Det ser også ut til at det er noe regjeringen er klar over (Arbeids- &

inkluderingsdepartementet, 2022). Hvis bedriftene sørger for en jobbtilfredshet gjennom de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil det kunne føre til at flere både ønsker å bli men også trives (Ryan & Deci, 2000b; Wnuk, 2017) der man også får flere fagarbeidere som ikke velger å videreutdanne seg (Nygård, 2018) fordi de har et ønske og interesse for å fortsette (Ryan et al., 2008).

7. Begrensninger, muligheter, praktiske implikasjoner og veien videre i denne undersøkelsen

Det finnes begrensninger i en hver forskning, og denne studien er ikke et unntak. Den første begrensningen er at utvalget er lite og gjennom et intervju er det samspillet mellom meg og lærlingene som avgjorde hvilken kunnskap jeg fikk tilgang til (Hatch, 2002), og at resultatet nødvendigvis ikke kan generaliseres (Brottveit, 2018b). En annen begrensning er intervjuguiden, der spørsmålene som ble stilt ikke kan utforske alle aspekter ved motivasjonsteori og de psykologiske behovene. Jeg kan ha utelatt relevante spørsmål, og spørsmålene som ble stilt var basert på mitt kunnskapsgrunnlag. Denne undersøkelsen har likevel satt søkelys på lærlingers livsverden og belyser noen aspekter som kan anses som avgjørende hos lærlingene, i likhet med andre undersøkelser (Nyen et al., 2011) og viser at fagarbeideren burde få mer fotfeste i arbeidslivet (Bråten & Hagen, 2020; Bråten & Tønder, 2017; Nyen et al., 2015).

I forhold til valg av litteratur, dreier selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) seg om mer enn det som er tatt hensyn til i denne studien. Det som er blitt ekskludert er blant annet personlighetsutvikling, selvregulering og kultur (Deci & Ryan, 2008), og ved å eventuelt ha inkludert disse aspektene kunne analysen og konklusjonen sett annerledes ut. En annen begrensning er at organisatorisk sosialisering ble bare utforsket ut fra lærlingens opplevelse og aspekter om hvordan organisasjonen/bedriften faktisk praktiserer sin sosialiseringsstrategi ble utelatt (Perrot et al., 2014). Hvis det hadde blitt inkludert kunne det ha ført til en mer dyptgående analyse i forhold til hvilke muligheter lærlingene har i forhold til sine psykologiske behov.

Fokuset på selvbestemmelsesteorien, indre motivasjon og de psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000c, 2017d) er begrensningen i denne studien fordi den har i liten grad tatt hensyn til andre teorier men det er gjort med hensyn til rammebetingelsene for oppgaven. Rammebetingelsene omhandlet blant annet et tidsaspekt, og tilgang på informanter som kunne bidra med relevant kunnskap som videre kunne analyseres. Det at funnene er analysert med bakgrunn i selvbestemmelsesteorien, kan også ses på som en begrensning (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Fordi det hadde en konsekvens for hvordan lærlingenes beskrivelser ble tolket.

I forhold til metodisk tilnærming, kunne flere informanter eller en kombinasjon av flere metoder styrket analysen (Creswell & Creswell, 2018) fordi det hadde vært mer data å

analysere som kunne ha ført til andre utfall. Det å inkludere flere metoder, som for eksempel observasjon hadde det vært mulig å stille spørsmål til det som hadde blitt observert, som også kunne ha styrket analysen. Det å observere lærlingene kunne ha bidratt til at jeg kunne ha utformet en intervjuguide med bakgrunn i observasjon, og det kunne ha bidratt til et bedre tolkningsgrunnlag for om lærlingene opplevde og fikk tilfredsstilt sine psykologiske behov på arbeidsplassen. Det at meg og informantene hadde fått mer tid i sammen kunne også ha ført til at de hadde vært enda mer villige til å dele sine opplevelser.

Selv om denne studien har begrensninger, svekker det nødvendigvis ikke verdien av denne studien. Som allerede understreket i introduksjonen, er mye av forskningen som angår lærlinger dårlig utnyttet og i norsk sammenheng er det lærlingsundersøkelsen, frafall og kvalitet som utmerker seg. Denne undersøkelsen har forsøkt å belyse andre sider ved læretiden, gjennom selvbestemmelsesteorien og lærlingenes opplevelse i yrket. Den kan tilby kunnskaper om hvordan det oppleves å være lærling, men samtidig vise til at utfordringen i yrkesfag nødvendigvis ikke er om lærlingene trives, ikke dropper ut eller hvilken undervisning de får men det handler om at det må være samsvar mellom hva som tilbyes og hva som er oppnåelig i yrkesfag og for fagarbeideren.

I en fremtidig tenkt analyse kunne for eksempel inkludere andre motivasjonsfaktorer, som man blant annet finner i behovsteorien til Maslow (1954). Den handler i korte trekk om behov, ledelse, forventninger og oppførsel i organisasjon (Acevedo, 2018). Ved å utforske teorien til Maslow (1954) kunne den ha belyst andre behov og aspekter hos lærlingene. For eksempel at lærlingene anså andre behov som mer avgjørende eller at de psykologiske behovene er avhengig av noe mer for å oppleves som avgjørende. Forventningsteorien til Vroom (1964) kunne ha bidratt til mer kunnskap om hvordan lærlingene vurderte sine alternativer med tanke på utfall (Talwar et al., 2021) og nødvendigvis ikke med vekt på indre motivasjon eller trivsel. Det kunne også ha vært interessant gjennomføre en replikasjonsstudie av andre masteroppgaver (Ege, 2018; Kristensen, 2017; Sorodi, 2014) for å se hvilke utfall det får i en lærlingskontekst. Ved å gjennomføre en replikasjonsstudie kunne det ha styrket denne undersøkelsens gyldighet (Tjora, 2021). Det kunne også vært interessant å undersøke ledere i lærlingsbedrifter, og utforsket i hvilken grad de tilrettelegger for de psykologiske behovene og et alternativ hadde da vært å se på blant annet McGregors ledelsesteori om «management x» og «management y» (Lawter et al., 2015) som handler om hvilke antakelser ledere om sine arbeidstakere og hvilke muligheter man får (Kopelman et al., 2008).

