

Barne- og ungdomsarbeiderlærlingers erfaringer fra barnehagen som læreplass

En kvalitativ undersøkelse av lærlingenes egne erfaringer om hvordan møtet med barnehagens praksisfellesskap dannet grunnlag for læring, autonomi, kompetanse og tilhørighet

LOVISE LOHNE PEDERSEN

VEILEDER

Andrea Stefanie Hillen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Etter en fantastisk, lærerik og krevende periode som masterstudent er oppgaven klar til innlevering. Det kjennes litt uvirkelig og en smule vemodig. Å få muligheten til å dykke ned i kunnskap og utvide egne perspektiver setter jeg inderlig stor pris på. I det verdensbilde som er i dag, er jeg også dypt takknemlig for at jeg har fått denne muligheten.

Bak denne studien står det mange vidunderlige mennesker som har bidratt, heiet og løftet meg frem til innlevering.

Først vil jeg takke lærlingene som stilte opp som informanter. Deres bidrag med verdifulle innsikter og erfaringer har dannet grunnlaget for denne studien.

Min veileder Andrea Stefanie Hillen fortjener all applaus for faglig støtte og veiledning i denne prosessen. Tusen takk for veiledning, oppfølging og at du prøver å korrigere mine skjønnlitterære fakter. Det har vært av aller størst nødvendighet.

Så en takk til mine medstudenter. Tusen takk for all latter, glede, trøst og tårer. Livet har en tendens til å ikke stoppe opp, selv om man registrerer seg som student. Jeg har vært så heldig å være en del av en gruppe masterstudenter som har vært engasjerte og som har delt mange gode erfaringer. En ekstra stor takk til Ardiana, Anna og Candice. Jeg tror vi har sagt mange ganger at 'hadde det ikke vært for dere' i møte med uovervinnelige teorier og presset som følger med å være masterstudent. Tusen takk for alle timene og minuttene.

En stor takk til venner og familie som har jublet meg fremover, kommet med uvurderlige tilbakemeldinger og minnet meg på hva som er viktig her i livet. Tusen takk for all tålmodigheten, støtten og kjærligheten jeg har fått.

En stor bamseklem og takk til mine vidunderlige barn William, Carmen Sofie og Marlene. Dere har vært en inspirasjon gjennom hele studiet. Dere sprer livsglede, lykke og kjærlighet. Samtidig har dere også vært så uendelig tålmodige og forståelsesfulle. Dere er min verden.

Til slutt vil jeg takke min mann Trond Inge. Takk for all kjærlighet og viktige ord. Du har motivert, bidratt og til tider dyttet meg frem til mål. Arbeidet med denne studien ville ikke vært mulig hvis ikke du hadde ryddet frem tid, tatt i et ekstra tak og vært som en klippe i denne prosessen.

Sammendrag

Kvaliteten i norske barnehager blir ofte sett i sammenheng med personalets kompetanse, og satsning innen barnehagesektoren retter seg mot kompetanseheving. Fremover vil behovet for kvalifiserte barne- og ungdomsarbeidere dermed øke, som et resultat av kompetansehevingen i barnehagen. Lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget gjennomfører sin læretid i barnehagens praksisfellesskap. Med utgangspunkt i lærlingenes erfaringer fra læretiden i barnehagen, tar studien sikte på å undersøke lærlingers erfaringer i møtet med barnehagens praksisfellesskap, og hvordan barnehagens praksisfellesskap møtte lærlingers psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i mesterlære, læring som sosial praksis og selvbestemmelsesteorien.

Det empiriske materialet ble innhentet ved hjelp av semistrukturert forskningsintervju med fem lærlinger fra barne- og ungdomsarbeiderfaget. Analysen er gjennomført empirinært med stegvis deduktiv-induktiv metode. Funnene i denne studien viser til barnehagens rammer, tilbakemeldinger fra praksisfellesskapet, lærlingens posisjon i praksisfellesskapet og muligheter som barne- og ungdomsarbeider i fremtiden. Studien viser til at gjennom en dialektisk prosess avgjør samspillet mellom praksisfellesskapet og lærlingene hvordan læretiden ble erfart. Hvor praksisfellesskapet har makt til å forme lærlingenes handlingsrom, og tilgangen til erfart autonomi, tilhørighet og kompetanse.

Nøkkelord: barnehagens praksisfellesskap, lærlinger, autonomi, tilhørighet, kompetanse

Abstract

In Norwegian kindergarten the quality of the institution is often determined by the qualifications and competency-levels of kindergarten employees. As a result, there is a growing focus on developing formal competencies of child-care workers (barne- og undomsarbeidere) in kindergarten. In the education sector, the demand for child-care workers is increasing. All apprentices require on-the-job training in the form of apprenticeships. This study examines the praxis experiences in the kindergarten's community of practice, focusing on how the community of practice nourishes the three basic psychological needs for autonomy, competence, and belonging. The theoretical approach is based on master teaching, learning as social practice and self-determination theory.

Five semi-structured interviews were conducted with apprentice child-care workers. Then analyzed using a Stepwise deductive-inductive research method. The finding in this study resulted in the categories, *the kindergartens framework, feedback, the apprentices' positions in the community of practice* and *possibilities as a child-care worker*. The study's findings indicate that in the dialectic relationship between community of practice and the apprentice the community of practice has the power to determine the apprentice's room for autonomous practice, development of competencies and sense of belonging. Having a heavy influence on the way apprentices perceive their periods of praxis and their future position in kindergarten.

Key concepts: communities of practice, apprenticeship, autonomy, competence, belonging

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Studiens tematikk	1
1.2	Studiens problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Barnehagen som en lærende organisasjon og en læreplass.....	4
1.4	Studiens oppbygning	5
2	Teoretisk tilnærming til læring i et praksisfellesskap	6
2.1	Mesterlærens historie.....	6
2.2	Praksisfellesskap som utgangspunkt for læring	7
2.2.1	Praksis i et fellesskap	8
2.2.2	Utvikling av mening i et praksisfellesskap	9
2.2.3	Fellesskap i praksis	10
2.2.4	Utvikling av identitet.....	11
2.3	Legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap.....	12
2.4	Selvbestemmelsesteorien.....	14
2.4.1	Indre motivasjon og ytre krefter.....	15
2.4.2	Internalisering av ytre motivasjon	15
2.4.3	Psykologiske behov	18
2.5	Tidligere forskning om lærlinger, praksisfellesskap og psykologiske behov	20
2.6	Oppsummering av teoretisk tilnærming.....	23
3	Kvalitativ forskningsmetode	25
3.1	Stegvis-deduktiv induktiv forskningsmetode.....	26
3.1.1	Forforståelse og egen refleksivitet i studien.....	27
3.2	Semistrukturert forskningsintervju	28
3.2.1	Intervjuguide til semistrukturert forskningsintervju	28
3.2.2	Studiens utvalg til innsamling av empiri	30
3.2.3	Gjennomføringen av intervju.....	31

3.2.4	Transkribering av intervjuene	33
3.3	Analyseprosessen i studien	34
3.3.1	Empirinær koding av intervjuene	34
3.3.2	Gruppering av koder.....	37
3.3.3	Utvikling av konsepter	39
3.4	Kvaliteten i studien.....	40
3.5	Forskningsetiske refleksjoner.....	42
4	Funn og drøfting	45
4.1	Barnehagens rammer	46
4.1.1	Rutiner i barnehagen	46
4.1.2	Arbeidsdelingen på læreplassen	47
4.1.3	Forhandlinger om praksis	48
4.1.4	Diskusjon om barnehagens rammer	49
4.2	Tilbakemeldinger fra læreplassen	55
4.2.1	Tilbakemeldinger fra personalet.....	55
4.2.2	Tilbakemeldinger fra veileder	56
4.2.3	Tilbakemeldinger fra barna.....	56
4.2.4	Diskusjon om tilbakemeldinger.....	57
4.3	Lærlingens posisjon i praksisfellesskapet	61
4.3.1	Lærlingens erfarte rolle.....	61
4.3.2	Lærlingens relasjoner på læreplassen	62
4.3.3	Praksisfellesskapets prioriteringer	63
4.3.4	Diskusjon om lærlingens posisjon i praksisfellesskapet	64
4.4	Muligheter som barne- og ungdomsarbeider i barnehagen	69
4.4.1	Diskusjon om lærlingenes muligheter i barnehagen	71
5	Konklusjon	75
6	Avsluttende betraktninger	79

6.1	Begrensninger ved studien.....	79
6.2	Veien videre	80
Litteraturliste	81
Vedlegg	87
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	87
	Vedlegg 2: Godkjenning NSD	89
	Vedlegg 3: Kompetansemål i barne- og ungdomsarbeiderfaget.....	91
	Vedlegg 4: Kodebok til lærlingeprosjektet	93
	Vedlegg 5: SDI-modellen.....	102
	Vedlegg 6: Strukturert begrepssøk.....	103

Liste over figurer og tabeller

Figur 1 Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 2003a, s. 131)	8
Figur 2 Organismic integration theory (Deci & Ryan, 2000, s. 237)	16
Figur 3 Oversikt koding i Nvivo	35
Figur 4 Koding av lærlingenes uttalelser Dorthe	35
Figur 5 Koding av lærlingenes uttalelser Eva	36
Figur 6 Kompetansemål barne- og ungdomsarbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 4-5).....	91
Figur 7 Kompetansemål barne- og ungdomsarbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 5-6).....	92
Figur 8 SDI-modellen (Tjora, 2021, s. 21).....	102
Tabell 1 Intervjuguide	29
Tabell 2 Kodegrupperinger tilbakemeldinger	38
Tabell 3 Temaoversikt fra analysen	39

1 Innledning

1.1 Studiens tematikk

Barnehagen er en institusjon med ulike arbeidsoppgaver. I første rekke er det barns første møte med utdanningsforløpet. Barnehagens samfunnsmandat er at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, s. § 1). I dette møtet er personalets kompetanse en forutsetning for god kvalitet i alle norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; 2023-2030, s. 7). Barnehagesektoren har siden 2006 offisielt vært en del av utdanningsforløpet, da ansvaret for sektoren ble overflyttet til kunnskapsdepartementet. Tidligere var ansvaret for barnehagene under Barne- og familiedepartementet (NOU 2022:13, s. 40). I kjølvannet har barnehagesektoren vært gjenstand for endringer og reformer for å sikre kvaliteten i alle barnehager.

Stortingsmeldinger og NOU-rapporter har koblet ansattes kompetanse og barnehagens kvalitet som nært sammenlignende (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007; NOU 2022:13; St.meld. nr. 19 (2015-2016)). Den nye strategien Barnehagen for en ny tid (2023-2030) følger opp dette og setter som mål at innen 2030 skal barnehagelærere utgjøre minst 50 % av grunnbemanningen i barnehagen. Samtidig skal også andelen barne- og ungdomsarbeidere økes fra 22 prosent til 25 prosent (Kunnskapsdepartementet, 2023-2030, s. 32). Som en del av det pedagogiske personalet i barnehagen har barne- og ungdomsarbeidere en viktig rolle i tilretteleggingen og gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet. De er også i stor grad fortrolige med fagspråket og kan på den måten bidra til økt faglig trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2023-2030, s. 32). Barne- og ungdomsarbeidere blir gjennom strategien fremmet av regjeringen som en viktig nøkkel mellom pedagogisk planlegging og barnehagens daglige praksis.

Dette betyr at frem mot 2030 vil personalgruppen i barnehagesektorene endre seg, det satses på økt kompetanse som skal sikre kvaliteten i fremtidens barnehager. Dette betyr også at behovet for kvalifiserte barne- og ungdomsarbeidere vil øke. Til sammenligning med barnehagens oppdrag som første møte med utdanningssystemet for barna, er barnehagen også siste del av utdanningsforløpet til barne- og ungdomsarbeidere. Barnehagen har ansvar for lærlinger som gjennomfører sin læretid. Lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget skal i løpet av læretiden bli kvalifisert til å ta del i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og bidra

til økt kompetanse og kvalitet i barnehagesektoren. Kvaliteten på læretiden kan derfor også tenkes å være avhengig av barnehagens kompetanse, innsats og tilrettelegging for læretiden. Barnehagen som en del av utdanningsforløpet kan på den måten sees på som dobbelt, den skal fungere som en institusjon som skal ivareta barnas behov for omsorg, lek, læring og danning. Samtidig som den skal fungere som en læreplass for fremtidens kompetanse. Masteroppgavens tematikk handler av den grunn om barnehagens praksisfellesskap, og barne- og ungdomsarbeiderlærlingers møte med barnehagen som læreplass. Oppgaven har som hensikt å løfte frem barne- og ungdomsarbeiderlærlingers stemmer og erfaringer, og på den måten rette søkelyset mot hvordan det pedagogiske personalet tilrettelegger for læring i praksisfellesskapet.

1.2 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studiens overordnede målsetting er å undersøke hvordan barnehagens praksisfellesskap gir rom og muligheter for barne- og ungdomsarbeiderlærlinger som har barnehagen som læreplass. I oppgavens problemstilling er lærlingene derfor fremtredende for å kunne undersøke hvordan barnehagen som læreplass erfares av lærlinger. Problemstillingen er som følger:

Hvordan erfarer barne- og ungdomsarbeiderlærlinger egen læretid i barnehagens praksisfellesskap?

Masteroppgaven har en problemstilling som gir rom for lærlingenes egne stemmer og erfaringer. Likevel vil det teoretiske grunnlaget legge føringer på hvilke empiriske data studien får tilgang til. Det faglige ståstedet for denne masteroppgaven er innenfor barnehagelærerprofesjonen, men ønsker å undersøke hvordan barnehagens pedagogiske personal som praksisfellesskap møter lærlinger som gjennomfører sin læretid i barnehagen.

Personalet i barnehagen er sammensatt og består av barnehagelærere/pedagogiske ledere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter/ufaglærte. Når barne- og ungdomsarbeiderlærlinger skal ut i læretid i barnehagen kreves det formell kontrakt mellom lærested og lærlingen. For å kunne bli lærebedrift må læreplassen ha en fagansvarlig, som ofte er styreren og en veileder som skal ha daglig oppfølging av lærlingen. Dette er som regel en barne- og ungdomsarbeider som har gjennomført fagbrevet selv. Det finnes lite oversikt over hvilke andre kvalifikasjoner som kreves for å kunne være veileder. Etter kontakt med flere

lærlingekontor ulike steder i landet kan det se ut som kravet er; en fagarbeider, eller assistent som har minimum fem års arbeidserfaring ved læreplassen.

Barnehagelærere blir av rammeplanen løftet frem som den profesjonen som utdanner seg spesifikt til å kunne ivareta barnehagens oppgaver og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Barnehagelæreren får gjennom lovverket og styringsdokumenter et solid fotfeste og føringer på hva som forventes av sin rolle i barnehagen. Til motsetning er ikke barne- og ungdomsarbeidere nevnt i verken lovverket eller styringsdokumenter. Barne- og ungdomsarbeiderfaget kan beskrives som et ungt fag. Det ble etablert i forbindelse med lovfestet rett til videregående opplæring og etablering av nye fag som en følge av reform 94 (Bråten & Tønder, 2017). Dette kan tenkes å gi barne- og ungdomsarbeiderfaget et svakere fotfeste i sin rolle i barnehagen.