8. Litteraturliste:

- Abdul Rehman, A. & Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. https://www.researchgate.net/publication/325022648_An_introduction_to_research_paradigms den 06.10.21
- Acevedo, A. (2018). A Personalistic Appraisal of Maslow's Needs Theory of Motivation: From "Humanistic" Psychology to Integral Humanism. *Journal of business ethics*, 148(4), 741-763. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2970-0>
- Adams, N., Little, T. D. & Ryan, R. M. (2017). Self- determination theory. I M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & S. J. Lopez (Red.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (s. 47-54). <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>
- Afolabi, O. A. & Balogun, A. G. (2017). Impacts of psychological security, emotional intelligence and self-efficacy on undergraduates' life satisfaction. *Scholarly Journal*, 10(2), 247-261. <https://doi.org/10.5964/psyc.v10i2.226>
- Andersen, R. K., Skålholt, A., Tønder, A. H. & Reegård, K. (2020). *Relevans i fag- og yrkesopplæringen: Utvikling og analyse av en fagarbeiderundersøkelse og en arbeidsgiverundersøkelse* (30:2020). FAFO og NIFU. <https://www.faf.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/relevans-i-fag-og-yrkesopplaeringen-2>
- Apter, M. J. (1984). Reversal theory and personality: A review. *Journal of research in personality*, 18(3), 265-288. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(84\)90013-8](https://doi.org/10.1016/0092-6566(84)90013-8)
- Arbeids- & inkluderingsdepartementet. (2022). *Vil styrke retten til heltidsjobb*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-styrke-retten-til-heltidsjobb/id2919492/> den 10.10.22
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern (LOV-2005-06-17-62)*. A.-o. inkluderingsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62> den 08.08.22
- Arthur, W. J. B., T, S., Villado, A. J. & Doverspike, D. (2006). The use of person-organization fit in employment decision making: An assessment of its criterion-related validity. *Journal of applied psychology*, 91(4), 786-801. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.786>
- Askland, L. (2006). Jobb- eller en måte å leve på? I *Det personlige i det profesjonelle : ti tekster til tanke* (s. 95-104). Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bao, X.-h. & Lam, S.-f. (2008). Who Makes the Choice? Rethinking the Role of Autonomy and Relatedness in Chinese Children's Motivation. *Child development*, 79(2), 269-283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01125.x>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. & Tucker, J. S. (2007). Newcomer Adjustment During Organizational Socialization: A Meta-Analytic Review of Antecedents, Outcomes, and Methods. *Journal of applied psychology*, 92(3), 707-721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Bavetta, S. & Guala, F. (2003). Autonomy-Freedom and Deliberation. *Journal of Theoretical Politics*, 15(4), 423-443. <https://doi.org/10.1177/0951692803154005>
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A. & Diamonti, A. J. (2016). Decent Work: A Psychological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 7: 407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 843-860). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder- En grundbog* (3. utg., s. 15-29). Hans Reitzels forlag.
- Brooker, R. & Butler, J. (1997). The learning context within the workplace: as perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of vocational education & training*, 49(4), 487-510. <https://doi.org/10.1080/13636829700200028>
- Brottveit, G. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-153). Gyldendal akademisk.

- Brottveit, G. (2018b). Forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-68). Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-30). Gyldendal akademisk.
- Bråten, M. & Hagen, A. T. (2020). En utdanning til randsonen? *Søkelys på arbeidslivet*, 37(3), 183-200. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2020-03-04>
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole* (Fafo- rapport 2017:01, Issue. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/gjor-fagbrevet-en-forskjell> den 22.08.22
- Buland, T. H., Bungum, B. & Dahl, T. (2015). *Omvalg - løsning eller symptom? - Rapport fra studie av omvalg i videregående skole i Sør-Trøndelag fylkeskommune*. NTNU Program for lærerutdanning. <http://hdl.handle.net/11250/2455554>
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 474-482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Buunk, B. P. & Nauta, A. (2000). Why Intraindividual Needs Are Not Enough: Human Motivation Is Primarily Social. *Psychological Inquiry*, 11(4), 279-283. <https://www.jstor.org/stable/1449621>
- Byrne, D. (2017). Project Planner: What's the difference between qualitative and quantitative methods? <https://methods.sagepub.com/project-planner/philosophy-of-research?fromoverview=Y> Hentet den 10.10.21
- Børve, E., Søråunet, G., A & Selmer-Olsen, M. (2020). Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: studenters erfaringer med veiledning under studiet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 90-103. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2063>
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Catalán, Á., Abós, Serrano, J., Sevil, Clemente, J., Antonio, Julián, Lucas, J., Martín-Albo & García-González, L. (2017). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at

- Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International journal for educational and vocational guidance*, 18(2), 127-148.
<https://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Haerens, L. & Aelterman, N. (2019). Identifying motivational profiles among VET students: differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating teaching. *Journal of vocational education & training*, 71(4), 600-622.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1549092>
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of applied psychology*, 79(5), 730-743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chesser-Smyth, P. A. & Long, T. (2013). Understanding the influences on self-confidence among first-year undergraduate nursing students in Ireland. *Journal of Advanced Nursing*, 69(1), 145-157. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06001.x>
- Chiong, C., Menzies, L. & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British educational research journal*, 43(6), 1083-1110.
<https://doi.org/10.1002/berj.3302>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Chua, J. & Ayoko, O., B. (2019). Employees' self-determined motivation, transformational leadership and work engagement. *Journal of management & organization*, 27(3), 1-21. <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.74>
- Collie, R., J, Shapka, J., D, Perry, N., E & Martin, A., J. (2016). Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). Qualitative methods. I *Research Design- Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg., s. 179-210). Sage. vbk://9781506386690
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (2014). The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. I *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (s. 175-197). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Curran, T. & Standage, M. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Dagsland, Å. H. B., Mykletun, R. J. & Einarsen, S. (2015). "We're not slaves - we are actually the future!" A follow-up study of apprentices' experiences in the Norwegian hospitality industry. *Journal of vocational education & training*, 67(4), 460-481. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1086411>
- Dan-Cohen, M. (1992). Conceptions of Choice and Conceptions of Autonomy. *Ethics*, 102(2), 221-243. <https://www.jstor.org/stable/2381603>
- De Leersnyder, J., Kim, H. & Mesquita, B. (2015). Feeling right is feeling good: psychological well-being and emotional fit with culture in autonomy- versus relatedness-promoting situations. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00630>
- De Witte, H. (2005). Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *South African Journal of Industrial Psychology*, 31(4), 1-6. <https://doi.org/10.4102/sajip.v31i4.200>
- Deci, E., L., Olafsen, A., H & Ryan, R., M. (2017a). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E., L., Olafsen, A., H & Ryan, R., M. (2017b). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 18(1). <https://doi.org/10.1037/h0030644>

- Deci, E. L., Connell, J., P & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, 74(4), 580-590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of personality*, 62, 119-142. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/1994_DeciEghrariPatLeone.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985a). Causality orientations theory. I *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (s. 149-175). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). Cognitive evaluation theory: Interpersonal communication and intrapersonal regulation. I *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (s. 87-112). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985c). Cognitive Evaluation Theory: Perceived causality and perceived competence. I *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (s. 43-85). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985d). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. I *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (s. 11-40). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985e). An introduction. I *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (s. 3-10). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. I M. n. Gagné (Red.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (s. 13-32). Oxford University Press. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=777468&site=e-host-live>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>

- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education- The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Duemmler, K., Felder, A. & Caprani, I. (2018). Ambivalent occupational identities under modern workplace demands: the case of Swiss retail apprentices. *Journal of vocational education & training*, 70(2), 278-296. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394360>
- Dysvik, A., Kuvaas, B. & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of applied social psychology*, 43(5), 1050-1064. <https://doi.org/10.1111/jasp.12068>
- Earl, S. (2019). Building autonomous learners: perspectives from research and practice using self-determination theory. *British Journal of Educational Studies*, 67(2), 269-271. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1577592>
- Ege, A. (2018). *Fra elev til lærling- En kvantitativ studie om endringer i elevenes indre motivasjon, selvoppfatning og tanker om framtiden, fra skole til læretid* [Masteroppgave, NTNU]. https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1imu1ht/TN_cdi_cristin_nora_11250_2590776
- Ejaz, A., Maher, L. P., Lacaze, D., Quratulain, S. & Ferris, G. R. (2022). How contextual and individual characteristics influence psychological needs satisfaction: The critical roles of political skill and political will. *Applied Psychology*, 1(31). <https://doi.org/10.1111/apps.12380>
- Eller, E. & Frey, D. (2019). Psychological Perspectives on Perceived Safety: Social Factors of Feeling Safe. I M. Raue, B. Streicher & E. Lerner (Red.), *Perceived Safety: A Multidisciplinary Perspective* (s. 43-60). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11456-5_4
- Engeda, E. H., Birhanu, A. M. & Alene, K. A. (2014). Intent to stay in the nursing profession and associated factors among nurses working in Amhara Regional State Referral Hospitals, Ethiopia. *BMC Nurs*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6955-13-24>

- Ercegovac, R., Ina & Bubić, A. (2016). Basic psychological needs predict participants' attitudes and expectations towards marriage. *Nordic Psychology*, 68(2), 73-86.
<https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1071200>
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of educational administration*, 49(3), 256-275.
<https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fagforbundet. (2021). *Deltidsrapporten- Vest Agder*.
https://www.fagforbundet.no/globalassets/_lonn-og-avtaler/ks/vest-agder.pdf
- Fangen, K. (2020). Kvalitetssikring av materialet. I *Deltakende observasjon* (s. 236-259). Fagbokforlaget.
- Fernandez, S. & Moldogaziev, T. (2015). Employee Empowerment and Job Satisfaction in the U.S. Federal Bureaucracy: A Self-Determination Theory Perspective. *The American Review of Public Administration*, 45(4), 375-401.
<https://doi.org/10.1177/0275074013507478>
- Fernet, C., Gagné, M. & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163-1180. <https://doi.org/10.1002/job.673>
- Fernet, C., Litalien, D., Morin, A., J, S, Austin, S., Gagné, M., Lavoie-Tremblay, M. & Forest, J. (2020). On the temporal stability of self-determined work motivation profiles: a latent transition analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(1), 49-63. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1688301>
- Fernet, C., Morin, A. J. S., Austin, S., Gagné, M., Litalien, D., Lavoie-Tremblay, M. & Forest, J. (2020). Self-determination trajectories at work: A growth mixture analysis. *Journal of vocational behavior*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103473>
- Filak, V. & Pritchard, R. (2008). FULFILLING PSYCHOLOGICAL vs. FINANCIAL NEEDS: The effect of extrinsic rewards on motivation and attachment to internship opportunities. *Annual Conference of the Association for Education in Journalism and Mass Communication* 19.
https://www.researchgate.net/publication/228411607_FULFILLING_PSYCHOLOGICAL_vs_FINANCIAL_NEEDS_The_effect_of_extrinsic_rewards_on_motivation_and_attachment_to_internship_opportunities
- Fleming, V., Gaidys, U. & Robb, Y. (2003). Hermeneutic research in nursing: developing a Gadamerian-based research method. *Nursing Inquiry*, 10(2), 113-120.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.2003.00163.x>

- Frønes, I. (2006). Sosialisering og det moderne: Kjennetegn ved det moderne samfunn. I *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg., s. 142-152). Gyldendal Akademisk.
- Frøyland, K. & Salomon, R. H. (2019). *Eldre arbeidstakere og lengre arbeidskarrierer – refleksjoner om ledere og HR-medarbeideres rolle*. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet <https://hdl.handle.net/10642/8914>
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 71-87. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). Lettere sagt enn gjort- Å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I *Masteroppgaven: Hvordan begynne- og fullføre* (3. utg., s. 136-155). Universitetsforlaget.
- Furunes, K. A. & Brataas, H. V. (2014). Nyutdannede sykepleieres oppfatninger om tverrprofesjonell og tradisjonell studentpraksis som arena for tilegnelse av trygghet på rolle og ansvar. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 9(2), 98-111. <https://doi.org/10.7557/14.2824>
- Gagne, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology and Management. I M. Gagné (Red.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (s. 1-10). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.013.006>
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E. & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspeli, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D.

- L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z. & Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. I M. Birenbaum & F. Dochy (Red.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. (s. 319-339). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-011-0657-3_12
- Gilje, N. (2019). Hans- Georg Gadamer - Den filosofiske hermeneutikken. I *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon* (s. 149-176). Samlaget.
- Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of applied psychology*, 93(1), 48-58. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.48>
- Greguras, G. J. & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of applied psychology*, 94(2), 465-477.
<https://doi.org/10.1037/a0014068>
- Grolnick, W., Gurland, S., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and Consequences of Mothers' Autonomy Support: An Experimental Investigation. *Developmental psychology*, 38, 143-155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>
- Grolnick, W. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Gross, V., Berger, J.-L., Wenger, M. & Sauli, F. (2020). Motivating styles in dual, initial vocational education and training. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, Vol. 3, No. 1. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-jovacet-v3-n1-a7>
- Grouzet, F., Vallerand, R., Thill, E. & Provencher, P. (2004). From Environmental Factors to Outcomes: A Test of an Integrated Motivational Sequence. *Motivation and emotion*, 28(4), 331-346. <https://doi.org/10.1007/s11031-004-2387-z>

- Guay, F. (2005). Motivations Underlying Career Decision-Making Activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13, 77-97. <https://doi.org/10.1177/1069072704270297>
- Guay, F., Ratelle, C., F., Senecal, C., Larose, S. & Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235–251. <https://doi.org/10.1177/1069072705283975>
- Gulløy, E. & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. I J. Prior & J. Van Herwegen (Red.), *Practical Research with Children* (s. 127-145). Taylor and Francis.
- Hackman, J. R. & Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of applied psychology*, 55(3), 259-286. <https://doi.org/10.1037/h0031152>
- Hagen, A. T., Nadim, M. & Nyen, T. (2008). Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet. *Fafo-rapport*, 2008:29, 11-16. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20071.pdf
- Hansen, B. H. (2015). Sandhed og metode. *Klinisk Sygepleje*, 19(2), 74-78. <https://doi.org/10.18261/ISSN1903-2285-2005-02-11>
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 37(8), 1352-1363. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1352>
- Hatch, J. A. (2002). Deciding to Do a Qualitative Study. I *Doing qualitative research in education settings* (s. 1-36). State University of New York Press.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766-794. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene - Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151-179. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2011-02-0>
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*.

- Sluttrapport* (NF-rapport 4/2012). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S. & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of vocational behavior*, 95-96, 74–89. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1imu1ht/TN_cdi_proquest_journals_1826399649
- Huang, R.-T., Sun, H.-S., Hsiao, C.-H. & Wang, C.-W. (2017). Minimizing counterproductive work behaviors. *Journal of Organizational Change Management*, 30(1), 15-26. <https://doi.org/10.1108/JOCM-12-2015-0238>
- Hupcey, J. E. (2000). Feeling Safe: The Psychosocial Needs of ICU Patients. *Journal of Nursing Scholarship*, 32(4), 361-367. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2000.00361.x>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet- En kunnskapsoppsummering*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/284094/NIFUrapport2015-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ilardi, B. C., Leone, D. R., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of applied social psychology*, 23, 1789-1805. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_IlardiLeoneKasserRyan.pdf
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661. <https://doi.org/10.1037/a0014241>
- Kane, A., Yarker, J. & Lewis, R. (2021). Measuring self-confidence in workplace settings: A conceptual and methodological review of measures of self-confidence, self-efficacy and self-esteem. *International coaching psychology review*, 16(1), 67. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=149489567&site=ehost-live>