Yrkesfagene er i likhet med profesjonene bygget på en todelt utdanning, med en teoridel og en praksisdel. Dette fører med seg at tilhørigheten til yrkesgruppen i likhet med profesjonen er betinget en faglig utdanning, selv om den praktiske utdannelsen i yrkesfagene utgjør en større del av utdannelsen (Jørgensen, 2009, s. 16). Barnehagelærerprofesjonen vil da ha en større faglig tyngde enn barne- og ungdomsarbeiderfaget. Kontrollen over utdannelsen er også i større grad beskyttet innenfor profesjonsutdannelse, og den er formelt beskyttet (Jørgensen, 2009, s. 15). For å kunne jobbe som pedagogisk leder stilles det krav til 3 års pedagogiske utdanning, enten som barnehagelærer eller annen pedagogisk utdanning med videreutdanning i barnehagepedagogikk (Barnehageloven, 2005, §25). Det stilles til sammenligning ingen krav til yrkesfaglig bemanning og kompetanse i barnehagen gjennom lovverket og rammeplanen. Barnehagelærerprofesjonens etikk og autonomi kan sies å være sterk innenfor arbeidsgruppen, hvor profesjonsfellesskapet strekker seg ut over barnehagens grenser. Innen yrkesfag er det oftest arbeidsgiveren som styrer og regulerer dette (Jørgensen, 2009, s. 15). Profesjoner har i større grad fått delegert ansvar via tillit og rammebetingelser, kontra yrkesfagene hvor delegeringen av autonomi er overlatt til arbeidsgiveren (Jørgensen, 2009, s. 15). Oppsummert vil det si at profesjoner har et større grunnlag for kompetanse, autonomi og faglig tilhørighet til en større gruppe. Yrkesfagene er i større grad styrt av sin aktuelle arbeidsgiver. Ut fra dette kan det sies at praksisfellesskapet på den aktuelle arbeidsplassen kan påvirke mulighetene og tilgangen til egen autonomi og kompetanse for barne- og ungdomsarbeidere. Det vil også si at praksisfellesskapet kan påvirke mulighetene og tilgangene lærlingene får i løpet av sin læretid. Med bakgrunn i dette er studiens forskningsspørsmål som følgende:

1. Hvordan erfarte lærlingene egen autonomi i praksisfellesskapet?
2. Hvordan erfarte lærlingene egen kompetanse i praksisfellesskapet?
3. Hvordan erfarte lærlingene egen tilhørighet i praksisfellesskapet?
4. Hvordan påvirket erfaringen av egen autonomi, tilhørighet og kompetanse lærlingenes valg om å bli værende i barnehagen etter endt læretid?

Forskningsspørsmålene åpner opp for tilgrensende forskning på området og muligheten til helhetlig refleksjon av den innsamlede empirien. Samtidig vil denne avgrensningen begrense lærlingenes uttalelser som kunne vært relevante innenfor en annen teoretisk ramme.

Begrepene *praksisfellesskap*, *autonomi*, *tilhørighet* og *kompetanse* gjøres rede for i Kapittel 2 som tar for seg det teoretiske rammeverket.

1.3 Barnehagen som en lærende organisasjon og en læreplass

I rammeplan for barnehagen nevnes begrepet «lærende organisasjon» to ganger. Første gangen defineres barnehagen som en lærende organisasjon hvor personalet skal reflektere rundt etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller. Videre knyttes dette sammen med relasjoner mellom barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Som en lærende organisasjon stilles det da forventninger til de ansattes holdninger og verdier, og stiller krav til personalet som rollemodeller i barnehagen. Det er ikke tilfeldig det som skjer i barnehagen, alt pedagogisk innhold skal være gjennomtenkt og reflektert.

Den andre gangen lærende organisasjon blir nevnt er i forbindelse med barn og foresattes medvirkning i barnehagens virksomhet, og at barnehagens praksis skal være i samsvar med barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Som en lærende organisasjon skal innholdet være faglig forankret, inneholde barnas og foresattes stemmer og være i samsvar med gjeldende lovverk og styringsdokumenter.

Wadel og Knaben (2021) trekker frem noen kjennetegn på hva som definerer en lærende organisasjon. Den er preget av en læringskultur med en kontinuerlig kunnskapsgenerering og et mangfold av læringsforhold. De ansatte jobber også med kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse. På den måten utvikles organisasjonskulturen til en kultur som stimulerer til refleksjon og læring (Wadel & Knaben, 2021, s. 400). For å være en lærende organisasjon må barnehagen både ha tid og rom til refleksjoner og læring blant personalet.

Barnehagen som en lærende organisasjon kan da sies å være en organisasjon hvor det pedagogiske arbeidet skal synliggjøres for alle som deltar i dens virksomhet. Synliggjøringen skal bidra til faglige refleksjoner rundt egen praksis og kontinuerlig vurdere dette opp mot tilbakemeldinger fra barna og foresatte. Hvor formålet er at innholdet skal være allsidig, variert og tilpasset hvert enkelt barn som går i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Når barnehagen som lærende organisasjon har som mål å synliggjøre og reflektere rundt egen praksis kan det tenkes å utgjøre et velegnet utgangspunkt for lærlinger som gjennomfører læretiden sin i barnehagen.

1.4 Studiens oppbygning

Kapittel 1 har gjort rede for studiens bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 gjør først rede for den teoretiske tilnærmingen som tar utgangspunkt i mesterlære og læring som sosial praksis (Lave og Wenger) og selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan) med vekt på begrepene autonomi, tilhørighet og kompetanse. Begge teoriene skal belyse dialektikken mellom lærlingen og barnehagen som lære-plass. Lave og Wengers teori er valgt for å belyse funksjoner i et praksisfellesskap, og Deci og Ryans teori benyttes for å få frem hvilke grunnleggende behov som må være dekket for å være motivert til deltakelse i et praksisfellesskap.

Kapittel 3 gjør rede for stegvis deduktiv-induktiv forskningsmetode som er blitt benyttet i denne studien. Videre gjøres det rede for valg og gjennomføring av semistrukturert forskningsintervju og analyseprosessen. Kapittelet gjør også rede for studiens kvalitet og inneholder forskningsetiske refleksjoner som er gjort i løpet av studien.

Kapittel 4 gjør rede for funnene rammer, tilbakemeldinger, lærlingens posisjon i barnehagen og muligheter som barne- og ungdomsarbeider. Funnene blir presentert og drøftet i lys av det teoretiske grunnlaget.

Kapittel 5 oppsummerer studien og kommer med svar på forskningsspørsmål og problemstilling.

Kapittel 6 presenterer begrensninger ved studien og veien videre.

2 Teoretisk tilnærming til læring i et praksisfellesskap

2.1 Mesterlærens historie

Innen utdanningssystemet er det den tradisjonelle undervisningen som råder, med muntlig formidling, aldersinndelte klasser og undervisningen kan beskrives som kontekstuavhengig (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 28). En annen tilnærming til opplæring og undervisning er mesterlære. Mesterlære er ikke et nytt fenomen men kan spores tilbake flere århundre (Nielsen & Kvale, 2021a, s. 243). På 1980- tallet hadde mesterlære en annen form enn det begrepet forbindes med i dagens samfunn. Det var vanlig å oppsøke læringsarenaer som for eksempel å gå i lære hos noen som innehar en spesifikk kompetanse, eller følge i sine foreldres fotspor i en familiebedrift. Moderniseringen av samfunnet har fjernet mange av disse gamle læringsarenaene. Noen yrker er blitt profesjoner, utdanning er i større grad blitt institusjonalisert og arbeidsoppgaver som tidligere ble lært i nære sosiale sammenhenger krever stadig høyere utdanning (Hermansen, 2018, s. 33). De siste årene har imidlertid mesterlære fått en ny vind i seilene, og har blitt et område for offentlig interesse, selv om det innen pedagogisk forskning ikke har fått like mye oppmerksomhet (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 18).

Mesterlære kan deles inn i to ulike tilnærminger som avgjør hvor blikket rettes i læringsprosessen. *Personsentrert mesterlære* ser på dynamikken mellom mester og lærling, og det er mesteren som gjennom egen refleksjon synliggjør kunnskapen for lærlingen (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 21). Samhandlingen mellom mesteren og lærlingen muliggjør lærlingens utvikling slik at den lærende selv kan bli en mester. Lærlingen vil gjennom imitasjon og mesterens selektive utvalg av hjelpemidler utvikle seg (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 21). *Desentrert mesterlære* retter blikket mot at lærlingens deltakelse i praksisfellesskapet gir grunnlag for læring igjennom organiseringen av arbeidsoppgaver og struktur (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 22). Læring blir da et sosialt fenomen i en kulturell sammenheng, et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor læring er et resultat av interaksjon med andre, og dialoger får en fremtredende rolle (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 60).

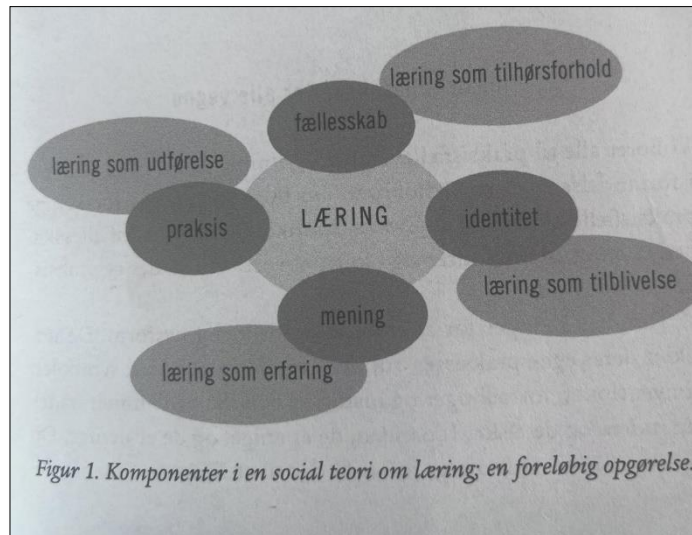
Lave og Wenger hadde som intensjon å videreutvikle mesterlære og redde den fra gamle antakelser (Lave & Wenger, 2003, s. 31), dette ved å sette et skille mellom mesterlærens historie og praksisfellesskapet som en kilde til læring (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 22). Lave og Wengers forståelse av læring er « ... nemlig at læring er et integrert og uadskillelig aspekt af social praksis» (Lave & Wenger, 2003, s. 33). Dette bryter mot den tradisjonelle

undervisningens antakelsen om at læring er en individuell prosess (Wenger, 2003a, s. 129). Det er mulig å snakke om læring uten å knytte det til den formelle undervisningen. Dette perspektivet gir læringen en sosial karakter (Lave, 2021, s. 41-42). Lave og Wenger bygger da på en desentrert tilnærming til mesterlære. Læring opptrer i det dagligdagse hvor mennesker beveger seg igjennom ulike sosiale arenaer og deltar i forskjellige praksisfellesskap (Lave, 2021, s. 39-40). Kunnskapen og mestringen bor ikke i mesteren, men den bor i organisasjonen som praksisfellesskapet og mesteren er en del av (Lave & Wenger, 2006, s. 23). Lærlinger som deltar i den bestemte organisasjonens praksis vil få tilgang til innviklede relasjoner som både kan beskrives som innholdet, men også betingelsen for læringsprosessen (Lave, 2021, s. 42) Sosial samhandling legges til grunn for all læring og får en viktig rolle i deres teori. For å analysere læring vil fokuset også være på ressursene som finnes innad i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2006, s. 23).

2.2 Praksisfellesskap som utgangspunkt for læring

Et praksisfellesskap betegnes av Lave og Wenger (2003) slik « ... det betyr deltakelse i et virksomhetssystem, hvor deltagene har en felles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder i deres liv og for deres fællesskaber» (Lave & Wenger, 2003, s. 83). Et praksisfellesskap er en gruppe mennesker som deler praksis gjennom å lære av andre medlemmer for å løse en felles utfordring. Det er ikke bare en gruppe mennesker som oppholder seg på samme sted til samme tid, det er noen komponenter som må ligge til grunn for å kalles et praksisfellesskap.

Wenger (2003) videreutviklet begrepet praksisfellesskap og delte i fire komponenter som utgjør en begrepsramme for forståelse av læring som sosial praksis. *Fellesskap*, *identitet*, *mening* og *praksis*, som alle i teorien kan byttes ut med begrepet læring (Wenger, 2003a, s. 130).



Figur 1 Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 2003a, s. 131)

Denne inndelingen gjør det mulig å se på ulike aspekter av praksisfellesskapet og på den måten forstå hva som skal til for å aktivere læring (Wenger, 2003a, s. 130).

2.2.1 Praksis i et fellesskap

Begrepet praksis blir i mange sammenhenger forbundet med handling, men begrepet vil også alltid inneholde en sosial karakter. Alle handlinger bygger på historiske og sosiale sammenhenger (Wenger, 2004, s. 61). Praksis kan derfor ikke skilles fra den sosiale konteksten handlingen befinner seg i.

«Når vi definerer disse virksomheder og sammen engagerer os i udøvelsen af dem, interagerer vi med hinanden og med verden, og vi afstemmer vores relationer til hinanden og til verden derefter. Med andre ord: Vi lærer» (Wenger, 2004, s. 59).

Den kollektive læringen vil over tid krystallisere seg som praksiser, og kan på den måten fortelle oss noe om hvem som hører til praksisfellesskapet og sosiale relasjoner innad i praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 59).

Denne etablerte praksisen har til formål å løse problemer og konflikter som oppstår i mellom mål og arbeide (Wenger, 2004, s. 60). Praksisen støtter en felles hukommelse, som muliggjør felles praksis selv om ikke alle deltakerne er klare over hvorfor (Wenger, 2004, s. 60). Denne felles hukommelsen muliggjør at nyankomne kan ta del felles praksis selv om de ikke helt forstår alle handlingene (Wenger, 2004, s. 60). Den felles historien og tidligere praksisen har valgt seg ut perspektiver og begreper som muliggjør arbeidet praksisfellesskapet dreier seg

rundt (Wenger, 2004, s. 60). Som nykommer vil det også si at deltakelsen i praksisen bygger på disse perspektivene og begrepene, selv om de kanskje ikke blir uttalt.

Fellesskapets praksis bygger på egen tidligere historie, hvor ressurser, rammer og perspektiver utgjør et fundament (Wenger, 2003a, s. 132). Som en del av den felles praksisen fører dette til en atmosfære som gjør kjedelige deler av arbeidet mer overkommelig (Wenger, 2004, s. 61). Praksisfellesskapets fordring av viktigheten av en oppgave vil på den måten overgå deltakerens erfaring med at oppgaven er kjedelig, men at den heller er viktig for fellesskapets liv. Kulturinnhold som er fylt med betydninger, meninger, modeller av og for handlinger definerer innholdet i kulturen. Det kulturlivet som befinner seg inne i hodene på deltakerne (Bang, 2020, s. 48). Dette vil også i mange tilfeller være skjult for de som ikke deltar i praksisfellesskapet.

Historiene og begrunnelsene på disse handlingene er ikke tilfeldig, men kan beskrives som et produkt av en historisk og sosial forhandling om mening.

2.2.2 Utvikling av mening i et praksisfellesskap

Komponenten mening handler om evnen til å oppleve eget og fellesskapets liv som meningsfylt (Wenger, 2003a, s. 132). Det er ikke det samme som å ha det morsomt, det trenger ikke å være gøy for at noe skal røre ved egen oppfattelse av hva som er viktig. Praksis er heller ikke bare et instrument hvor hjernen løse problemet og kroppen utfører handlingen. For et praksisfellesskap må det ligge en mening bak tankene og handlingene (Wenger, 2004, s. 65).

Mening kan beskrives som en prosess, der deltakere i et praksisfellesskap forhandler frem til en akseptert felles mening (Wenger, 2004, s. 66). Meningsforhandlinger bygger på historie og er dynamisk (Wenger, 2004, s. 68). Forhandlinger om mening kommer ikke fra et vakuum, det er ikke noe som plutselig oppstår som et problem eller uten grunn. Dette betyr at meningsforhandlinger avløser hverandre og er en kontinuerlig prosess (Wenger, 2004, s. 68).

Deltakelse i praksisfellesskap bidrar til meningsskaping, i forhandlinger med andre deltakere (Wenger, 2004, s. 72). Det kan være i relasjon til familie, venner eller arbeidsplass. Alle møtesteder for sosial praksis vil være et praksisfellesskap. Alle handlinger som blir utført kan kobles til et praksisfellesskap, også når en student sitter hjemme for å lese til eksamen. Å delta i praksis er å delta i en meningsforhandling.