- Keegan, S. (2015). Leadership and appreciative inquiry. I *The psychology of fear in organizations : how to transform anxiety into well-being, productivity and innovation* (s. 167-177). Kogan Page.
- Kehr, H. M. (2004). Integrating implicit motives, explicit motives, and perceived abilities: The compensatory model of work motivation and volition. *Academy of Management Review*, 29(3), 479-499. <https://doi.org/10.1.1.456.4126>
- King, D. D., Newman, A. & Luthans, F. (2016). Not if, but when we need resilience in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 37(5), 782-786. <https://doi.org/10.1002/job.2063>
- Kopelman, R. E., Prottas, D. J. & Davis, A. L. (2008). Douglas McGregor's Theory X and Y: Toward a Construct-valid Measure. *Journal of managerial issues*, 20(2), 255-271. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/douglas-mcgregors-theory-x-y-toward-construct/docview/194165861/se-2?accountid=45259>
- Kovach, K. A. (1987). What motivates employees? Workers and supervisors give different answers. *Business Horizons*, 30(5), 58-65. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(87\)90082-6](https://doi.org/10.1016/0007-6813(87)90082-6)
- Kowtha, N. R. (2018). Organizational socialization of newcomers: the role of professional socialization: Professional socialization and organizational socialization. *International journal of training and development*, 22(2), 87-106. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12120>
- Kristensen, K. D. B. (2017). *En kvalitativ undersøkelse om trivsel og motivasjon i høyere utdanning: Et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1imu1ht/TN_cdi_bergen_dspace_oa_i_bora_uib_no_1956_17214
- Kristiansen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder- En grundbog* (3. utg., s. 601-619). Hans Reitzels Forlag.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x>
- Kuczera, M., Brunello, G., Field, S. & Hoffman, N. (2008a). Introduction. I *Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training- Norway* (s. 7-12). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41506628.pdf>

- Kuczera, M., Brunello, G., Field, S. & Hoffman, N. (2008b). Policy Recommendations. I *Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training- Norway* (s. 13-38). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41506628.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). Kraftfull satsing på yrkesfag og kvalifisering i 2022. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kraftfull-satsing-pa-yrkesfag-og-kvalifisering-i-2022/id2917183/> den 10.07.22
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021a). Karakterisering av forskningsintervjuet (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 42-65). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021b). Å utføre et intervju (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 156-171). Gyldendal akademisk.
- Lacaze, D. & Bauer, T. N. (2014). A positive motivational perspective on organizational socialization. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 14(3), 58-75. <https://doi.org/0.3917/rimhe.014.0058>
- Lam, C. F. & Gurland, S. T. (2008). Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation? *Journal of research in personality*, 42(4), 1109-1115. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.02.002>
- Lawter, L., Kopelman, R. E. & Prottas, D. J. (2015). McGregor's Theory X/Y and Job Performance: A Multilevel, Multi-source Analysis. *Journal of managerial issues*, 27(1-4), 84-101. <https://www.proquest.com/docview/1756232048?pq-origsite=primo&parentSessionId=Z7kGC%2BxnJj7L6Um%2FJU5bDyUJ0R5picf72%2F54N%2BYHTtw%3D>
- Leo, U., Persson, R., Arvidsson, I. & Håkansson, C. (2020). External Expectations and Well-Being, Fundamental and Forgotten Perspectives in School Leadership: A Study on New Leadership Roles, Trust and Accountability. I L. Moos, E. Nihlfors & J. M. Paulsen (Red.), *Re-centering the Critical Potential of Nordic School Leadership Research: Fundamental, but often forgotten perspectives* (s. 209-229). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55027-1_12
- Levesque, C., Zuehlke, N. A., Stanek, L. R. & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>

- Lin, J.-H. (2016). Need for relatedness: a self-determination approach to examining attachment styles, Facebook use, and psychological well-being. *Asian Journal of Communication*, 26(2), 153-173. <https://doi.org/10.1080/01292986.2015.1126749>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 97-128). Sage.
- Lindset, M., Rismark, M. & Lyngsnes, K. (2019). Læreres møte med elever i yrkesopplæringens fellesfag. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(2). <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1783>
- Louis, M. R. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative science quarterly*, 25(2), 226-251. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2392453>
- Maddux, J. E. & Stanley, M. A. (1986). Self-Efficacy Theory in Contemporary Psychology: An Overview. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 249-255. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.249>
- Madlock, P. E. & Chory, R. M. (2014). Socialization as a Predictor of Employee Outcomes. *Communication studies*, 65(1), 56-71. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811429>
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? Innsamling, fortolkning og analyse av kvalitative data ved hjelp av Sensitizing Concepts. I J. P. Madsbu & M. Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s. 13-32). Oplandske bokforlag. <http://hdl.handle.net/11250/134364>
- Magson, N. R., Craven, R. G., Ryan, R. M., Dillon, A., Mooney, J., Blacklock, F., Yeung, A. S., Kadir, M. S. & Franklin, A. (2022). A Cross-Cultural Investigation of Basic Psychological Need Satisfaction at Work in an Indigenous and Non-Indigenous Australian Sample Across Occupation Types. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(2), 213-238. <https://doi.org/10.1177/00220221211060441>
- Manger, T. (2016). Hva er motivasjon? I *Motivasjon, og troen på seg selv og ros* (s. 9-12). Gyldendal Norsk Forlag.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality* (3. utg.). HarperCollins.
- McDevitt, M., Gassaway, B. M. & Pérez, F. G. (2002). The Making and Unmaking of Civic Journalists: Influences of Professional Socialization. *Journalism & mass communication quarterly*, 79(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/107769900207900107>

- Meckler, M., Drake, B. H. & Levinson, H. (2003). Putting Psychology Back into Psychological Contracts. *Journal of Management Inquiry*, 12(3), 217-228.
<https://doi.org/10.1177/1056492603256338>
- Meyer, J. P. (2014). Employee commitment, motivation and engagement: Exploring the links. I M. n. Gagné (Red.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (s. 33-49). Oxford University Press.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=777468&site=ehost-live>
- Miguel, M., Lizaso, I., Hermsilla, D., Alcover, C.-M., Goudas, M. & Freijo, E. (2017). Preliminary validation of the Perceived Locus of Causality scale for academic motivation in the context of university studies (PLOC-U). *The British journal of educational psychology*, 87, 558-572. <https://doi.org/10.1111/bjep.12164>
- Miller, J. & Labovitz, S. (1973). Individual Reactions to Organizational Conflict and Change. *The Sociological Quarterly*, 14(4), 556-575. <http://www.jstor.org/stable/4105596>
- Moller, A. C., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Determination Theory and Public Policy: Improving the Quality of Consumer Decisions without using Coercion. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25(1), 104-116.
<https://doi.org/10.1509/jppm.25.1.104>
- Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T.-Y. & Liu, Z.-Q. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of vocational behavior*, 81(3), 354-363. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.002>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Sideridis, G. (2008). The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
<https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>
- Natland, S. & Johannessen, A. (2020). Det er noe med den personlige egnetheten. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(2), 86-99. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-02-01>
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/> Hentet den 11.10.21
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1), 6-28.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>

- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- NOU2019:25. (2019). *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf> Hentet den 10.07.22
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nyen, T., Næss, T., Skålholt, T. & Tønder, A. H. (2011). *Stiller undersøkelsen de riktige spørsmålene? i På veien til fagbrev: Analyser av Lærlingundersøkelsen* (Fafo- rapport 28/2011). https://www.faf.no/media/com_netsukii/20219.pdf
- Nyen, T., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport*. <https://www.nifu.no/publications/1244802/> Hentet den 15.10.21
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). Hvorfor en bok om yrkesfag? I *Yrkesfagene under press* (s. 11-19). Universitetsforlaget.
- Nygård, G. (2018). *4 av 5 med fagbrev er i jobb fem år etter fagprøven*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/4-av-5-med-fagbrev-er-i-jobb-fem-ar-etter-fagproven> hentet den 30.09.21
- OECD. (2010). The vocational challenge I *OECD Reviews of Vocational Education and Training - Learning for Jobs* (s. 23-46). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/oecdreviewsofvocationaleducationandtraining-learningforjobs.htm> hentet den 09.07.22
- OECD. (2018a). Executive summary. (Investing in Youth: Norway), s. 9-20. <https://doi.org/10.1787/9789264283671-en>
- OECD. (2018b). Raising school completion rate and providing high-quality professional training in Norway. (Investing in Youth: Norway), s. 87-120. <https://doi.org/10.1787/9789264283671-en>
- Olafsen, A. H., Deci, E. L. & Halvari, H. (2017). Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and emotion*, 42(2), 178-189. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9646-2>