Forhandlinger om mening vil også etterlate seg spor, som Wenger (2004) beskriver som en tingliggjøring av meningsprosesser (Wenger, 2004, s. 76). I barnehagens praksisfellesskap kan dette komme til syne som rutiner, HMS- skjema og rapporter som må skrives. Det er forhandlet frem en felles mening rundt handlinger som etterlater seg synlige spor og synliggjør felles praksis. Tingliggjørelse avspeiler på den måten felles mening i en synlig form, men den vil samtidig aldri være identisk (Wenger, 2004, s. 77). Med andre ord vil rutiner og handlingsplaner avspeile den meningen som ble forhandlet frem i det øyeblikket den ble laget, og satt til verden som et dokument. Siden har meningsforhandlingene fortsatt i bruken av dette. Dette kan medføre at tingliggjørelsen av felles mening ikke lenger avspeiler den felles forståelsen og meningen praksisfellesskapet har kommet frem til ett år senere. Dette illustrerer hvordan meningsprosessen er en kontinuerlig prosess.

Igjennom deltakelse og tingliggjøring vil meningsforhandlingene være en kontinuerlig prosess som fremforhandler praksisfellesskapets handlinger som også kan betegnes som praksisfellesskapets diskurser.

2.2.3 Fellesskap i praksis

Et fellesskap har av ordlyd en positiv klang, men det er ikke bare samhold arbeidsglede og samstemthet som definerer et praksisfellesskap. Det er også konflikter, problemer og relasjonelle spenninger (Wenger, 2004, s. 94). Et praksisfellesskap vil på den måten være en kompleks sammensetning av mennesker, meninger og relasjoner. Deltakelse i en felles praksis inneholder tre dimensjoner som til sammen kobler praksis og fellesskap sammen, *gjensidig engasjement, delt virksomhet i en kollektiv forhandlingsprosess og felles repertoar* (Wenger, 2003b, s. 168).

Wenger (2004) poengterer at praksis er ikke abstrakt, den utspiller seg i mennesker som gjennom gjensidig engasjement bidrar til praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 90). Et gjensidig engasjement krever innsats fra alle deltakerne. Gjensidig engasjement er en forutsetning for felles praksis. Deltakerne går inn i fellesskapet med ulik kunnskap og kompetanse og sammen engasjerer seg. Praksisen kan beskrives som fleksibel og engasjementet til deltakerne former og forhandler frem en felles praksis og en felles identitet (Wenger, 2003b, s. 171).

Den kollektive forhandlingsprosessen om mening utgjør praksisfellesskapets virksomhet (Wenger, 2004, s. 95). Praksisfellesskaper er heller ikke uavhengige av andre, de er plassert inn i tid og sted i en sosial og kulturell kontekst (Wenger, 2004, s. 97). Barnehagens

praksisfellesskap jobber med sitt samfunnsmandat om å ivareta og danne neste generasjon. Barnehagens virksomhet kan derfor ikke sees på som isolert kun til praksisfellesskapets arbeid. Den felles virksomheten ansvarliggjør også deltakerne, ved at den krever handlinger som går i overenstemmelse med felles forhandlet mening (Wenger, 2004, s. 99). Noen av disse ansvarliggjøringene er tingliggjort, som regler og lovverk. Men i stor grad er det en praktisk del av den felles praksisen (Wenger, 2004, s. 100). Rammeplanen er et godt eksempel på dette. Da rammeplanen blir tolket av barnehagens praksisfellesskap og alle deltakerne blir ansvarliggjort å handle ut fra de tolkningene som fellesskapet har gjort seg. Forhandlingen fører til en delt virksomhet hvor alle deltakerne blir ansvarliggjort, og motstridende praksiser forenes i arbeidet mot et felles mål (Wenger, 2003b, s. 169).

Praksisfellesskapets felles repertoar bygger på den opparbeidede historien til meningsforhandlingene og tingliggjøringen av praksis (Wenger, 2004, s. 101). Et skjema i seg selv vil bidra til lite forståelse, men historien og prosessen som førte til utarbeidelsen av det skjemaet vil fylle det med mening og grunnlag til handling. Barnehagens praksisfellesskap er over tid blitt til et «slik gjør vi det». Dette er regler og normer som er så innleiret i atferden at den vanskelig lar seg forklare eksplisitt til personer utenfor praksisfellesskapet (Gotvassli, 2012, s. 47).

Disse tre dimensjonene som beskriver praksisfellesskapets karakter er tett sammenvevd og vil gli over i hverandre. Det er i møte med denne kompleksiteten at deltakere utvikler egen og felles identitet.

2.2.4 Utvikling av identitet

Wenger (2004) beskriver identitet som en akse mellom det individuelle og det sosiale (Wenger, 2004, s. 169). Der fellesskapet forhandler frem felles mening, forhandler også deltakeren sin egen identitet som en del av fellesskapet, og opplevelsen av fellesskapet (Wenger, 2004, s. 176). Identiteten og praksisen vil på den måten speile hverandre, og danner grunnlaget for deltakerens læring (Wenger, 2004, s. 175). Gjennom deltakelsen utvikles en forståelse av seg selv som deltaker av fellesskapet og gjennom deltakelsen i fellesskapets praksis.

Som nykommer til et praksisfellesskap vil opplevelsen av manglende kompetanse og fremmede praksiser være med på å definere egen identitet (Wenger, 2004, s. 178). «I praksis ved vi, hvem vi er gjennom det velkende, forståelige, brukbare, negotiable; vi ved, hvem vi ikke er, gjennom det fremmede, uigennemsigtede, besværlige, ufrugtbare» (Wenger, 2004, s.

179). Møtet med praksisfellesskapet synliggjør egen kompetanse og kunnskap, og vil da føre til en selvforståelse av egen identitet. Læring endrer mennesker, og fellesskapet bidrar til å konstruere en historie om hvem vi er som mennesker (Wenger, 2003a, s. 132). Identiteten blir da sosialt konstruert og identiteten blir forhandlet og konstruert i møte med praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 179).

Et praksisfellesskap er ofte sammensatt av mange ulike individer i ulik alder. I møtet mellom ulike generasjoner vil det også bety at praksisfellesskapet består av mennesker med ulik historie og erfaringer. I disse møtene vil både nykommeren og veteranen forme hverandres identiteter (Wenger, 2004, s. 183). Veteranen har av sin alder lenger fartstid i praksisfellesskapet og kjenner historien, men det er nykommeren som skal videreføre praksisfellesskapet. Resultatet av dette møtet avhenger mye av hvordan de tilpasser seg hverandre, hvordan de forhandler fortid, nåtid og fremtid (Wenger, 2004, s. 184). Et 'vellykket' møte beskriver Wenger (2004) som nå partene «inkorporerer fortiden og fremtiden i opplevelsen av nutiden» (Wenger, 2004, s. 184). Gjennom identifikasjon kan den lærende ta inn over seg veteranens historie og på den måten bidra til videreutvikling av en felles forståelse, egen identitet og hva fremtiden vil bringe. Læringen vil også foregå på tvers av generasjoner, på den måten vil man kunne lære av hverandre. Dette kan føre til gnisninger, hvor noen vil holde på gamle tradisjoner mens andre vil tilføre nye (Kvale & Nielsen, 2021, s. 200).

Identifikasjon er når den lærende former seg et bilde etter et rolleforbilde, som dermed får en betydelig identitetsdannende og sosialiserende effekt. Identifikasjon innebærer ikke bare imitasjon av åpenlys atferd, men også overtakelse av forbildet holdninger og verdier (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 21). Identifikasjon vil i større grad være basert på en personsentrert mesterlære, og skiller seg på den måten fra den desentrerte forståelsen av prosessen som er identifisering (Nielsen & Kvale, 2021b, s. 29). Begrepene identitet og identifisering må derfor skilles, da identitet sees i sammenheng med den desentrerte mesterlæren.

Når en nykommer får tilgang til praksisfellesskapet vil det ifølge Lave og Wenger beskrives som en gradvis prosess, hvor lærlingen inntar en rolle som *legitim perifer deltaker*.

2.3 Legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap

Praksisfellesskapet er som nevnt tidligere avhengig av nykommere for å videreføre praksisfellesskapet. Samtidig er det bygd opp på en historie og fremforhandlet meninger som må videreføres for at praksisfellesskapet skal bestå. For å ta del i et eksisterende

praksisfellesskap kommer nye deltakere inn som legitime periferte deltakere. Perifer deltakelse handler ikke om å være en passiv tilskuer til praksisen, det beskriver « ... participation as a way of learning – of both absorbing and being absorbed in – the ‘culture of practice’ » (Lave & Wenger, 2006, s. 25). Perifer deltakelse kan da beskrives som at lærlingen og læringskulturen blir en del av hverandre. Lærlingen reduseres ikke til en som skal kopiere etablert praksis, men er en dialektisk og gjensidig prosess. Begrepet beskriver en måte å delta i praksisfellesskapet på der man gradvis beveger seg fra å være en nybegynner til å bli en fullverdig deltaker.

Gjennom bruk av makt, kontroll og utvelgelse kan praksisfellesskapet øke eller begrense tilgangen til fellesskapet, og lærlingen kan enten få stor tilgang eller liten til ingen tilgang (Lave & Wenger, 2006, s. 27). Dette kan gjøres enten gjennom å separere aktiviteten lærlingen skal delta i eller nekte deltakelse i en aktivitet. Transparens og deltakelse gir tilgang til mening, som igjen gjør kunnskapen og praksisen synlig for lærlingen (Lave & Wenger, 2006, s. 28). Tilgangen lærlingen har til aktiviteten i sin helhet er viktig for å ta del i den tause kunnskapen som lever i praksisfellesskapet. Transparens og mening åpner også opp for møtet mellom teori og praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 86). Læring er en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltakelse i et praksisfellesskap (Kvale, 2003, s. 8). Ved deltakelse og å lære av andre medlemmer utvikler man gradvis en dypere forståelse av praksisen og av seg selv som en del av fellesskapet. En forutsetning for å bli en fullverdig deltaker av praksisfellesskapet er å bli akseptert som en legitim deltaker.

Når lærlingen inntar rollen som legitim perifer deltaker i et praksisfellesskap vil noen av praksisene, meningene og repertoaret reproduseres. Som legitim perifer deltaker utvikles både faglig identitet i praksis og bidrar til reproduksjon av eksisterende praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 51). Dette trenger ikke nødvendigvis forhindre læring, for læring kan ikke overføres, den henger tett sammen med transformasjon og forandring (Lave & Wenger, 2003, s. 53). I dialektikken mellom lærlingen og praksisfellesskapet vil lærlingen alltid bidra til endringer i reproduksjonen av praksisfellesskapets handlinger.

I noen praksisfellesskapet blir deltakere til ikke-deltakere, de blir ikke akseptert som en del av fellesskapet. Noe som i og for seg ikke nødvendigvis er problematisk, da et menneske ikke kan være deltaker i alle praksisfellesskapene som eksisterer (Wenger, 2004, s. 192).

Problemene oppstår først når intensjonen er å bli fullverdig deltaker. Denne posisjonen kan føre til en avstand mellom ikke-deltakeren og praksisfellesskapet, som igjen fører til en

maktesløshet (Wenger, 2004, s. 198). Hvis intensjonen er å være en fullverdig deltaker, vil ikke denne avstanden være gunstig verken for deltakeren eller for praksisfellesskapet.

Lave og Wengers teori om praksisfellesskapet setter læringens sosiale karakter i forsetet og har blikket rettet mot praksisfellesskapet og lærlingens vei til å bli fullverdig deltaker, fra et praksisfellesskaps perspektiv. Den griper ikke om den dialektiske prosessen mellom fellesskapet og individet fra individets side (Illeris & Nordgård, 2012, s. 141). Med tanke på at denne studien er ute etter dialektikken mellom læreplassen og lærlingen kan det suppleres med en teori som tar for seg lærlingens perspektiv. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori bidra til å få et innblikk i de indre prosessene som foregår hos lærlingene.

2.4 Selvbestemmelsesteorien

Hva er det som driver lærlingen til å delta i et praksisfellesskap? Det finnes en rekke teorier som tar for seg motivasjon, og blir i mange sammenhenger koblet til mengde erfart motivasjon. Dette selv om forskning viser at kvaliteten på motivasjonen er like viktig (Olafsen, 2018, s. 54). Selvbestemmelsesteorien måler ikke mengden på motivasjon, men retter fokuset på om motivasjonen er kontrollert eller autonom (Deci & Ryan, 2012, s. 86). Særegent med selvbestemmelsesteorien er skillet mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon, og amotivasjon (Olafsen, 2018, s. 55). Selvbestemmelsesteorien er ikke en forklaring på lærling, men forklarer hva som skal til for at læring oppstår (Hermansen, 2018, s. 23).

Deci og Ryan utviklet selvbestemmelsesteorien på grunnlag av tidligere forskning på menneskelig utvikling og motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 228). Den kan derfor beskrives som en empirisk metateori som kan bli brukt i alle sammenhenger som har med menneskelig motivasjon og samhandling. Selvbestemmelsesteorien består av flere ulike miniteorier, hvor kjennetegnet for alle er fokuset på dialektikken mellom individet og det ytre miljøet (Reeve et al., 2008, s. 225). Til dennes studien er det tre teorier som er særlig relevante, *cognitive evaluation theory*, *organismic integration theory* og *basic psychological needs theory*.

2.4.1 Indre motivasjon og ytre krefter

Cognitive evaluation theory legger til grunn at alle mennesker oppholder seg i flere ulike sosiale kontekster, og vil av den grunn møte mange forskjellige ytre krefter som påvirker motivasjonen. Venner, foreldre, arbeidsgivere, kultur og normer er eksempler på krefter som påvirker motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 86). Det er både i relasjoner med andre og den sosiale konteksten som påvirker motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 87).

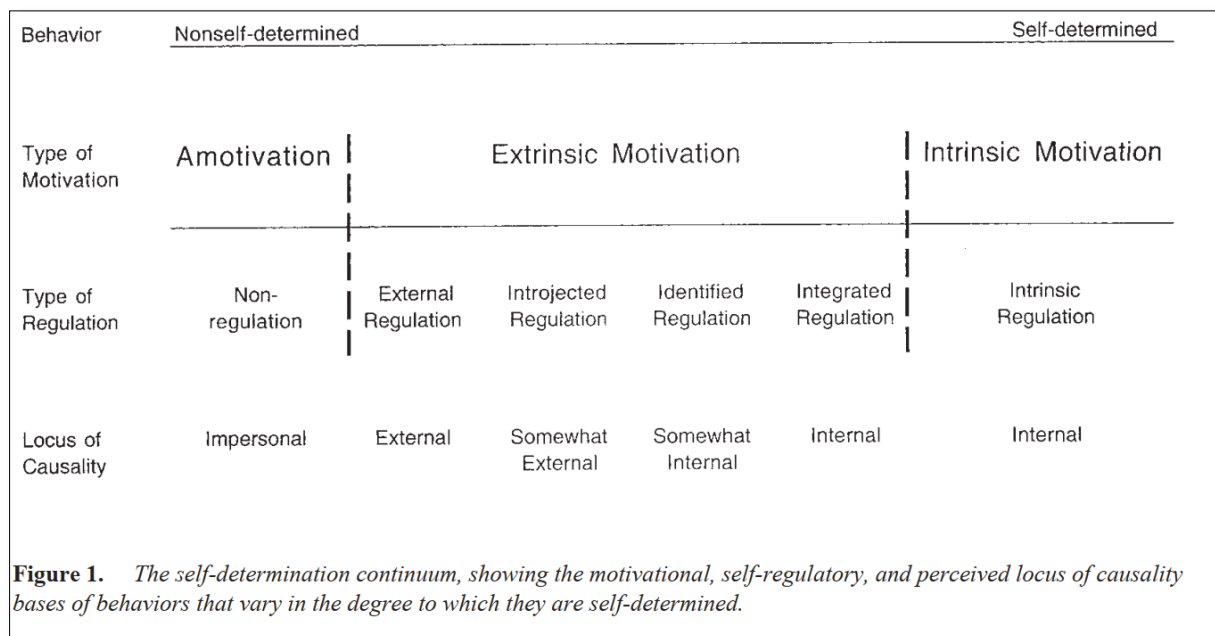
Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at alle mennesker i samspill med verden er drevet av en indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 86). «To be intrinsically motivated is to engage in an activity because one finds the activity itself interesting and enjoyable; thus, behavior is motivated by its inherent satisfaction» (Reeve et al., 2008, s. 226). Den indre eller iboende motivasjonen drives av behovet for egen tilfredsstillelse, den har ikke et formål utenfor seg selv. Ytre motivasjon vil da stå til kontrast med at den drives av ytre faktorer, som målsetning, belønning eller for å unngå straff (Reeve et al., 2008, s. 226). Ytre motivasjon kjennetegnes med at målet for atferden er ikke direkte knyttet til handlingene, men det er et eksternt mål (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Den ytre motivasjonen er derfor preget av kontroll (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Ekstern regulering er sterkt kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Ekstern regulering har den egenskapen at den også påvirker selvfølelsen, hvor dårlig atferd fører til en følelse av uverdighet og skuffelse fra andre (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Av den grunn vil ytre motivasjon og kontroll undergrave den indre motivasjonen i formidling av kunnskap, kompetanse, atferd og kontroll (Reeve et al., 2008, s. 226). Den sosiale konteksten kan enten fremme autonom utvikling og motivasjon eller fremme kontrollerende motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 88).