- Olsen, H. (2004). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic Studies in Education*, 23(1), 1-20.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01>
- Olsen, O. J. (2011). Yrkesutdanning i det moderne. Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser i norsk fag- og yrkesopplæring. *Sosiologisk tidsskrift*, 19(1), 29-47.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2011-01-03>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidareg ande oppl ringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Otis, N. & Pelletier, L. G. (2005). A Motivational Model of Daily Hassles, Physical Symptoms, and Future Work Intentions Among Police Officers¹. *Journal of applied social psychology*, 35(10), 2193-2214. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02215.x>
- Papachristopoulos, K. & Xanthopoulou, D. (2019). Functional meaning of rewards and interpersonal deviance in the workplace: the moderating role of basic psychological needs satisfaction. *International journal of business science & applied management*, 14(1), 1-16.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=137641675&site=ehost-live>
- Parker, S. L., Jimmieson, N. L. & Amiot, C. E. (2010). Self-determination as a moderator of demands and control: Implications for employee strain and engagement. *Journal of vocational behavior*, 76(1), 52-67. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.010>
- Perrot, S., Bauer, T. N., Abonneau, D., Campoy, E., Erdogan, B. & Liden, R. C. (2014). Organizational Socialization Tactics and Newcomer Adjustment: The Moderating Role of Perceived Organizational Support. *Group & organization management*, 39(3), 247-273. <https://doi.org/10.1177/1059601114535469>
- Pidd, K., Duraisingam, V., Roche, A. & Trifonoff, A. (2017). Young construction workers: substance use, mental health, and workplace psychosocial factors. *Advances in dual diagnosis*, 10(4), 155-168. <https://doi.org/10.1108/ADD-08-2017-0013>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018a). Det epistemologiske utgangspunktet. I *Forskningsmetode for masterstudenter i l rerutdanningen* (s. 45-54). Cappelen Damm
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018b). Det kvalitative og det kvantitative. I *Forskningsmetode for masterstudenter i l rerutdanning* (s. 89-110). Cappelen Damm

- Powers, T. E. (2020). Motivated apprentices: the value of workplace and trade school. *Journal of education and work*, 33(1), 81-97.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1716309>
- Puhakka, I. J. A., Nokelainen, P. & Pylväs, L. (2021). Learning or Leaving? Individual and Environmental Factors Related to Job Satisfaction and Turnover Intention. *Vocations and learning*, 14(3), 481-510. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09275-3>
- Pyszczynski, T., Greenberg, J. & Solomon, S. (2000). Toward a dialectical analysis of growth and defensive motives. *Psychological Inquiry*, 11(4), 301-305.
<https://www.jstor.org/stable/1449626>
- Rasskazova, E., Ivanova, T. & Sheldon, K. (2016). Comparing the effects of low-level and high-level worker need-satisfaction: A synthesis of the self-determination and Maslow need theories. *Motivation and emotion*, 40(4), 541-555.
<https://doi.org/10.1007/s11031-016-9557-7>
- Reegård, K. (2015). En selger in spe Orienteringer mot butikkarbeid blant unge på yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet*, 32(3), 206-222. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2015-03-02>
- Reeve, J. (2009). Psychological needs. I *Understanding motivation and emotion* (5. utg., s. 142-169). Wiley.
- Reeve, J. (2015a). Extrinsic motivation I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 116-151). Wiley.
- Reeve, J. (2015b). Introduction. I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 2-27). Wiley.
- Reeve, J. (2015c). Psychological needs. I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 152-182). Wiley.
- Reeve, J. (2018a). Extrinsic Motivation and Internalization. I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 98-122). Wiley.
- Reeve, J. (2018b). Psychological Needs. I *Understanding Motivation and Emotion* (6. utg., s. 123-149). Wiley.
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Richer, S. F., Blanchard, C. & Vallerand, R. J. (2002). A Motivational Model of Work Turnover. *Journal of applied social psychology*, 32(10), 2089-2113.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02065.x>

- Riordan, C. M. & Griffeth, R. W. (1995). The opportunity for friendship in the workplace: An underexplored construct. *Journal of Business and Psychology*, 10(2), 141-154.
<https://doi.org/10.1007/BF02249575>
- Risan, H. (2012). Dyadisk lederskap. *Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*, 15(2), 67-73.
<http://www.magma.no/dyadisk-lederskap>
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Leading global nursing research*, 53(3), 304-310.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>
- Rothmann, S. & Fouché, E. (2018). School Principal Support, and Teachers' Work Engagement and Intention to Leave: The Role of Psychological Need Satisfaction. I M. Coetzee, I. L. Potgieter & N. Ferreira (Red.), *Psychology of Retention: Theory, Research and Practice* (s. 137-156). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-98920-4_7
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450-461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. & Connell, J., P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017a). Cognitive evaluation theory, Part one: The effects of reward, reedback, and other external events on intrinsic motivation. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 123-157). The Guilford Press. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/6hiq5g/BIBSYS_ILS715432971200_02201
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017b). Human autonomy: Philosophical perspectives and the phenomenology of self. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 51-79). The Guilford Press. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/6hiq5g/BIBSYS_ILS715432971200_02201
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017c). Organismic integration theory: Internlization and the differentiation of extrinsic motivation. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 179-215). The Guilford Press. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/6hiq5g/BIBSYS_ILS715432971200_02201
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017d). Psychological needs: Varied concepts and a preliminary description of STD's approach. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 80-101). The Guilford Press. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/6hiq5g/BIBSYS_ILS715432971200_02201
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017e). Self-determination theory: An introduction and overview. I *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (s. 3-25). The Guilford Press. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/6hiq5g/BIBSYS_ILS715432971200_02201
- Ryan, R. M. & Frederick, C. (1997). On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>

- Ryan, R. M., Koestner, R. & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and emotion*, 15(3), 185-205. <https://doi.org/10.1007/BF00995170>
- Saether, E. A. (2019). Motivational antecedents to high-tech R&D employees' innovative work behavior: Self-determined motivation, person-organization fit, organization support of creativity, and pay justice. *Journal of high technology management research*, 30(2), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2019.100350>
- Schmidt, A., Neubauer, A. B., Dirk, J. & Schmiedek, F. (2020). The bright and the dark side of peer relationships: Differential effects of relatedness satisfaction and frustration at school on affective well-being in children's daily lives. *Developmental psychology*, 56(8), 1532-1546. <https://doi.org/10.1037/dev0000997>
- Seo, S., Jeon, J., Chong, Y. & An, J. (2015). The Relations Among Relatedness Needs, Subjective Well-Being, and Depression of Korean Elderly. *Journal of Women & Aging*, 27(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/08952841.2014.929406>
- Sheldon, K. M., Arndt, J. & Houser-Marko, L. (2003). In search of the organismic valuing process: the human tendency to move towards beneficial goal choices. *Journal of personality*, 71(5), 835-869. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7105006>
- Sheldon, K. M. & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: new evidence that all three needs matter. *The British journal of social psychology*, 47(2), 267-283. <https://doi.org/10.1348/014466607x238797>
- Silverman, D. (2020). Interviews. I A. Owen (Red.), *Interpreting qualitative data* (6. utg., s. 175-217). SAGE Publications.
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2013). *Å bli helsefagarbeider: En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280399/NIFUrapport2013-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Verdier. I *Motivasjon for læring : teori og praksis* (s. 56-65). Universitetsforlaget.
- Solinger, O. N., Van Olffen, W., Roe, R. A. & Hofmans, J. (2013). On Becoming (Un)Committed: A Taxonomy and Test of Newcomer Onboarding Scenarios. *Organization Science*, 24(6), 1640-1661. <https://doi.org/10.1287/orsc.1120.0818>