2.4.2 Internalisering av ytre motivasjon

Organismic integration theory setter søkelyset på møtet mellom indre og ytre motivasjon, og hvordan mennesker internaliserer ytre faktorer (Reeve et al., 2008, s. 226). Over tid kan ytre motivasjon nærme seg den indre motivasjonen, og bli mer autonom. Denne prosessen deles inn i fire typer ytre motivasjon (*Figur 2*), etter hvor internalisert den ytre motivasjonen har blitt (Reeve et al., 2008, s. 227).

Nivåene er inndelt etter det Deci og Ryan (2000) beskriver som *perceived locus of causality* (PLOC) (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Menneskers behov til å føle seg autonome påvirker den indre motivasjonen, hvor valg og anerkjennelse underbygger autonomien (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Det betyr at et menneske som føler en stek grad av autonomi og kan ta

selvstendige valg vil føle seg mer som seg selv, og beskrives som *internal perceived locus of causality* (I-PLOC) (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Sammenhengen mellom indre motivasjon og ytre faktorer samsvarer i en viss forstand, alt etter hvor integrert de ytre faktorene er. Til motsetning er *external perceived locus of causality* (E-PLOC) en beskrivelse av at menneskets indre motivasjon undergraves av ytre faktorer som kontroll og mangel på autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Når ytre mål er fremtredende og ikke er koblet til den indre motivasjonen vil resultatet bære preg av mislykkethet og påvirke utviklingen negativt (Deci & Ryan, 2012, s. 92). Med andre ord, hvis ikke målsetningen er koblet til indre verdier og en følelse av velferd vil dette kunne begrense resultatet og forhindre videre utvikling.



Figur 2 Organismic integration theory (Deci & Ryan, 2000, s. 237)

Det første nivået er *amotivasjon*. Innen selvbestemmelsesteorien kan dette komme av at personen mangler kontroll og av den grunn ikke klarer å regulere seg selv (Deci & Ryan, 2000, s. 237). PLOC fremstår som upersonlig, og det er ingen forbindelser mellom den sosiale konteksten, ytre motivasjon og den indre motivasjonen.

Ekstern regulering sammenlignes med operant betinget adferdsteori, og innen selvbestemmelsesteorien beskrives dette som at individet er under streng kontroll og er kun styrt av ytre motivasjon i form av belønning og straff (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Det vil i liten til ingen grad være sammenheng mellom den indre og ytre motivasjonen. Den regulerte

atferden under *innlemmet regulering* vil oppleves i noen grad som både indre og ytre (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Det kan sammenlignes som å sluke noe helt uten ettertanke, som holdninger, ideer eller verdier. En person vil oppnå en følelse av stolthet eller unngå en følelse av skam. Motivasjonen kan her kobles til frykten for skam eller et ønske om stolthet (Olafsen, 2018, s. 56). I den grad vil motivasjonen i stor grad være ytre, og konsekvensene av atferden påvirker den indre motivasjonen. Mange mennesker tar valg basert på kontrollert motivasjon, ytre regulering og enten for å oppnå en belønning eller unngå en straff (Ryan et al., 2008, s. 3). En ytre autoritet kan påføre en form for kontrollert motivasjon i form av sosialt press. Dette kan gjøres både ved innlemmet eller kontrollert ekstern regulering. Begge formene for ekstern motivasjon er kontrollerende og vil ikke ha en langsiktig virkning (Ryan et al., 2008, s. 3).

Under *identifisert regulering* oppleves en samstemthet mellom det ytre miljøet og egen identitet (Olafsen, 2018, s. 56). Atferden er mer autonom, selv om den fremdeles kan beskrives som ytre styrt og instrumentell, den er ikke knyttet til egen glede og tilfredsstillelse (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Dette betyr at personen kjenner igjen noen sammenhenger med den ytre kontrollen og egne verdier (Deci & Ryan, 2012, s. 89). Det er likevel et skille mellom indre og ytre motivasjon. *Integrert regulering* beskrives som den høyeste graden av internalisering av ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Her verdsetter personen adferd og har tilpasset den til andre sentrale verdier og mønster (Ryan et al., 2008, s. 3). Dette er den graden av integrerte ytre faktorer som ligger nærmest indre motivasjon.

Identifisert og integrert motivasjon er autonome former for motivasjon (Olafsen, 2018, s. 56). Dette vil si at det er tre former for autonom atferd; identifisert, integrert og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Hvor disse tre formene for motivasjon bidrar til langsiktig adferdsendring (Ryan et al., 2008, s. 3). Det er likevel et sterkt skille mellom indre motivasjon og integrert motivasjon. Indre motivasjon får sin karakter av at den beskrives som atferd som er basert på interesse og glede i seg selv, den har ikke et ytre mål (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Dette skiller seg fra den integrerte motivasjonen som bygger på personlige verdier, kan beskrives som instrumentell og gir mening (Deci & Ryan, 2012, s. 89). I sosiale kontekster vil det alltid være en variasjon mellom de ulike gradene av motivasjon, en person kan oppleve flere ulike typer motivasjon samtidig (Deci & Ryan, 2012, s. 89).

Selvbestemmelsesteorien tar for seg både indre og ytre motivasjon og knytter dem sterkt til erfart autonomi og autonome handlinger i samspill med den ytre verden. I dette samspillet internaliseres den ytre verden i form av verdier, kunnskap, atferd og holdninger (Deci &

Ryan, 2012, s. 87). Hvor den sosiale konteksten setter rammene for de psykologiske behovene *autonomi, tilhørighet og kompetanse* (Deci & Ryan, 2012, s. 87).

2.4.3 Psykologiske behov

Basic psychological needs theory trekker frem *autonomi* sammen med *tilhørighet* og *kompetanse* som menneskelige forutsetninger for å kunne jobbe målrettet (Reeve et al., 2008, s. 227). Den indre motivasjonen påvirkes i sterk grad av hvordan disse behovene blir møtt (Deci & Ryan, 2000, s. 229). Et fellesskap som gir muligheten til å dekke behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse vil være et miljø hvor medlemmer trives og blomstrer (Deci & Ryan, 2012, s. 87). Til motsetning vil et miljø som motarbeider de psykologiske behovene få negative konsekvenser for medlemmene (Deci & Ryan, 2012, s. 87). Personlig utvikling vil på den måten være avhengig av et miljø som verdsetter de tre psykologiske behovene. Utagering og negativ atferd vil da være en konsekvens av manglende tilfredsstillelse av behov (Deci & Ryan, 2012, s. 92). Deci og Ryan argumenterer for at mennesker som erfarer at de psykologiske behovene ikke blir dekket vender seg mer mot den ytre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 92). De psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse må ikke forveksles med grunnleggende menneskelige behov som mat, søvn og lignende for overlevelse. Behovene knytter seg i større grad til en forklaring på menneskelig atferd og hva som må ligge til rette for å fremme læring (Deci & Ryan, 2000, s. 230).

2.4.3.1 Det psykologiske behovet for autonomi

Behovet for å være selvstendig, styre egne handlinger, bestemme og tenke selv er et grunnleggende menneskelig behov (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Autonome valg og handlinger krever innen selvbestemmelsesteorien at individer selv verdsetter atferden og personlig støtter betydningen av valgene og handlingene (Ryan et al., 2008, s. 3). Mennesker trekker mot verdier som de selv erfarer som viktige (Deci & Ryan, 2012, s. 93). Autonomi utvikles når du er i overenstemmelse med den atferden du har utøvd (Hermansen, 2018, s. 20). For å kunne oppnå denne overenstemmelsen er det en forutsetning at du har erfaringer om gir deg muligheten til å reflektere i etterkant om den var riktig eller ikke. Autonomi kan derfor sees på som en kvalitetskontroll av eget eller andres arbeid (Hermansen, 2018, s. 20).

Autonomi er sterkt knyttet sammen med begrepet *skjønn*. *Skjønn* er likheten med autonomi i et relativt begrep som kan fortelle oss noe om begrensningene rundt oss, handlingsrommet og hvilken autoritet som har fastsatt disse restriksjonene (Grimen & Molander, 2019, s. 181).

Handlingsrommet og forståelsen av handlingsrommet avgjør på den måten graden av autonomi. Tilstrekkelig med autonomi eller følelsen av autonomi er særlig viktig i arbeidsoppgaver for å fylle handlingene med mening.

Et fellesskap som fremmer autonomi kan beskrives som et rom hvor alles perspektiver får muligheten til å komme frem (Deci & Ryan, 2012, s. 94). Det vil være rom for ulikheter og forskjellige meninger, uten at dette sees på som negativt. Det vil også være rom for selvstendige valg, samtidig som kontrollerende språkbruk og midler er redusert (Deci & Ryan, 2012, s. 94). I et fellesskap som fremmer autonomi vil det ikke være overvåkning og kontroll av de valgene som blir tatt av medlemmene. Språklig vil det ikke være fokus på kontrollspørsmål, men basere seg på nysgjerrighet, engasjement og individualitet. Når fellesskapet verdsetter autonomi vil det også åpnet opp for de andre psykologiske behovene kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2012, s. 94).

2.4.3.2 Det psykologiske behovet for kompetanse

Innen selvbestemmelsesteorien utvikles kompetanse når en person får innspill og tilbakemeldinger på egen kompetanse, i den grad at det fremmer en endring (Ryan et al., 2008). Kompetansen vil da bygge på en balanse mellom tilstrekkelig med kompetanse til å kunne forstå et problem og være utfordrende nok til at det ikke går en automatikk i løsningen. Frivilling engasjement og handlingsvilje er et utgangspunkt for utvikling av kompetanse (Ryan et al., 2008). Kompetanse beskriver det en kan, hvor dyktig en er, mestring og den faglige kvalifikasjon (Hermansen, 2018, s. 19). Kompetanse alene vil ikke kunne bidra til utvikling og mestringsfølelse, det må være på grunnlag av autonome handlinger (Ryan et al., 2008).

Et fellesskap som gir rom for kompetanse vil være et fellesskap preget av tilbakemeldinger. Autentiske og positive tilbakemeldinger på en autonom handling vil tilfredsstille det psykologiske behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2012, s. 94). Tilbakemeldinger på atferd og valg som er autonome vil derfor være veldig betydningsfulle og viktige. I motsetning til bekreftende tilbakemeldinger på kontrollert motivasjon, som vil svekke det psykologiske behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2012, s. 94). Bekreftelse av kontrollerte oppgaver vil av den grunn ikke komme i kontakt med den indre motivasjonen, men henvender seg til de ytre faktorene. Negative tilbakemeldinger fører til en følelse av mislykket kompetanse, og over en lengre periode kan dette føre til amotivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 94). Negative tilbakemeldinger på autonome handlinger vil være ødeleggende for den indre motivasjonen.

2.4.3.3 *Det psykologiske behovet for tilhørighet*

Tilhørighet dreier seg i selvbestemmelsesteorien om å erfare respekt, bli forstått og ivaretatt av miljøet rundt seg, og på den måten føle en relasjon til omgivelsene (Ryan et al., 2008). Når det psykologiske behovet for tilhørighet blir dekket vil dette bidra til internalisering av verdier og handlinger (Ryan et al., 2008). Tilhørighet handler om den motiverende viktigheten av å være en del av et gruppefellesskap, nettverk eller arbeidsgruppe (Hermansen, 2018, s. 21).

Når et fellesskap bruker tid på hverandre, blir kjent og tar del i hverandres liv vil det fremme tilhørighet (Deci & Ryan, 2012, s. 94). Meningsfulle relasjoner og tilhørighet til et fellesskap fører til en sterkere opplevelse av egen kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 2012, s. 94).

Oppsummert vil det si at for å være motivert må kompetansen erfares som viktig og gir på den måten muligheten til å kunne forhandle med seg selv og ytre miljø, samtidig som en må erfare tilhørighet til det miljøet, hvor grunnlaget er en følelse av autonomi (Deci & Ryan, 2012, s. 94). Når de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet erfares som tilfredsstillende vil dette føre til velbehag og utvikling (Deci & Ryan, 2012, s. 87). Handlinger basert på autonom motivasjon vil ikke bare være for det beste for personen, men vil også virke positivt inn på fellesskapet (Deci & Ryan, 2012, s. 97). Et fellesskap som legger til rette for de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse vil da ifølge Deci og Ryan være et lærende fellesskap i utvikling.

2.5 Tidligere forskning om lærlinger, praksisfellesskap og psykologiske behov

Barne- og ungdomsarbeiderfaget kan som nevnt innledningsvis beskrives som et ungt fag. Dette tilsier at det ikke finnes like mye forskning på dette yrkesfaget som andre mer etablerte yrker. Innen dagens forskning er rollen til barne- og ungdomsarbeidere ofte uspesifisert, og det trekkes i hovedsak kun et skille mellom barnehagelærere og assistenter (Bråten & Tønder, 2017, s. 42). Kategorien 'assistenter' omfavner da både ufaglærte, barne- og ungdomsarbeidere og andre faglærte arbeidstakere (Steinnes, 2014, s. 483).

En stor del av dette underkapittelet baserer seg på tilgrensende forskning på lærlinger i andre yrkesfag og profesjoner i møte med et nytt praksisfellesskap. I søket ble det benyttet et strukturert begrepssøk (Vedlegg nr. 6) som utgangspunkt for tidligere forskning. Det er også benyttet en snøballmetode, hvor kilder til tilgrensende forskning ble benyttet for videre søk.

Rollebeskrivelsen til fagarbeideren er viktig for den faglige identiteten, men i praksis er rollebeskrivelsen ganske utydelig (Bråten & Tønder, 2017, s. 60). Mangelen på inkludering forhindrer også lærlingene i å identifisere seg med yrket (Einboden et al., 2021, s. 365). Lærlingenes yrkesidentitet er bygget på en skjør balanse hvor krav, ansvar og autonomi er avhengig av tilstrekkelig støtte og anerkjennelse for at lærlingene skal bygge en positiv yrkesidentitet. Negative erfaringer oppmuntrer lærlinger til å konstruere begrensede yrkesidentiteter, som igjen fører til å forlate sektoren eller videreutdanne seg til stillinger med stabile tidsplaner og mer anerkjennelse (Duemmler et al., 2018, s. 291).

Det pedagogiske innholdet i barnehagen er ikke åpenlyst i barnehagens daglige praksis (Steinnes, 2014, s. 492). Det å bli inkludert i den daglige driften, som deltakelse på møter, kurs og lignende fører til at lærlingene får muligheten til å bidra med egen kunnskap og erfaring (Andersen & Andersen, 2016, s. 50). En studie viser at partnerbarnehagers praksisfellesskap har en utfordring ved å synliggjøre barnehagens dimensjoner av praksisfellesskapet til studenter som gjennomfører praksis i den aktuelle barnehagen. Veilederen spiller en viktig rolle i denne synliggjøringen, og studentenes mulighet til å utvikle seg profesjonelt er avhengig av veileders kompetanse og kunnskaper om både studentene, men også praksisfellesskapets dimensjoner (Østland & Sælid, 2020, s. 127).