- Sorodi, M. R. (2014). *Alt har sin pris og er penger den billigste måten å betale med?* [Masteroppgave, Diakonhjemmet]. <http://hdl.handle.net/11250/217836>
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C., Daniels, L. M. & Mensah, E. (2017). Testing a Model of Pretenure Faculty Members' Teaching and Research Success: Motivation as a Mediator of Balance, Expectations, and Collegiality. *The Journal of Higher Education*, 88(3), 376-400. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1272317>
- Sunita, T. & Pooja, G. (2017). Psychological Need Satisfaction at Workplace: The Role of Mindfulness. *Journal of strategic human resource management*, 6(3), 40-46. www.proquest.com/scholarly-journals/psychological-need-satisfaction-at-workplace-role/docview/2024149815/se-2
- Sverke, M., Hellgren, J. & Näswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242-264. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.242>
- Talwar, S., Kaur, P., Kumar, S., Hossain, M. & Dhir, A. (2021). What determines a positive attitude towards natural food products? An expectancy theory approach. *Journal of Cleaner Production*, 327, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129204>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 33-63). Hans Reitzels forlag.
- Tansey, T. N., Iwanaga, K., Bezyak, J. & Ditchman, N. (2017). Testing an Integrated Self-Determined Work Motivation Model for People With Disabilities: A Path Analysis. *Rehabilitation Psychology*, 62(4), 534-544. <https://doi.org/10.1037/rep0000141>
- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*, 101(2), 354-365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>
- Thagaard, T. (2018a). Analytiske tilnæringer: Kontekstanalyse. I *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 151-167). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018b). Analytiske tilnæringer: Temaanalyser. I *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 171-179). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018c). De kvalitative metodenes egenart. I *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 11-29). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018d). Det vitenskapelige grunnlaget for kvalitative metoder. I *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 33-42). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018e). Intervju og relasjoner i felten. I *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 89-113). Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018f). Problemstilling og undersøkelsesopplegg. I *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 45-60). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018g). Teori og data. I *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 181-198). Fagbokforlaget.
- Thune, T., Reiseegg, Ø. & Askheim, S. (2019). Skole og utdanning i Norge. *Store norske leksikon* https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge Hentet den 10.10.21
- Tjora, A. (2021). Forskningens kvalitet og framstilling. I *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg., s. 259-283). Gyldendal Norsk Forlag
- Trépanier, S.-G., Fernet, C. & Austin, S. (2013). Workplace bullying and psychological health at work: The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work and stress*, 27(2), 123-140.
<https://doi.org/10.1080/02678373.2013.782158>
- Trépanier, S.-G., Fernet, C. & Austin, S. (2016). Longitudinal relationships between workplace bullying, basic psychological needs, and employee functioning: a simultaneous investigation of psychological need satisfaction and frustration. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(5), 690-706.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1132200>
- Universitetet i Oslo. (26.09 2017, 07.07.2022). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Universitetet i Oslo. Hentet 24.08.2022 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2008a). *Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift (BUA3-01)*. <https://www.udir.no/kl06/BUA3-01#> den 05.05.22
- Utdanningsdirektoratet. (2008b). *Læreplan i salgsfaget Vg3 / opplæring i bedrift (SLG3-01)*. <https://www.udir.no/kl06/SLG3-01#> den 05.05.22
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Lærlingundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/larlingundersokelsen/> den 30.09.21
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Nasjonal kartlegging av unges utdannings- og yrkesvalg: Utarbeidet for Avdeling for karriereveiledning i Utdanningsdirektoratet*. Ipsos.
https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-03/kartlegging_av_unges_utdannings-_og_yrkesvalg_2019.pdf den 09.30.21
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Utdanningsspeilet 2019: Gjennomføring*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2019/> den 30.09.21

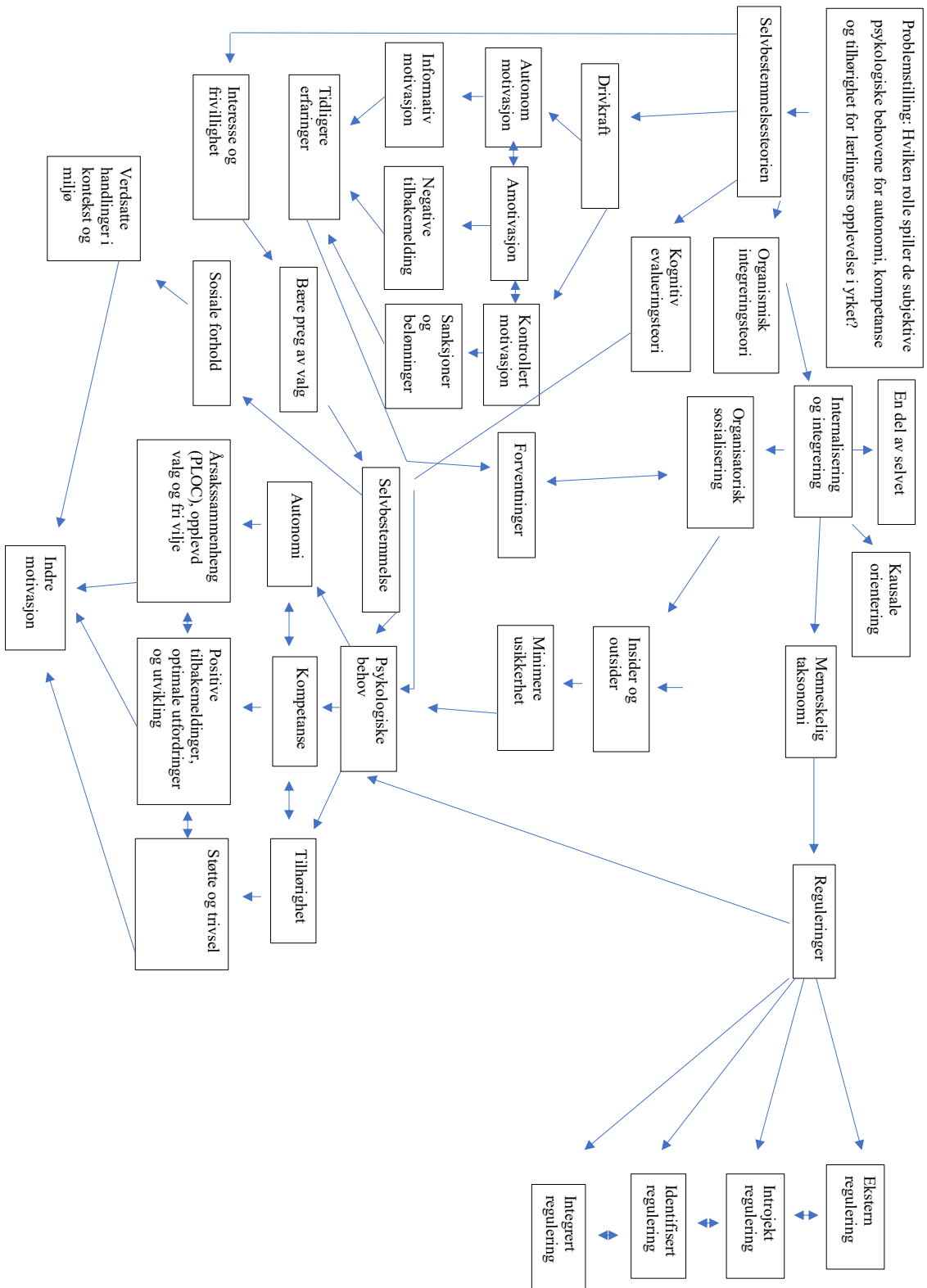
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Praksiskandidatordningen*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/> Hentet den 06.07.22
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fagbrev på jobb*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/fagbrev-pa-jobb/> den 06.07.22
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Spørsmål i lærlingsundersøkelsen*. Hentet fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmal-i-larlingundersokelsen/#> den 14.02.21
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Lærlingsundersøkelsen 2022: Lærlingene er motiverte for å lære på arbeidsplassen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/#> den 05.07.21
- Utvær, B. K. & Wendelborg, C. (2020). *Lærlingsundersøkelsen 2018- Analyser av variasjoner og sammenhenger* NTNU. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/larlingundersokelsen-2018.pdf> den 05.05.22
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian psychology*, 49(3), 257-262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M. & De Witte, H. (2008). Self-determination theory: A theoretical and empirical overview in occupational health psychology. *Occupational health psychology*, 3, 63-88.
https://www.researchgate.net/publication/281605739_Self-determination_theory_A_theoretical_and_empirical_overview_in_occupational_health_psychology
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294.
<https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of*