I et arbeidsmiljø som fremmer autonom motivasjon og legger til rette for de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse er det mer sannsynlighet for bedre arbeidsmoral, amotivasjon og dårlig arbeidsmoral vil finne sted i et arbeidsmiljø preget av sterkt ytre motivasjon (Xu, 2022, s. 10). I noen studier er de erfarte psykologiske behovene for autonomi og kompetanse rettet mot arbeidsplassens oppgaver og miljø, mens det psykologiske behovet for tilhørighet retter seg mer mot medarbeidere på arbeidsplassen (Bauer & Mulder, 2006, s. 516). Arbeidsplasser som i større grad ivaretar de psykologiske behovene vil være et miljø som er åpent for kritiske tilbakemeldinger fra alle nivåer. Det vil også fremme et autonome valg, utfordre de ansattes kompetanse og verdsette det sosiale miljøet på arbeidsplassen (Bauer & Mulder, 2006, s. 516).

Læreplassens deltakelse og gjennomtenkt opplæring viser stor effekt på lærlingenes interesse og forebygger samtidig frafall (Powers & Watt, 2021, s. 19). Det er sentralt at ledere og ansatte i lærebedriften fokuserer på inkludering og struktur i arbeidsoppgaver for å synliggjøre læringsprosesser og på den måten bidra til lærlingens utvikling og tilgang til læring (Dagsland et al., 2015, s. 477). Lærlinger innen salg og service erfarte at inkluderingsarbeidet på læreplassen ikke var genuint, og at egen rolle var nederst på

rangstigen hele læretiden. Dette førte til arbeidsoppgaver med lite læringspotensial og mangel på faglig respekt (Dagsland et al., 2015, s. 477).

Skolen former i stor grad elevenes utholdenhet, ambisjoner og forpliktelser som elevene tar med seg videre i sitt utdanningsforløp og læreren spiller en stor rolle i utdanningsprosessen (Schmid et al., 2021, s. 60). Det kan tenkes overført til barnehagens personell, i forhold til at lærlingene fremdeles kan sies å være under utdanning. Det kan tyde på at barnehagens praksis er med på å forme lærlingenes utholdenhet, ambisjoner og forpliktelser til barnehagens profesjonelle praksisfellesskap. Opplevelsen av mislykkethet er ikke en spontan handling, men pågår ofte over lengre tid. Dialogen mellom lærer og lærling kan være med på å forebygge og minske lærlingens muligheter for å mislykkes. (Basit et al., 2006, s. 406-407). Nyutdannede barnehagelærere erfarer at de ikke er en del av erfaringskulturen i barnehagen og derfor møter motstand (Halland & Winje, 2022, s. 125). Hvis fagarbeidere og assistenter motsetter seg kunnskapen og kompetansen til barnehagelæreren svekker det barnehagelærerens opplevelse av egen kunnskap og kompetanse (Steinnes, 2014, s. 489). Det er først etter at barnehagelærere har arbeidet en stund at de får bidra og endre på erfaringskulturen (Halland & Winje, 2022, s. 126).

Støtte i læretiden som opplæring, jobbsikkerhet og oppfatninger om kompetansen kan øke interessen for yrket (Powers & Watt, 2021, s. 20). Mangelen på struktur, tilbakemeldinger og involvering fra de ansatte i lærebedriften fikk negative konsekvenser for læretiden (Dagsland et al., 2015, s. 477). Rommet en ansatt har til å gi overordnede tilbakemeldinger har en positiv på motivasjonen (Bauer & Mulder, 2006, s. 516). Sykepleierstudentene fikk bedre læringsresultat i klinisk praksis når praksisen var godt planlagt og de fikk konkrete tilbakemeldinger, dette skapte en forutsigbarhet i praksisen (Kristensen & Flo, 2014, s. 27).

Lærlinger rapporterte økt selvtillit og mestringsfølelse når de se effekten av selvstendig vurdering av situasjoner. Veilederens rolle og lærlingens inkludering i prosessen ga større rom for læring og en opplevelse av kompetanseløft (Sagasser et al., 2017, s. 944). Trygge og gode rammer er en forutsetning for læring hos sykepleierstudenter som er i klinisk praksis (Holmsen, 2010, s. 28). Læringen i klinisk praksis for sykepleierstudenter ble forbedret med konkrete tilbakemeldinger og evaluering. Dette styrket både læringsutbytte og de mellommenneskelige relasjonene i den kliniske praksisen (Kristensen & Flo, 2014, s. 27). Når sykepleierstudentene fikk kontinuerlige og konkrete tilbakemeldinger fremmet dette en trygghet i klinisk praksis (Holmsen, 2010, s. 27).

Barne- og ungdomsarbeidere erfarte at fagbrevet bidro til mer ansvar og økt autonomi (Bråten & Tønder, 2017, s. 43). Indirekte vil dette si at før lærlingen har gjennomført fagprøven vil ansvar og egen autonomi være svekket. Fagbrevet bidrar til en felles plattform for samhandling mellom yrkesgruppene (Bråten & Tønder, 2017, s. 58). En god læretid kan også bidra til et positivt rykte for bedriften, og på den måten sikre at flere kompetente og dyktige lærlinger gjennomfører læretiden sin (Dagsland et al., 2015, s. 477). Fordelene ved en god læretid kan også falle læreplassen til gode, ved at flere søker seg til den aktuelle bedriften eller yrket, som igjen vil øke antallet barne- og ungdomsarbeidere med fullført fagbrev.

Andelen som søker seg inn på høyere utdanning er stor, og oppleves som nødvendig og ønskelig for å jobbe i den aktuelle sektoren. Fagbrevet gir ikke den ønskelige karrieremuligheten. Det poengteres at det er vanskelig å etablere bærekraftige fag i arbeidsfeltet mellom profesjoner og de ufaglærte i helse- og sosialsektoren (Bråten & Tønder, 2014, s. 9).

Det fremstår fra tidligere forskning at lærlingene i møte med læreplassen er betinget læreplassens rom for utvikling av autonomi, tilhørighet og kompetanse. Læreplassens organisering og oppfølging av lærlingene kan sees på som avgjørende for om lærlingene erfarer en 'vellykket' læretid og blir værende i yrket.

2.6 Oppsummering av teoretisk tilnærming

I dette kapittelet har den teoretiske rammen til studiet blitt presentert. Lave og Wengers teori om praksisfellesskapet og legitim perifer deltakelse blir brukt i analysen til å undersøke konteksten lærlingene hadde for sin læretid. Begrepene vil bli drøftet mot lærlingenes uttalelser fra erfaringene de hadde i møte med barnehagen som praksisfellesskap.

Praksisfellesskapets komponenter som er fellesskap, identitet, mening og praksis vil bli bruk for som en begrepsramme til å forstå hvordan læreplassen la til rette for lærlingens tilgang som legitim perifer deltaker. En teori vil aldri kunne strekke seg til å beskrive akkurat hva som må gjøres, men kan i stedet bli brukt som en veiledning til hva man skal legge merke til, hvilke vanskeligheter som kan forventes og hvordan man skal gripe ulike problemer (Wenger, 2003a, s. 137).

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er tatt med da den retter blikket mot hva som danner grunnlaget for lærlingenes indre motivasjon og hvordan lærlingen erfarte egen motivasjon i møte med læreplassens ytre kontroll og krav. Autonomi, kompetanse og tilhørighet tatt med for å nyansere Lave og Wengers tilnærming til læring i et praksisfellesskap. Begrepene er brukt til å utforme intervjuguiden sammen med Lave og Wengers praksisfellesskap som kontekst.

Tidligere forskning har bidratt til en grunnleggende forståelse for hva som tidligere er funnet i undersøkelser knyttet til lærlinger, nykommere og studenter som møter et nytt praksisfellesskap.

3 Kvalitativ forskningsmetode

Masteroppgaven er en kvalitativ studie der oppgavens problemstilling har vært avgjørende for valg av metode. Studiens problemstilling, *hvordan erfarer barne- og ungdomsarbeiderlærlinger egen læretid i barnehagens praksisfellesskap?* har som formål å få frem lærlingenes stemmer og se på hvilke erfaringer de har gjort seg i barnehagens praksisfellesskap.

Studios vitenskapelige ståsted tar utgangspunkt i konstruktivistisk forståelse av at verden er mangetydig og den sosiale verden er konstruert. Det finnes ikke en sannhet, men mange forskjellige tolkninger av verden (Rehman & Alharthi, 2016). Kunnskap blir til i møte mellom mennesker, kulturen og språket blir da kilden til kunnskap (Lincoln et al., 2011). Mening konstrueres i møte med verden slik den blir subjektivt erfart, og gjennom en kontinuerlig interaksjon med omverden danner mennesker mening i omgivelsene ved å bruke historiske og sosiale perspektiver (Creswell & Creswell, 2018, s. 8). Mennesker er også bundet av tid og sted, alle er født inn i en allerede eksisterende sosial og historisk verden. Forskningens oppgave er å forstå denne sosiale og historiske verden og hvordan dette kommer til syne gjennom subjektive erfaringer (Creswell & Creswell, 2018, s. 8). Lærlingenes måte å snakke, beskrive og forstå sin egen læretid vil bære preg av det praksisfellesskapet de har tatt del i og den kulturelle og historiske rammen.

Kvalitativ forskningsmetode er et egnet utgangspunkt når det ikke er entydig hvilke faktorer som spiller en viktig rolle i det fenomenet man er ute etter å undersøke (Creswell & Creswell, 2018, s. 19). En kvalitativ tilnærming vil være egnet til å fange opp erfaringene til lærlingene, fordi gjennom et semistrukturert forskningsintervju som metode vil får frem verden slik den er blitt sett fra lærlingenes ståsted. Ved å benytte et semistrukturert forskningsintervju er målet innsikt i lærlingenes erfaringer med læretiden som et fenomen gjennom en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er ikke i seg selv en forskningsmetode, det er et perspektiv hvor fenomenet er ledestjernen (Jacobsen et al., 2020, s. 283). I et fenomenologisk perspektiv skal forskeren unngå å forklare, men å beskrive fenomenet slik det fremstår for informantene (Jacobsen et al., 2020, s. 287). Konstruktivismen tilnærming til kunnskap og hvordan få tilgang til den kunnskapen kan sees i sammenheng med og forankres i hermeneutikken. Verden kan kun forstås med bakgrunn i egen forforståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 43). Hermeneutikken tilsier at mennesker nærmest er kastet inn i en kultur og historie som er utstyr med en bestemt forforståelse, og det vil prege tolkning og

meningsskaping (Gilje, 2019). I studien kan en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming bidra til å få innsikt i lærlingenes erfaringer om læretiden som et fenomen. Det vil også gi rom til å se fenomenet i lys av den kulturelle og historiske konteksten.

3.1 Stegvis-deduktiv induktiv forskningsmetode

Studien er strukturert etter den stegvis-deduktiv induktive forskningsmetoden (SDI), som er en metode innen kvalitativ forskning. Denne metoden omtales som en systematisk nysgjerrighet (Tjora, 2021, s. 18).

I den stegvis-deduktive induktive metoden arbeider vi i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som induktiv, der man jobber fra data mot teori. De «nedadgående» tilbakekoblingene er å oppfatte som deduktive, ved at man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske. (Tjora, 2021, s. 20)

Den stegvise tilnærmingen tilbyr et metodisk rammeverk som veksler mellom et deduktivt utgangspunkt i teori og en induktiv nysgjerrighet med utgangspunkt i empirien. Særlig blir den induktive tilnærmingen til empirien viktig for å løfte frem uttalelsene til lærlingene. «Ved å rendyrke en induktiv empirinær koding er det mulig å redusere påvirkningen av forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (såkalt *magefølelse*)» (Tjora, 2021, s. 218). SDI med et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv er godt egnet til å få innsikt i lærlingenes erfaringer gjennom et semistrukturert forskningsintervju. I arbeidet med empirien blir uttalelser beskrevet, i motsetning til å bli forklart. De deduktive tilbakekoblingene i hvert steg er viktig for kvaliteten i studien og strukturerer arbeidet i tråd med teorien (Tjora, 2021, s. 286). I analysen vil det da gi tilgang til å se fenomenet i en større sammenheng. Forskerrollen blir da å forstå empirien, tolke uttalelsene og se det i sammenheng med en større helhet. Dette krever en bevissthet rundt egne fordommer og forforståelser i møte med empirien. Ved å benytte seg av 'bevist naivitet' sette egne erfaringer, tolkninger og fordommer i en parentes, slik at de ikke overskygger fenomenet slik informantene ser det (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 43).

3.1.1 Forforståelse og egen refleksivitet i studien

Kunnskap om det aktuelle fenomenet er viktig for å kunne stille presise spørsmål som kan belyse fenomenet (Tjora, 2021, s. 280). Forforståelsen av feltet er også en forutsetning for å kunne forstå hvordan noe henger sammen (Fangen, 2010, s. 166). Feltet i denne studien er intervjuet med lærlingene om deres erfaringer med læretiden. Et semistrukturert forskningsintervju som metode tilsier et arbeid i forkant med en intervjuguide, som også krever kjennskap til teori i forkant av intervjuene. Dette fører til en deduktiv forberedelse til forskningsintervjuet. Samtidig så kan tidligere forskning bidra til å se om forskerens tolkninger er i samsvar med tidligere tolkninger av samme fenomen (Fangen, 2010, s. 249). Forskerens egen rolle i møte med lærlingene vil prege perspektiver, engasjement og posisjon (Tjora, 2021, s. 278).

Som forsker i denne studien har jeg erfaring og en forforståelse som preget mine valg og tilnærming i forskningsprosessen. Min forforståelse av praksisfellesskapet i barnehagen innebærer at jeg er utdannet barnehagelærer og har jobbet i barnehagen som pedagog i seks år. Dette har gitt erfaring fra barnehagen som et praksisfellesskap og lærlinger som har gjennomført læretiden sin ved min arbeidsplass. Min kunnskap om barnehagefeltet er en fordel i forståelsen av empirien, men er også en ulempe ved at jeg har erfaringer og forutinntatte oppfatninger (Tjora, 2021, s. 280). I denne forskningsprosessen har det vært sentralt for studien at egne erfaringer ikke kaster en skygge over empirien og erfaringene som lærlingene har gitt tilgang til gjennom intervjuene. For selv om jeg har erfaring fra barnehagen og arbeidet med lærlinger, så har jeg ikke tatt den utdannelsen selv. Ved å ha det som fokus har målet vært å få frem lærlingenes stemmer for å se på deres erfaringer med læretiden i barnehagen.

I møte med informanter kan det oppstå en maktubalanse knyttet til utdanning, erfaringer, alder og lignende. Det å fremstå som en 'ekspert' eller 'en med mer boklig lærdom' kan virke truende i møte med noen som fremdeles er under utdanning eller akkurat er ferdige med den. Samtidig vil en refleksjon rundt egen rolle få virkninger på forholdet mellom forsker og informanter (Fangen, 2010, s. 84). Ydmykhet og selvrefleksjon kan ha bidratt til å utjevne denne ubalansen i noen grad. Men i møte med lærlingene var det tydelig at det preget intervjuet. Dette kom til frem ved at noen av lærlingene sa «*dette vet du kanskje bedre enn meg*» eller «*svarte jeg riktig nå?*». Dette førte til at fokus i noen grad ble rettet mot egen rolle og av den grunn gikk glipp av noen muligheter til å stille et oppfølgingsspørsmål. Lærlingene delte også noen vonde erfaringer fra læretiden sin som preget forskerrollen. For å sikre

forsker og informant relasjonen ble det gitt rom for dette, selv om enkelte deler av empirien ikke kunne bli tatt med i studien. Da det hadde brutt med personopplysningsloven og kravet om anonymitet. Refleksjoner i etterkant var med på å håndtere det bedre videre i intervjuprosessen. Som nybegynner i forskningsfeltet har disse erfaringene som forsker også ført til at intervjuene utviklet seg til å bli av bedre kvalitet etter som de ble gjennomført. Dette kan også ha ført til at relevante funn fra de første intervjuene ikke kom tydelig frem som en konsekvens av uerfarenhet.

3.2 Semistrukturert forskningsintervju

Et semistrukturert intervju vil muligheten til å legge føringer på hvor samtalen skal gå, men samtidig være åpen for informantenes egen livsverden og tolkning (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 42). Erfaringen lærlingene hadde fra læretiden sin vil være en uttalelse av egen livsverden og deres tolkning av den. Samtidig så vil en intervjuguide som er semistrukturert gi muligheten til at flere læringer gir uttalelser omkring de samme spørsmålene, og på den måten gi en mulighet til å se en sammenheng mellom intervjuene som er gjennomført. Et semistrukturert intervju egner seg på den måten til å kunne se sammenhengen mellom lærlingenes subjektive erfaringer og læretiden som et fenomen. Strukturen har som intensjon om å skape et rom for en samtale som kretser rundt noen forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2021, s. 127). Ved å stille åpne spørsmål vil lærlingens uttalelser komme fra egen livsverden og gi muligheten til å komme med digresjoner som kan gi forskningen et bredere perspektiv og/eller en dypere dimensjon (Tjora, 2021, s. 128).

3.2.1 Intervjuguide til semistrukturert forskningsintervju

Intervjuguiden ble utarbeidet deduktivt med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene 1) *hvordan erfarer lærlingene egen autonomi i praksisfellesskapet*, 2) *hvordan erfarer lærlingene egen kompetanse i praksisfellesskapet*, 3) *hvordan erfarer lærlingene egen tilhørighet i praksisfellesskapet*, og 4) *hvordan påvirket erfaringen av egen autonomi, tilhørighet og kompetanse lærlingenes valg om å bli værende i barnehagen etter endt læretid*.

Spørsmål til informant	Oppfølgingsspørsmål	Forskningsspørsmål	Struktur
1. Hvor gammel, hva holder du på med nå, hvor har du gjennomført læretiden	Fortelle om meg, arbeidserfaring, studiet og lignende		Oppvarmingsspørsmål og kontekstualisering.
2. Kan du fortelle litt om oppstarten av læretiden din?	Kan du beskrive overgangen fra videregående til læretiden?	Tilhørighet	Erfaringsspørsmål
3. Hvordan var det å sette seg inn i arbeidsmåtene de hadde på læreplassen?	Kan du fortelle litt om dine arbeidsoppgaver? Følte du at du fikk brukt din kunnskap?	Kompetanse	Erfaringsspørsmål
4. Kan du beskrive noen arbeidsoppgaver hvor du kjente mestring?	Endret dette seg i løpet av læretiden?	Kompetanse	Erfaringsspørsmål
5. Opplevde du at arbeidsoppgavene stemte overens med det du mente var riktig?	Var det rom for å kunne ta dette opp?	Autonomi	Erfaringsspørsmål
6. Har du et eksempel der du tok avgjørelsen om noe?	Var det anledning til at du kunne prøve deg litt frem?	Autonomi	Erfaringsspørsmål
7. Hvordan vil beskrive arbeidsmiljøet på læreplassen?	Hvordan vil du beskrive din egen trivsel på læreplassen?	Tilhørighet	Erfaringsspørsmål
8. Anser du deg selv som en del av barne- og ungdomsarbeiderfaget?	Er det noe du skulle ønske var annerledes?	Tilhørighet	Erfaringsspørsmål
9. Kommer du til å bli værende i barnehagen?	Hvorfor/hvorfor ikke		Erfaringsspørsmål
10. Er det noe du ønsker å tilføye?			Avrundingsspørsmål

Tabell 1 Intervjuguide

Intervjuguiden er inndelt i tre ulike faser. Den første fasen er oppvarmingsspørsmål hvor hensikten var å etablere en relasjon med lærlingen og skape trygghet (Tjora, 2021, s. 160). Spørsmålene hadde til intensjon om å etablere en kontekst og gi en pekepinn på hva intervjuet skulle handle om og spørsmål som lærlingene enkelt kunne svare på. Under intervjuet møtte jeg lærlingene utenfor der intervjuet skulle foregå, samtalen i forkant av intervjuet kan derfor

også sees på som en del av oppvarmingsfasen. Det utgjør en egnet innledning til neste fase som er refleksjonsspørsmål. Denne fasen krever en større grad av refleksjon og er selve kjernen i intervjuguiden (Tjora, 2021, s. 160). Problemstillingen til denne studien er ute etter erfaringene som lærlingene har gjort seg i løpet av læretiden, det er derfor valgt å bruke begrepet erfarings spørsmål i arbeidet av intervjuguiden. Det er mer beskrivende i forhold til metoden. Spørsmålene er direkte knyttet til forskningsspørsmålene, men ble strukturert etter forløpet i læretiden. Først knyttet til oppstarten av læretiden og møtet med praksisfellesskapet, videre til lærlingens utvikling i løpet av læretiden og veien videre. Den siste fasen er avrundings spørsmål med intensjonen om å normalisere samtalen etter et høyt refleksjonsnivå (Tjora, 2021, s. 160).

Intervjuguiden passer til et semistrukturert forskningsintervju med en varighet på 30-45 minutter. Mot slutten av hvert intervju begynte lærlingene å gjenta seg selv, noe som bekreftet at planlagt lengde var passende. Etter utarbeidelsen med intervjuguiden gikk en tidligere kollega og veileder for lærlinger gjennom spørsmålene for å sjekke ordlyden og gi tips til nyttige oppfølgingsspørsmål. Som en `lekman` for kunnskap om lærlingen ble det også avklart hvilke begreper som er relevante for barne- og ungdomsarbeiderfaget. Slik at ikke lærlingene ble presentert begreper de selv ikke ville ha brukt (Tjora, 2021, s. 164), og i stedet gi muligheten til at lærlingene kunne bruke sine egne ord og begreper.

3.2.2 Studiens utvalg til innsamling av empiri

Kriteriene for utvalg informanter var opprinnelig barne- og ungdomsarbeidere som har gjennomført læretiden sin innenfor de to siste årene. Det var en utfordring å få tak i nok informanter, derfor endret kriteriene seg til å bli barne- og ungdomsarbeidere som har gjennomført læretiden sin innenfor de to siste årene, og lærlinger som skal ta fagprøve i løpet av kommende vår. I et kvalitativt forskningsintervju vil utvalget av informanter begrunnes med hvem som har evnen til å reflektere rundt temaet som er valgt. Informantene er derfor ikke tilfeldig utvalgt for å representere en hel populasjon, men representere sin egen erfaring og en eventuell posisjon i feltet (Tjora, 2021, s. 145). Et større utvalg til studien kunne bidratt til flere perspektiver og nyansert funnene som er gjort i denne studien.

For å komme i kontakt med mulige informanter ble det sendt ut et informasjonsskriv hvor det ble gjort rede for studiens tematikk og intensjon. Det ble ikke gjort rede for studiens problemstilling, for å ikke legge for mange føringer i forkant av intervjuet. Skrivet ble sendt til opplæringskontorene tilknyttet barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette ga ingen resultater, derfor tok jeg i bruk eget nettverk og jeg kontaktet også barnehager jeg ikke hadde kjennskap

til fra før. Responsen var ofte at det var stor etterspørsel på informanter og de avviste mange, men på grunnlag av oppgavens tematikk om lærlinger var det likevel flere som valgte å undersøke med lærlingene i sin barnehage. Dette resulterte i 10 informanter som bekreftet at de ville bli med å gi innblikk i sitt liv som lærling. Av disse var det tre som valgte å trekke seg, og en som kun hadde mulighet til å gjennomføre intervjuet via e-post. Med bakgrunn i metodologiske valg passet det ikke å gjennomføre intervjuet på en slik måte og det ble valgt bort. En informant viste seg også å ikke oppfylle kriteriene, da vedkommende hadde tatt fagprøven etter mange år som assistent i barnehage. Til sammen består det empiriske materialet av fem intervjuer fra lærlinger som har gjennomført sin læretid i minst ett år av læretiden sin i barnehage. Alle informantene har også lik bakgrunn ved at de ikke har erfaring med å jobbe fulltid i forkant av læretiden, og alle startet sin lærlingperiode rett etter de var ferdige med den videregående opplæringen.

3.2.3 Gjennomføringen av intervju

Intervjufasen startet i februar 2023. I forkant av intervjuene ble det gjennomført to pilotintervju med tidligere lærlinger tilknyttet yrkesfag fra industrien. Lærlinger fra industrien ble valgt grunnet få kontakter med lærlinger fra barnehagefeltet. Pilotintervjuene ble gjennomført for å teste om formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden og hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne bli aktuelle.

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av Nettskjema, som er et digitalt verktøy. Det er en påbudt løsning som leveres av Universitetet i Oslo. Denne måten sikrer at innsamlet empiri ble oppbevart konfidensielt etter retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (NESH, 2021). Informasjonsskrivet som ble sendt til lærlingene i forkant informerte om dette. Dette informerte også om at jeg var en masterstudent, og har utdanning som barnehagelærer (vedlegg nr. 1). Dette var et bevisst valgt for å ikke fremstå som uærlig. Samtidig kan informantene ha en forventning til at den som intervjuer skal drive samtalen fremover og ønsker å svare kort og presist (Tjora, 2021, s. 133). Dette kan ha utgangspunkt i lite erfaring med å bli intervjuet og en maktubalanse i forholdet mellom den som intervjuer og lærlingene som informanter. Dette kan utspille seg som et ønske om å gi riktig svar og et ønske om å fremstå som kompetent for å oppveie ubalansen.

Hvis en informant ikke har tidligere erfaringer med å bli intervjuet kan valget av tid og sted påvirke informantenes egen trygghet (Tjora, 2021, s. 137). Ingen av lærlingene som deltok i denne studien hadde erfaring med tidligere forskningsintervju. Lærlingene fikk selv velge tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Mange av lærlingene ønsket ikke å gjennomføre

intervjuene i arbeidstiden sin, eller på arbeidsplassen. Nesten alle intervjuene ble derfor gjennomført på ettermiddagen. Lærlingene valgte selv dato og klokkeslett, og det ble booket et grupperom for gjennomføringen på UiA. Det kan tenkes at intervjuene hadde fått en annen karakter hvis lærlingene var på hjemmebane og var i trygge og kjente omgivelser. Før intervjuet startet fikk lærlingene anledning til å lese igjennom informasjonsskrivet en gang til, og de ble underskrevet.

Under selve intervjufasen ble spørsmål en først lagt frem for lærlingene og de svarte på det. I mange av intervjuene ble spørsmål én besvart med ganske mange svar. Det kan tenkes at lærlingene hadde forberedt seg til gjennomføringen av intervjuet og hadde laget seg noen tanker om hva de kunne bli spurt om. Til tider kom svarene på mange av de videre spørsmålene i intervjuguiden under lærlingenes besvarelser på spørsmål én. Det ble likevel valgt å gjennomføre det semistrukturert intervjuet som planlagt. De ferdige forberedte oppfølgingsspørsmålene ble flere ganger supplert eller valgt bort til fordel for «*du nevnte dette, vil du si noe mer om det*», som viste seg å være mer egnet for å få tilgang til flere erfaringer rundt et tema som fremstod som verdifullt for studien. Når et spørsmål ble stilt til lærlingen ble det gitt god tid til å svare, også etter at lærlingen hadde stoppet å prate. Dette ble gjort bevisst for å gi lærlingene rom til å tenke før de ble stilt ett nytt spørsmål. Det er også en strategi for å skape et rom en informant ønsker å tette med utdyping av egne svar (Tjora, 2021, s. 160). Samtidig ble dette også vurdert flere ganger underveis, slik at det ikke førte til et press på lærlingene. For mye tomrom i en samtale kan få negative konsekvenser på relasjonen og tilliten.

I det siste intervjuet sviktet appen til Nettskjema, og lydopptaket ble lagret og sendt inn før intervjuet var ferdig. Intervjuet nærmet seg slutten og informanten holdt på å svare på spørsmål nr. 9. Appen ble startet igjen og intervjuet fortsatte, men det kan ha forårsaket at viktig informasjon gikk tapt. Samtidig må lærlingen berømmes for å selv plukke opp tråden og fortsatte å dele sine erfaringer.

Når intervjuene var gjennomført fortsatte samtalen. Etter ett intervju uttalte den ene lærlingen «*jeg var egentlig ikke en del av fellesskapet, jeg var en del av bemanningen ...*». Dette ble tatt med etter godkjenning av lærlingen som en del av det transkriberte intervjuet. I lignende situasjoner i etterkant ble uttalelsene notert ned og lærlingene ble spurt om det var greit det ble tatt med i studien.

3.2.4 Transkribering av intervjuene

Intervjuene ble transkribert til tekst i løpet av de påfølgende dagene etter intervjuet var gjennomført. Da var intervjuene friskt i minne og ga muligheten til å få frem nyanser som kunne gått tapt i transkriberingen. Språket endrer karakter fra tale til skriftlig form, når muntlig tale blir overført til skriftlig mister det noe av dynamikken og på den måten fryses det ned (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 50). Noen av lærlingene brukte håndsignaler som blant annet å knipse eller peke når de snakket, det er en del av intervjuet som går tapt under transkribering. Lydfilene ble transkribert til bokmål, med unntak av noen dialektord. Enkelte særegenheter ved dialektord kan forsvinne hvis det blir oversatt til bokmål (Tjora, 2021, s. 186). Transkriberingen inneholder alle uttalte ord, som «hmm», «ehm» og «mmm». For ofte kommer ikke betydningen av disse ordene frem før i analysen (Tjora, 2021, s. 185). I følge Brinkmann & Tanggaard (2020) har ikke den muntlige talen noen bestemt begynnelse, inndeling eller avslutning, det er ofte en strøm av ufullstendige setninger som beveger seg mellom ulike temaer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 50). Derfor ble det ikke bruk store bokstaver eller satt punktum etter setninger. Ved korte pauser og når lærlingene skiftet tema ble dette markert med «...». Når det ble stilt åpenbare spørsmål ble det markert med «?». I fremstillingen av uttalelsene til informantene er teksten redigert til komplette setninger, og fraser som «*på en måte*» er i noen sammenhenger redusert. Dette fordi det kan fremstå fordommende for en informant når den muntlige talen blir overført til tekst. Dette er kun gjort der det ikke er av stor betydning for fremstillingen av empiriske funn.

Transkriberingen ble gjort direkte inn i Nvivo. Dette fordi Nvivo som digitalt verktøy bidrar til en sikker analyseprosess. Programmets tilbakekoblinger mellom koder og intervjuer gjorde det mulig å enkelt bevege seg frem og tilbake mellom transkribert tekst og utviklingen av koder. Eventuelle feil som ble rettet opp i et dokument rettet Nvivo opp i de andre filene tilknyttet teksten. Lydfilene ble kun lagret digitalt på Nettskjema.

Lærlingene blir i studien presentert med fiktivt navn, for å gi leseren muligheten til å se hvor mye empiri fra hver informant som er valgt å fremstille (Tjora, 2021, s. 266). Forbokstaven i det fiktive navnet til lærlingene viser til rekkefølgen de ble intervjuet (**A**nne – 1, **B**ård – 2, **C**hris – 3, **D**orthe – 4, **E**va – 5). Dette ble valgt for å strukturere intervjuene, og bidra til at informasjon ikke ble blandet sammen i konverteringen fra rådata til fremstilling i studien.

Intervju og transkribering utgjør de to første trinnene i SDI og generer behandlede data. Neste steg i SDI er dataanalysen.

3.3 Analyseprosessen i studien

I SDI deles analysen inn i tre steg: *empirisk koding*, *kodegrupperinger* og *utvikling av konsepter* (Tjora, 2021, s. 20). Formålet er å starte med en induktiv kodegenerering, for så i hvert steg videre ha et deduktivt og teoretisk tilbakeblikk (Tjora, 2021, s. 20). Dette utgjør den induktive-deduktive tilnærmingen. Mot slutten av analysen går det over i en abduktiv fase. Hvor empirien og teorien sammen kan bringe nytt lys til både teori og praksis.

Abduksjon er et mye omdiskutert tema, og det finnes mange ulike oppfatninger av hva abduksjon er og hvordan det brukes i forskning. Ifølge Tjora (2021) oppstår abduksjon i den kreative konseptutviklingen.