- occupational and organizational psychology*, 83(4), 981-1002.
<https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- van Hooff, M. L. M. & van Hooft, E. A. J. (2017). Boredom at work: towards a dynamic spillover model of need satisfaction, work motivation, and work-related boredom. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(1), 133-148.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1241769>
- Van Manen, M. (1997). Hermeneutic Phenomenological Reflection. I *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg., s. 77-109). Routledge.
- Van Wingerden, J., Derks, D. & Bakker, A. B. (2018). Facilitating interns' performance: The role of job resources, basic need satisfaction and work engagement. *Career Development International*, 23(4), 382-396. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2017-0237>
- Vance, R. J. (2006). Employee Engagement and Commitment: A guide to understanding, measuring and increasing engagement in your organization. I (s. 1-33). Society for Human Resource Management: SHRM Foundation. <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/special-reports-and-expert-views/documents/employee-engagement-commitment.pdf>
- Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H. & De Cuyper, N. (2012). The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work & Stress*, 26(3), 252-271.
<https://doi.org/10.1080/02678373.2012.703900>
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H. & Van den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of occupational and organizational psychology*, 80(2), 251-277.
<https://doi.org/10.1348/096317906X111024>
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as an unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated

- learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Veblungsnes, M. N. (2020, 09.01.2020). Norge trenger flere fagfolk – Nå! *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/videregaende-opplaering-yrkesfag/norge-trenger-flere-fagfolk--na/226128> den 14.02.22
- Vermote, B., Waterschoot, J., Morbée, S., Van der Kaap-Deeder, J., Schrooyen, C., Soenens, B., Ryan, R. M. & Vansteenkiste, M. (2022). Do Psychological Needs Play a Role in Times of Uncertainty? Associations with Well-Being During the COVID-19 Crisis. *Journal of Happiness Studies*, 23(1), 257-283. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00398-x>
- VG. (2018). Slutt med utdanningsnobberiet – ta fagutdanningene på alvor. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/1k4m1J/slutt-med-utdanningsnobberiet-ta-fagutdanningene-paa-alvor> den 29.09.21
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdehaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"*. NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/280897> den 21.09.21
- Vik, A. G. (2010). Trivsel og varsling på arbeidsplassen. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 149-172. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2010-03-01>
- Volodina, A., Lindner, C. & Retelsdorf, J. (2019). Personality traits and basic psychological need satisfaction: Their relationship to apprentices' life satisfaction and their satisfaction with vocational education and training. *International journal of educational research*, 93, 197-209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.003>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Vrålstad, S. (2011). Utfordrende jobbhverdag i mange yrker : arbeidsmiljø. *Samfunnsspeilet*, 25(5/6). <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/utfordrende-jobbhverdag-i-mange-yrker> den 10.10.21
- Westgate, E. C. (2020). Why Boredom Is Interesting. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 33-40. <https://doi.org/10.1177/0963721419884309>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wnuk, M. (2017). Organizational Conditioning of Job Satisfaction. A Model of Job Satisfaction. *Contemporary Economics*, 11(1), 31-43. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.227>
- Xu, C. (2022). Work Motivation in the Public Service: A Scale Development Based on the Self-Determination Theory. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221091263>
- Young, L. S. (2006). Expectations of employees toward the workplace and environmental satisfaction. *Facilities*, 24(9/10), 343-353. <https://doi.org/10.1108/02632770610677628>

Vedlegg 1- Egen utformet litteratur oversikt



Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykke

Hallo!

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

Jeg ønsker dine meninger og tanker om hvordan du opplever å gå fra lærling til fagarbeider, og hva du tenker om fremtiden som fagarbeider.

Formål- Hva vil deltakelse innebære for deg?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju, som ca. vil vare en time. Årsaken for at jeg ønsker din deltakelse er fordi jeg skriver en masteroppgave i pedagogikk, gjennom Universitetet i Agder.

Jeg håper på å kunne få svar på problemstillingen: *Hvordan er de subjektive opplevelsene av autonomi, kompetanse og tilhørighet avgjørende for om lærlingene fortsetter som fagarbeidere?* Jeg ønsker å komme i kontakt med nettopp deg, fordi du er lærling som skal ta stilling til om du ønsker å fortsette som fagarbeider eller om du ønsker å videreutdanne deg. Noen eksempler på spørsmål jeg ønsker å stille er:

1. Hvorfor ønsket du å starte på yrkesfag?
 - Søkte du også allmenn?
2. Ser du for deg at du vil fortsette som fagarbeider?
 - Hvordan er jobb mulighetene, der du arbeider nå?

Hvem leder prosjektet?



Jeg, Miriam Johannessen Hageland er ansvarlig for prosjektet.

Jeg får også god hjelp av min veileder Andrea Stefanie Hillen som arbeider som professor på Universitetet i Agder, Kristiansand.



Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vet enda ikke hvem du er, eller hva du heter men gjennom Fagopplæring Sør får du dette skrevet fordi du passer inn i beskrivelsen om å være lærling, på ditt siste år som skal ta stilling til om du ønsker å fortsette som fagarbeider eller om du ønsker å videreutdanne deg.

Om du ønsker å delta, må du signere på siste ark. Om du ikke signerer, blir du heller ikke med.

Hva innebærer det å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju med deg. Det vil være en samtale som jeg tar opp på bånd, der jeg stiller ulike spørsmål om læretiden og tanker om fremtiden. Jeg ser for meg at samtalen vil vare ca 1 time.

Det er frivillig å delta!

Du kan velge helt selv om du ønsker å delta, og ingen andre kan gjøre det for deg. Det er med andre ord bare deg som kan samtykke, og si noe er greit. Det er også lov å endre mening! Om du først har sagt at du ønsker å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake. Det er helt greit, jeg vil ikke bli sur og det vil ikke være noen konsekvenser for hverken deg eller arbeidsplassen. Om du velger å trekke deg, vil også lydopptaket og eventuelle notater bli slettet.

Personvern- Hvordan jeg oppbevarer dine opplysninger.

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut: *Hvilken rolle spiller de subjektive psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for fire lærlingers opplevelse i yrket.*

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare meg, Miriam som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som samles inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver forskningsartikkelen. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når jeg skriver om deg.

Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet innen 15.05.22, og da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet, som du finner på siste side. Du har også rett til innsyn i hva jeg har samlet inn, der det er mulig å endre eller utelate informasjon og du kan trekke tilbake samtykket ditt uten at jeg krever noen videre forklaring. Du har også rett til å klage til datatilsynet, om du mener noe er feil.

Kontaktinformasjonen til personvernombudet på mitt universitet er: personvernombud@uia.no men veilederen min Esther kan også kontaktes ved spørsmål: esther.canrinus@uia.no

Hvor kan du finne ut mer om prosjektet?

Om du tar kontakt med meg på telefonnummer: 46787019 eller mailadresse: miriah11@student.uia.no kan jeg gi deg ytterligere informasjon uten at du forplikter deg til å delta.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at jeg gjennomfører dette forskningsprosjektet (Referansenummer: 868289).

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Miriam Johannessen Hageland

Prosjektansvarlig

(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om hva prosjektet [*Fra lærling, til fagarbeider- Hva nå?*] innebærer, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet gjennom å bli intervjuet, der det også blir tatt opp på lydbånd.

Min mailadresse er: _____

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Meldeskjema](#) / [Fra lærling, til fagarbeider- Hva nå? -En kvalitativ studie om indre m...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
318405	Med vilkår	19.01.2022

Prosjektittel

Fra lærling, til fagarbeider- Hva nå? -En kvalitativ studie om indre motivasjon, forventninger og tanker om fremtiden i yrket.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Andrea Stefanie Hillen

Student

Miriam Johannessen Hageland

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.05.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

Vi har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

Vi vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser

Vedlegg 4- Intervjuguide

Utformet intervjuguide:

Spørsmål til informanten: Opplevd Autonomi	Oppfølgende spørsmål	Vitenskapelig spørsmål
1. Hva mener du var årsaken til at du valgte yrkesfag?	Har du alltid hatt lyst til å bli fagarbeider innenfor det yrket du har valgt?	Indre motivasjon Mål og ambisjoner
2. Hvordan endte du opp på denne arbeidsplassen?	Var du her i praksis? Søkte du også påbygg?	Bevisst prosess Indre eller ytre regulering
3. Har du noen ekstra ansvarsområder på arbeidsplassen som du bestemmer over?	Eller har du et eksempel der du tok avgjørelsen om noe.	Optimale utfordringer Opplevd valg Medbestemmelse Frihet
4. I hvilken grad ser du for deg at du forblir fagarbeider?	Planer om å gå videre på skole/videreutdanning. Får du mulighet til å forbli på denne arbeidsplassen?	Opplevd valg Opplevd støtte Kompetanse

Spørsmål til informanten: Opplevd Kompetanse	Oppfølgende spørsmål	Vitenskapelig spørsmål
1. Opplever du mestring på arbeidsplassen?	Er det noe du syntes er utfordrende? Er arbeidet tilpasset ditt nivå, eller er det kjedelig eller for vanskelig?	Strukturer, CET
2. Er det arbeidsoppgaver du ikke liker/likes, eller ønsker/ ikke ønsker?	Kan du utdype, hvorfor du tror det er sånn	Indre eller ytre påvirkninger Strukturer
3. Får du positive tilbakemeldinger på hva du kan og mestrer?	Kan du komme med et eksempel Fra hvem?	Opplevd støtte Tilhørighet
4. Føler du deg tryggere på deg selv, etter du ble lærling på denne arbeidsplassen?	Har du et eksempel	Opplevd støtte
5. Av det du har lært på skolen/læretiden hva anser du som relevant å ta med deg videre?	Får du tid til å forberede deg til fagprøven?	Kompetanse
6. Hva mener du kjennetegner en god fagarbeider innenfor yrket ditt?	Hva mener du er din sterkeste side?	Forventninger

Spørsmål til informanten: Opplevd Tilhørighet	Oppfølgende spørsmål	Vitenskapelig spørsmål
1. Hvordan trives du på arbeidsplassen?	Hva anser du som et godt miljø.	Tilhørighet Insider Trivsel
2. Ble læretiden, slik som den ble forespeilet?	Hva så du for deg?	Forventinger
3. Er det noen på arbeidsplassen du har særlig god kontakt med? Ikke kontakt med?	Hvordan påvirker det deg?	Tilhørighet
4. Anser du deg selv som en del av gruppen?	Hvilken rolle vil du gi deg selv?	Insider Outsider

Spørsmål til informanten: Opplevd organisatorisk sosialisering	Oppfølgende spørsmål	Vitenskapelig spørsmål
1. Når du tenker på fremtiden i yrket, vil du si at du er positivt innstilt eller mer skeptisk?	Hva legger du i det? Arbeidssikkerhet	Autonomi
2. Hvis du tenker tilbake på valget om å bli lærling, er det noe du er usikker på om var rett?	Har du alltid ville bli fagarbeider	Opplevd støtte
3. Opplever du at du har utviklet deg/tilpasset deg arbeidsplassens forventninger?	Er det noe du ser på som særlig utfordrende eller positivt	Påvirkning Tilhørighet
4. Har læretiden, eller møtet med yrket blitt slik du så for deg?		Forventning

Søker lærlinger, til intervju

Internal\Normal

1



Miriam Johannessen Hageland

██████████@fagoppsor.no



on. 10.11.2021 09:30

Hei, mitt navn er Miriam J. Hageland og skal skrive en masteroppgave i pedagogikk. Jeg har vært i kontakt med ██████████ i forhold til å finne frem til lærlinger innenfor salg og- service og helse- og oppvekst. Jeg fikk opplyst deg som en aktuell person å ta kontakt med.

Jeg ønsker å intervjuer lærlinger som er på sitt siste år i læretiden i forhold til autonomi, tilhørighet og kompetanse som avgjørende for å forbli i fagopplæringen. Jeg ønsker å se det videre i spenningsforholdet mellom det som kan kalles forventninger til en selv vs. forventninger utenfra. Et slags mikro og makro perspektiv. Det kan blant annet ses opp mot den politiske satsningen på yrkesfag.

Håper på en positiv respons.

Masterprosjekt, Fagarbeider- Hva nå?

Internal\Normal



Miriam Johannessen Hageland

to. 03.02.2022 21:29

Til: ██████████



Hei :-) Jeg fikk en hyggelig mail, fra styreren i bhg du arbeider med om at du kunne tenke deg å delta i prosjektet mitt. Om jeg forstod henne riktig!?!
Det er i hvertfall veldig satt pris på :-)

Ikke nøl med å spørre om noe er uklart, eller om det er noe du lurer på. Ingen spørsmål er for dumme!

Tenker vi kan avtale en dag/kveld som passer for deg ;-)

- Miriam

Hei 😊 For noen uker tilbake, ble du tagget i mitt innlegg på [redacted] sin ansatt side 👍
Jeg ser etter lærlinger, som er over 18 år som skal ta fagbrevet nå til sommeren. Jeg ønsker å intervju, ved hjelp av lydopptak! Spørsmålene vil i stor grad basere seg rundt valget av yrkesfag, og hvordan det oppleves.

Du kjenner ikke meg, og jeg kjenner ikke deg men jeg jobber selv på [redacted] 😊
Grunnen til at jeg skriver til deg, er fordi du mest sannsynlig passer inn i beskrivelsen jeg leter etter 👍
Kunne du vært interessert i å hjelpe meg ? 😊
Ps. Er lov å bare skrive nei, uten at jeg krever noe ytterligere svar 👍

Hei 😊. Ja jeg kan være med på det 😊