Verken induksjon eller deduksjon er spesielt kreative prosesser, siden de ikke leder til nye teorier. Konseptutvikling, derimot, krever at vi beveger oss vekk fra forutinntatte meninger og søker etter ny innsikt i det vi forsøker å forstå ... det kan være greit å tenke på abduksjon som en form for «teori-marinert gjetning» (Tjora, 2021, s. 247).

Valg av metode i denne studien forutsetter en induktiv tilnærming til empirien med deduktive tilbakeblikk. Siste steget i SDI metoden som er konseptutvikling er ikke aktuell for denne studien.

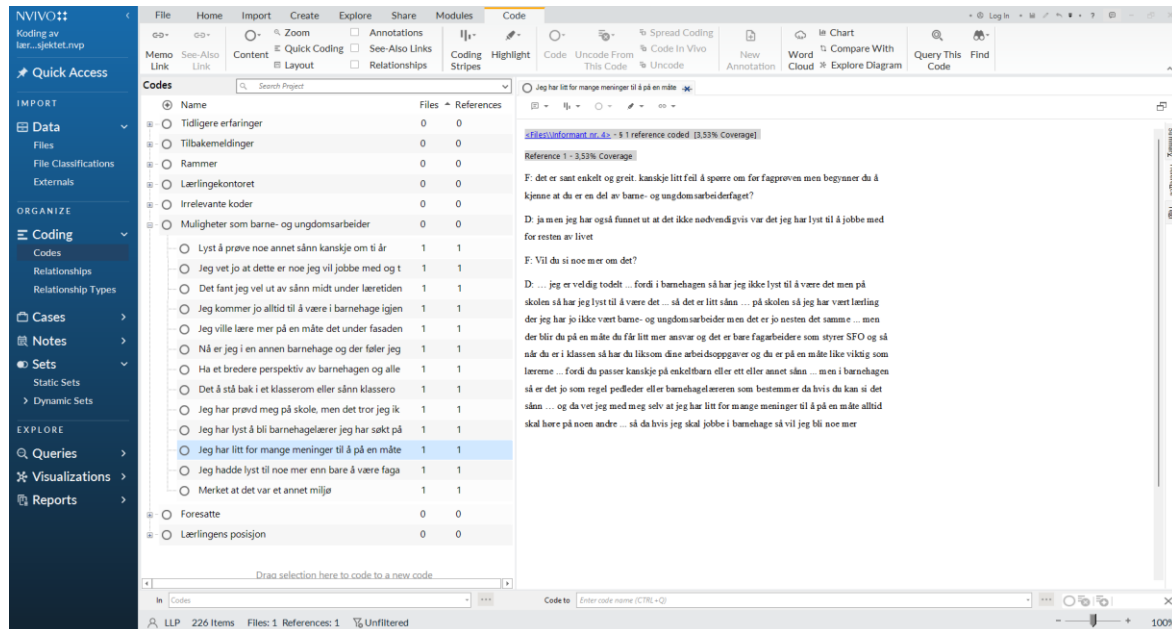
3.3.1 Empirisk koding av intervjuene

Studiens fenomenologisk og hermeneutiske tilnærming sikter mot å beskrive lærlingenes livsverden i første omgang og så tolke det. Ved å benytte en empirisk koding av rådata kan det bidra til å bevare beskrivelsene lærlingene uttalte om fenomenet læretid. Kodene er hentet fra lærlingenes beskrivelse et fenomen, med begreper, metaforer eller fraser. Den ene lærlingen beskrev overgangen fra videregående til lærebedriften slik: «*du går jo fra å være med folk på din alder hver dag til å plutselig sitte der med personal med folk på 30*» (Eva). Empirisk koding gir muligheten til beskrivende koder som er meningsbærende i seg selv. Empirisk koding skiller seg fra sorteringsbasert koding (Tjora, 2021, s. 222), hvor en sorteringsbasert kode kunne i dette tilfellet ha vært «aldersforskjell».

Empirisk koding ga også en fordel i neste steg, med at det var enklere å huske konteksten koden ble tatt ut ifra. Dette fordi tekstene ble lest såpass mange ganger for å kunne finne ut hvilken kode som skulle brukes, og på den måten festet det seg overraskende godt i hukommelsen både hvilken lærling som uttalte koden, men også konteksten.

Alle uttalelsene i de transkriberte intervjuene ble kodet. Hver kode bestod av en setning som beskrev det lærlingene uttalte. For å kvalitetssikre kodearbeidet ble det stilt to spørsmål for

hver kode som ble laget. Det første spørsmålet var om koden kunne blitt laget før selve kodingen, og hvis den ikke kunne det betyr det at det er en god empirinær kode. Det andre spørsmålet er hva forteller bare koden. Sider den kun noe om temaet er den sorteringsbasert, men hvis den er beskrivende om hva som ble sagt er det en god empirinær kode (Tjora, 2021, s. 224).



Figur 3 Oversikt koding i Nvivo



Figur 4 Koding av lærlingenes uttalelser Dortha

Empirinær kode: jeg har litt for mange meninger til å på en måte alltid skal høre på noen andre.

<Files\\Informant nr. 5> - 5 1 reference coded [4,50% Coverage]

Reference 1 - 4,50% Coverage

F: så herlig ... når du kom inn i disse rutinene da og var der og hva dere holdt på med ikke sant ... kjente du at måten de løste arbeidsoppgavene på kjente du at du var enig i det ... at det var riktig måte å gjøre ting på?

E: det de kollegaene mine gjorde?

F: mhm

E: de alle gjør jo løste oppgavene på forskjellige måter ... det er jo ikke alltid alle gjør det på samme ... så noen ganger så ... jeg vet at jeg rettet meg mye mer lente meg mye mer liksom til hva veilederen min gjorde og fulgte med henne ... så hva hun gjorde og tenkte på at det var den rette tingen for de gjorde det jo på forskjellige måter alle sammen holdt jeg på å si men husker jeg fulgte mye mer med på hva veilederen min gjorde men det var fordi det var hun jeg var mest trygg på når det kom til å ... ja å snakke med noen og spørre om hjelp eller hva jeg kunne ha gjort annerledes i de og de situasjonene ... hvis jeg kom ... ja men jeg kunne jo snakke med alle det eller på avdelingen min i hvert fall ... så jeg turte jo å spørre alle men det var mest det var veilederen min jeg så mest på en måte opp til ... det var hvordan hun gjorde det

Figur 5 Koding av lærlingenes uttalelser Eva

Empirinær kode: jeg rettet meg mye mer lente meg mye mer liksom til hva veilederen min gjorde og fulgte med henne.

Intervjuene ble kodet strukturert fra begynnelse til slutt. I kvalitetssikringen var det flere ganger jeg måtte tilbake og endre på kodene. I første omgang var hensikten at kodene skulle være korte og enkle. Det resulterte i at mange av beskrivelsene til lærlingene forsvant, og kodeboken ble uoversiktlig. Kodemalen ble av den grunn en setning på en til to linjer som fikk med seg lærlingenes beskrivelser. Ingen uttalelser ble kodet to ganger. I eksemplene kunne det vært laget flere ulike koder, og det kunne ha blitt kodet i forskjellige deler. Valget mitt om å kun benytte en kode var for å få frem lærlingens stemme i hver kode og en helhet i hva som faktisk blir sagt. Samtidig kan ikke empirinære koder alene peke ut interessante aspekter med analysen, og de vil alltid være nødvendig å bevege seg frem og tilbake i en analyseprosess (Tjora, 2021, s. 224).

Når informantene ba om klargjøring av spørsmålene ble det vurdert om det skulle kodes som en egen kode eller inngå i koden til utsagnet. Eksempel fra Eva var et oppklarings spørsmål til

min formulering, ikke at temaet var ukjent og da ble oppklaringen en del av utsagnet. Empirinær koding er en induktiv tilnærming som kan hindre egen forforståelse å spille noen puss med å endre meningen til det informanten faktisk sier. Da ligger kodene så tett som mulig på deltakerutsagn som mulig (Tjora, 2021, s. 218). Kodene er kun utviklet fra datamaterialet, ikke teori. Etter dette ble kodene sortert i grupper tematisk for å begynne å forme en struktur i analysen (Tjora, 2021, s. 229).

I dette steget av analysen ble det utarbeidet 207 ulike koder fra empirien (Vedlegg nr. 4). Neste steg i analysen var gruppering av disse kodene.

3.3.2 Gruppering av koder

I likhet med første steg i kodingen er kodegrupperingen også gjennomført induktivt. De empirinære kodene utgjorde et stort datamateriale med bakgrunn i at all tekst ble kodet. En slik metode der uttalelsene skal være i sentrum for analysen kan til tider fremstå lite oversiktlig og uhåndterlig. De empiriske kodene ble redusert til tematiske kodegrupper, hvor uttalelser med tematisk sammenheng ble slått sammen. Koder som ikke hadde tematisk sammenheng og som var irrelevante ble sortert bort (Tjora, 2021, s. 230).

Det deduktive tilbakeblikket i denne steget er grupperingstest. Ved å hele tiden gå tilbake til de transkriberte intervjuene for å lese om den empirinære koden har blitt kodet riktig og passer tematisk til kodene i samme gruppe. Det er også for å sjekke at kodegruppen har en indre konsistens, og for at ikke to kodegrupper blir for like hverandre (Tjora, 2021).

Empirien ble gruppert i følgende koder: *Foresatte, forhandlinger, lærlingekontoret, muligheter som barne- og ungdomsarbeider, arbeidsdeling, prioriteringer, rutiner, relasjoner, roller, tidligere arbeidserfaring, tidligere bekjentskap, tilbakemeldinger fra barna, tilbakemeldinger fra personalet, tilbakemeldinger fra veileder, irrelevante koder*. Mange av disse grupperingene var tematisk smale og ble slått sammen til forskjellige hovedtema (Tjora, 2021, s. 232). Tabellen under viser prosessen hvor kodegruppene tilbakemelding fra barna, tilbakemelding fra personalet og tilbakemelding fra veileder ble til hovedtemaet Tilbakemeldinger:

Koder	Kodegruppe	Hovedtema
<p>Et smil eller et eller annet tilbake ... da skjønner man jo at man har gjort noe riktig og det gir mestringsfølelse – Dorthe</p> <p>Følte mestring når jeg fikk gjøre en oppgave sammen med barna – Anna</p> <p>Når det barnet gikk hjem og smilte og hadde hatt en fin dag så har ... så ble jeg veldig glad og da føler jeg at da har jeg på en måte gjort min oppgave den dagen at jeg har løst det greit eller fint – Bård</p> <p>Jeg følte meg veldig flink til å egentlig skape relasjoner med barna ... jeg kom veldig nært sånn du skal jo gi alt og man skal gi omsorg - Chris</p>	Tilbakemeldinger fra barna	Tilbakemeldinger
<p>Jeg får mer mestringsfølelse hvis en annen enn veilederen min gir meg skryt – Dorthe</p> <p>Komplimenter og sånn på det arbeidet du gjorde så får du jo en mestringsfølelse – Eva</p> <p>Fikk jeg beskjed om at det er bedre om du går bort begge to og står helt inntil de og forklarer hva det er så er jeg litt sånn ja det gir mening men jeg visste jo ikke det – Chris</p> <p>Det hadde vært greit å få tilbakemelding på noe ... eh ... jeg sa egentlig bare i fra om hva jeg skulle gjøre og det var det fikk ikke noe hjelp eller noen som så hva jeg gjorde eller tilbakemeldinger eller - Anna</p>	Tilbakemeldinger fra personalet	
<p>Veilederen jeg har nå bare gjenfortalt hva vi skulle gjøre og hva vi gjorde hver dag og til slutt så sitter det jo bare – Dorthe</p> <p>For når jeg hadde møte med min veileder og vi gikk igjennom disse så hadde jo han på en måte en annen oppfatning enn hva jeg hadde så – Bård</p> <p>Det å ha en god veileder har veldig mye å si eller det å ha en veileder som følger deg opp – Eva</p> <p>Egentlig følte jeg at jeg gjorde alt på egenhånd for veileder hadde ikke tid - Anna</p>	Tilbakemeldinger fra veileder	

Tabell 2 Kodegrupperinger tilbakemeldinger

Den fenomenologisk og hermeneutiske tilnærmingen legger stor vekt på at det er den som gjennomfører analysen som i like stor grad tilegner analyseprosessen mening. Hadde samme empirien blitt delt inn i kodegrupper av en annen person, ville det blitt andre koder og en annen inndeling. Den induktive tilnærmingen innebærer at det i hvert steg alltid skal være et

tilbakeblikk til forrige steg. I dette steget ble vekslingen mellom de transkriberte intervjuene, kodene og kodegruppene en stor del av arbeidet.

Etter gjennomgangen ble det synlig hvilke temaer som var gjennomgående i empirien. Til sammen ble det seks hovedtemaer: (1) *Tilbakemeldinger*, (2) *Rammer*, (3) *Medvirking*, (4) *Tidligere erfaringer*, (5) *Relasjoner* og (6) *Lærlingekontoret*. I tabellen under er hovedtemaene beskrevet kort med navn på kodegrupper:

Tema	Beskrivelse
Tilbakemeldinger	Tilbakemelding fra veileder, tilbakemeldinger fra øvrig personal og tilbakemeldinger fra barna
Rammer	Rutiner, arbeidsfordeling og forhandlinger
Lærlingens posisjon	Roller, relasjoner og prioriteringer
Tidligere erfaringer	Tidligere arbeidserfaring og tidligere bekjentskap.
Muligheter som barne- og ungdomsarbeider	Nåværende arbeidsplass, videreutdanning og fremtiden
Lærlingekontoret	Oppfølging og kontakt
Irrelevante koder	Læretid i skolen, foresatte, bekjentes erfaringer

Tabell 3 Temaoversikt fra analysen

Masteroppgavens problemstilling har vært ledene for hva som har vært sentralt i analysen. Derfor ble følgende temaer valgt ut; (1) *Rammer*, (2) *Tilbakemeldinger*, (3) *Lærlingens posisjon* og (5) *Muligheter som barne- og ungdomsarbeider*. Dette er hovedtemaer som skal drøftes for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, som har vært utgangspunktet for valg av metodologisk tilnærming.

3.3.3 Utvikling av konsepter

Konseptutvikling er det siste steget i SDI-modellen. Denne studien vil ikke ta for seg dette steget i modellen. «Å utvikle ny forståelse på et teoretisk nivå er derfor en forventning man kan ha til erfarne forskere eller gode forskerteam, men neppe noe man stiller som krav til en mastergradsstudent» (Tjora, 2021, s. 252). Studiens funn vil bli gjort rede for og drøftet i kapittel 4.

3.4 Kvaliteten i studien

Innenfor kvalitativ forskning er kriteriene for *gyldighet*, *pålitelighet* og *generaliserbarhet* nødvendige å være oppfylt for at studien skal vurderes som av god kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). I denne studiens fremstilling har begrepene bidratt til synliggjøring av valg i forskningsprosessen, struktur og sammenheng i studien og vurderingen av studiens relevans.

Gyldighet i kvalitativ forskning viser til den indre logikken i studien, om valg av metoder svarer på problemstillingen som er stilt (Tjora, 2021, s. 260). I denne studien ble det benyttet semistrukturert forskningsintervju som metode, som ble valgt for å få tilgang til erfaringer fra læretid i barnehagen. Informantene var lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget som har erfaringer fra læretid i barnehagen, som støtter studiens gyldighet. Gyldigheten i et forskningsintervju krever at det brukes mye tid på forberedelser og teoretisk forståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 37). Gyldigheten i studien vil styrkes med en god forståelse for feltet og en teoretisk forståelse basert på tidligere forskning og relevante teorier. Det ble dannet et grundig teoretisk utgangspunkt før intervjuene ble gjennomført. Studiens ulike deler har i løpet av prosessen vært vurdert opp mot hverandre for å sikre gyldigheten. Funnene som er blitt gjort har kastet lys over problemstillingen og bidratt til refleksjoner om studiens gyldighet.

Sammenhengen mellom problemstilling, forskningsspørsmål, datagenerering og teoretisk grunnlag viser til studiens pålitelighet (Tjora, 2021, s. 263). I denne studien har SDI-metoden bidratt til studiens pålitelighet, ved å kreve refleksjon og sammenkobling av de ulike stegene (Tjora, 2021, s. 20). SDI tilbyr en metodologisk fremgangsmåte, hvor alle prosesser er tilbakekoblet til foregående valg og samtidig koblet til fremtidige valg. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble utformet på grunnlag av teori og tidligere forskning.

Intervjuguiden ble strukturert etter problemstilling og forskningsspørsmål og er avbildet i studiens fremstilling. Dette for å synliggjøre hvordan hvert steg i prosessen har en kobling til neste steg og en tilbakekobling til tidligere valg. Analysen ble gjort induktivt, men ble samlet inn med grunnlag i den deduktive forberedelsen. Funnene er på den måten et resultat av at metoden og de teoretiske rammene har utfylt hverandre, og er et resultat av induktiv koding og deduktiv gruppering. Den empirinære og induktive kodingen ble valgt for å sikre at det var lærlingenes uttalelser som ble kodet, og ikke koding basert på egen tolkning.

Problemstillingen la føringer på hvilke funn som ble ansett som relevante. Alle valg som er blitt tatt i forskningsprosessen skal være basert på en faglig begrunnelse (Tjora, 2021, s. 19). I løpet av forskningsprosessen har problemstilling, forskningsspørsmål og teoretisk grunnlag

vært gjenstand for kontinuerlig vurdering. SDI-metoden har også vært gjenstand for et kritisk blikk.

Påliteligheten i en studie styrkes når grunnantakelser og fremgangsmåter er transparente (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 660). Alle valgene som er gjort i denne studien er fremlagt med eksempler i fremstillingen og vedlegg. Kodebok (vedlegg nr. 4) og søkeord til tidligere forskning (vedlegg nr. 6) er lagt ved for å synliggjøre de deler av forskningsprosessen som ikke kommer til syne i studiens fremstilling. Dette gir leseren muligheten til å komme tettere på lærlingenes uttalelser (Tjora, 2021, s. 265).

Strukturen i studien bidrar til en rød tråd, men vil også kreve at noen funn ikke blir ansett som relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette oppstod gjennom uttalelser lærlingene hadde om Covid-19. Alle hadde erfaringer med nedstenging og tapt undervisning og læretid som en konsekvens av Covid-19. Noen av lærlingene var på videregående under pandemien, noen var i læretiden på skolen og noen var i læretid i barnehagen. Covid-19 var ikke en del av problemstillingen eller forskningsspørsmålene, og alle lærlingene hadde minst et år sammenhengende læretid i barnehagen uten avbrudd av pandemien. Det ble derfor valgt bort som et funn, da det ikke var koherent med de andre delene av forskningen.

Kriteriene for utvalget av uttalelser fra informantene var knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Noen av uttalelsene fra lærlingene ble valgt bort av etiske hensyn. Dette var uttalelser om bestemte steder lærlingene hadde vært, beskrivende konflikter og lignende. Dette ble valgt på grunn av at etiske hensyn må alltid vurderes sterkere enn transparens (Tjora, 2021, s. 266). En stor fallgrube i analysen kan oppstå hvis man tar parti med en av informantene og da kun fremstiller et perspektiv av fenomenet (Creswell & Creswell, 2018, s. 94). Dette kan skje om forskeren ser mye av seg selv i informanten, eller informasjonen passer godt til eget virkelighetssyn. Alle perspektivene har fått sin plass i studien for å støtte pålitelig og fremme transparens.

Denne studien tar utgangspunkt i konstruktivistisk forståelse, hvor verden er mangetydig og det finnes ulike tolkninger på hva som oppfattes som en sannhet (Rehman & Alharthi, 2016, s. 55). Med dette som utgangspunkt vil det ikke være mulig å generalisere, da alle erfaringer er subjektive og skapt i et historisk og sosialt perspektiv (Creswell & Creswell, 2018, s. 8). Ved å bytte ut generaliserbarhet til gjenkjennbarhet vil det ikke underkjenne kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 658). Innholdet i studien har ikke til intensjon å være generaliserbar, men sikter på å være gjenkjennelig og overførbart til andre lignende

situasjoner. Forskeren spiller en stor rolle i prosessen, derfor vil dette også utfordre overførbareheten. Tidligere forskning har bidratt til at funnene i studien kan være overførbare til lignende situasjoner i andre sammenhenger. Læretiden bærer mange likhetstrekk ved å være ute i praksis som barnehagelærer, sykepleier eller å være i opplæring på en arbeidsplass. Fremstillingen av funn viser til lærlingenes erfaringer fra egen læretid i barnehagen og drøftes i lys av egne tolkninger og teoretisk ramme. Studien tar sikte på at fremstillingen skal være gjenkjennbar og bidra til utvidede perspektiver læretiden i barnehagen, men også men også andre yrker. Studien retter seg mot læretiden og kan bidra til mer forskning på barne- og ungdomsarbeiderfaget.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

«Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskningsmiljøet» (NESH, 2021, s. 5). Forskningsetikk er sammensatt av sannhetsnormen, metodologiske normer og institusjonelle normer (NESH, 2021, s. 5). Studien har fulgt retningslinjene til NESH (NESH, 2021).

Etikk i forskningsprosessen kan deles inn i fire stadier som er *design*, *datagenerering*, *analyse* og *rapportering* (Brinkmann, 2020, s. 595-597). Disse stadiene har vært relevante for studien og er blitt brukt som utgangspunkt i egne refleksjoner rundt valg som er blitt tatt i forskningsprosessen.

Studiets design må ta hensyn til flere faktorer. Kvalitativ forskning dreier seg i stor grad rundt menneskers personlige liv og erfaringer, som fører til et spenn mellom etiske problemer og potensialer (Brinkmann, 2020, s. 581). Før man starter et forskningsprosjekt er det lurt å tenke igjennom verdien av det man ønsker å se nærmere på. Er det til nytte for samfunnet, kommer det til å være et positivt bidrag for feltet og er det noen som kan ta skade av det (Creswell & Creswell, 2018, s. 89). Hvis studien skal gå inn på sårbare grupper med mennesker er det ekstra viktig å tenke igjennom nødvendigheten av prosjektet. I dette prosjektet har jeg undersøkt lærlinger, som i læretiden ikke er definert som en sårbar gruppe. De fleste var mellom 18 – 20 år når de gjennomførte læretiden sin.

I studien har datagenereringen foregått i samspill med lærlingene. Ut fra tidligere studier som er gjennomført kom det frem at mange opplever læretiden som utfordrende og kan ha erfaringer som ikke nødvendigvis kun er gode. Dette ble en del av forberedelsen i forkant av intervjuene, slik at lærlingene ble møtt på en mellommenneskelig og samtidig profesjonell

måte om lignende skulle oppstå. Dette for å ivareta lærlingene som velvillig valgte å delta, men også for å sikre at empiriske funn kom frem. Etter å ha gjennomført intervjuene ble lærlingene påminnet at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst, eller gi beskjed om noen ting skulle tas bort under transkriberingen. Noen av lærlingene hadde jeg også litt kontakt med i etterkant for å snakke om episoder som var kommet frem etter intervjuet, etter lærlingenes ønske. Når lærlingene kom inn på sensitive opplysninger som handlet om privatlivet ble det valgt bort å spørre mer om det, av hensyn til lærlingen og oppgavens problemstilling. Men det ble også gitt rom for at lærlingene kunne fullføre før vi gikk videre i intervjuet. Under et forskningsintervju er det informanten som gir forskeren tilgang til feltet gjennom egne erfaringer, og ikke forskeren som skal hjelpe informanten å bearbeide hendelser (Brinkmann, 2020, s. 596). Som forsker og i arbeidet med datainnsamling er det også viktig at forskningsintervjuet ikke bygger på egne forutinntatte tolkninger. I tillegg er det også nødvendig å gi informanten rom og mulighet etter intervjuet om det var noe de ønsket å snakke om. Under intervjuet ble intervjuguiden lagt synlig på bordet, slik at lærlingene kunne se hvilke temaer intervjuet skulle innom. Dette for å skape en åpenhet, men også for å opprettholde en distanse (Brinkmann, 2020, s. 596). Selv om lærlingene delte sensitive opplysninger og erfaringer, så er intervjusituasjonen en forskningsprosess. Påminnelsen om dette var intervjuguiden som lå synlig.

For å være i stand til å svare på problemstillingen var forutsetningen at informantene var ferdige eller nærmet seg ferdige med læretiden. Derfor var det også et valg å ikke benytte veiledere som informanter av hensyn til lærlingene. Dette med tanke på potensielle negative ringvirkninger for resten av læretiden og skape uro mellom informant og veileder. Det fremmer også muligheten for anonymitet og for å sikre personvernet.

Analysefasen er ikke en selvstendig prosess, den begynner allerede i valg av teoretisk tilnærming og i møte med informanter (Brinkmann, 2020, s. 596). En kritisk tilnærming til empirien er viktig i forskning for å få frem viktige perspektiver. Samtidig er det etisk viktig å overveie om den kritiske tilnærmingen overskrider selvforståelsen og integriteten til informantene (Brinkmann, 2020, s. 597). God vitenskapelig praksis er å belyse alle relevante tolkninger og unngå fordreining av datamaterialet (NESH, 2021, s. 16). I analyseprosessen ga SDI metoden og bruken av Nvivo muligheten til å bevege seg frem og tilbake mellom rådata og kodegrupperinger. Dette for både å sikre at bearbeidet data ikke mistet viktige elementer, men også for å sikre at egen interesse i lys av teori fordreiet datamaterialet til å 'passe bedre'. I presentasjonen av funnene i denne studien er det også gjort et tydelig skille mellom

beskrivelse og analyse, for å synliggjøre hva som er datamateriale og hva som er fortolkning (NESH, 2021, s. 27).

Balansen mellom konstruktiv forskning og overtolkning kan være vag, men ved å sikre at det er gjenkjennbart i både lydfile og transkripsjonene gir muligheten til kritisk tilnærming som fremdeles bevarer både erfaringene til lærlingene og gi rom for forskningsetisk tolkning. Under analysen er man ikke i kontakt med informantene, og det skapes en avstand til feltet (Brinkmann, 2020, s. 596). Ved hjelp av analysen har det vært nødvendig å få et nyansert bilde av lærlingene i møte med læreplassens praksisfellesskap. Selv om hensikten er å løfte frem lærlingenes stemmer vil en ensidig kritikk overskygge den komplekse konteksten som lærlingene befinner seg i. Det skal ikke foreligge en intensjon om å plassere ansvaret for `ikke vellykket´ hos noen av partene. Formålet er å synliggjøre mekanismer som kan bidra til økt kunnskap om fenomenet som læretiden representerer, å være ny i et praksisfellesskap. Analysen viser til at konflikter på læreplassen påvirket læretiden i en negativ forstand. I analysen ble transkripsjonen av de ulike konfliktene gjennomgått flere ganger, for å sikre anonymitet og for å ivareta integriteten til informanten. Det er både enkelt og farlig å ta parti med lærlingene, men det trengs å vise respekt og reflektert forståelse.

Anonymiteten skal aldri fravikes for egne interesser i forskningen (Brinkmann, 2020, s. 597). God forskningsetikk er også å legge frem alle resultatene uten å utelate uønskede resultater (NESH, 2021, s. 36). Studien fremstilling bygger på tanken om at hvis ett funn presenteres med en lukket tolkning er det gjort en etisk overtramp (Brinkmann, 2020, s. 597). I presentasjonen av funnene er det også tatt høyde for at helheten som aldri kan bli presentert.

Både de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021) og de fire stadiene har vært gjennomgående fra studiens start til presentasjon av funn og avslutningen av prosjektet.

4 Funn og drøfting

I det empiriske materialet var rammer, tilbakemeldinger, lærlingens posisjon og muligheter som barne- og ungdomsarbeider fremtredende i lærlingenes uttalelser.

Det var gjennomgående at læretidens rammer var knyttet til barnehagens rutiner, arbeidsfordeling og forhandlingene som ble gjennomført daglig. Erfaringene tok form og ble formet i de daglige møtene mellom lærlingen og læreplassen. I det første temaet drøftes funn i sammenheng med det psykologiske behovet for autonomi. Det kom tydelig frem i analyseprosessen at tilbakemeldinger også var fremtredende i uttalelsene til lærlingene. Temaet tilbakemeldinger tar for seg tilbakemeldinger fra veileder, tilbakemeldinger fra personalet og tilbakemeldinger fra barna på læreplassen. Det andre temaet drøftes i sammenheng med det psykologiske behovet for kompetanse. Lærlingenes erfaringer om egen posisjon i læretiden kom frem i uttalelsene frem som et sentralt tema og knyttet seg til egen rolle, relasjoner og prioriteringer som ble gjort på læreplassen. Det tredje temaet drøftes i sammenheng med det psykologiske behovet for tilhørighet. Det siste temaet som kom frem fra uttalelsene til lærlingene var muligheter som barne- og ungdomsarbeider. Dette temaet drøftes i sammenheng med de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse. Alle temaene drøftes med barnehagens praksisfellesskap som kontekst og læring som sosial praksis.

Sitatene er presentert som en sammenhengende tekst. Lange pauser er markert med ... I utvelgelsen av sitater fra lærlingene vil det komme frem at flere av utsagnene til lærlingene vil kunne knyttes til flere av forskningsspørsmålene. Sitatene er løftet frem under den tematikken som ble vektet mest i analyseprosessen. I analyseprosessen har alle lærlingenes uttalelser vært tilegnet like stor vekt, men i fremstillingen vil de utsagnene som representerer tematikken på en beskrivende og detaljert måte bli løftet frem. Av den grunn vil noen lærlinger være mer representert enn andre.

4.1 Barnehagens rammer

Det første temaet et tilknyttet forskningsspørsmål en som er som følgende; *hvordan erfarte lærlingene egen autonomi i praksisfellesskapet?*

I det empiriske materialet var erfaringen med barnehagen som et nytt praksisfellesskap og de indre prosessene fremtredende i lærlingenes uttalelser av egne erfaringer. Det var gjennomgående at læretiden ble erfart ulikt for alle informantene, samtidig ble det også beskrevet noen fenomener som var sammenfallende. Samtlige lærlinger beskriver overgangen fra videregående til læretiden i barnehagen som overveldende, fylt med nye utfordringer, nye arbeidsoppgaver og et ukjent praksisfellesskap. Temaet er delt inn i tre områder: *rutiner, arbeidsdeling og forhandlinger*.

4.1.1 Rutiner i barnehagen

Lærlingene erfarte i læretiden at rutinene var inngangen til en forståelse av sin hverdag som lærling og deltaker i arbeidet i barnehagen. Lærlingene erfarte at en forståelse av rutinene gir en trygghet og forståelsen av disse gir muligheten til å ta del i felles arbeid.

Anne: Det var jo en stor forandring. Det var liksom å komme inn på en arbeidsplass og jobbe og ja det var jo fullt kjør hele tida da. Men på videregående var det litt mer sånn gjøre litt som man vil og litt sånn. Så det var jo uvant det var det, men vi fikk grei opplæring på videregående hvordan det skulle bli videre å læretiden og så det var jo veldig greit. Det tok jo litt tid selvfølgelig det gjorde det, man må jo sette seg inn i det og legge til rette for at det faktisk skal skje nå.

Sitatet viser at barnehagen som læreplass stiller forventinger til hva som skal skje i løpet av en dag, og hva som forventes av lærlingenes deltakelse. Lærlingene uttaler også at det er de samme tingene som skjer hver dag. Dette forstås som at rutinene i barnehagen og på de bestemte avdelingene tilbyr et kontinuerlig rammeverk som gjør dagene mer forutsigbare og åpner opp for at en ny tilkommer kan orientere seg lettere. Lærlingene presiserte at veileder spilte en viktig rolle for å sette seg inn i barnehagens rutiner.

Dorthe: Ja vi fikk ikke gjort alt på en dag men litt innimellom i løpet av den første uken. Bare for å sjekke og så fikk jeg alltid av hun veilederen jeg har nå bare gjenfortalt hva vi skulle gjøre og hva vi gjorde hver dag og til slutt så sitter det jo bare.

Chris erfarte starten på læretiden som mer utfordrende. I oppstarten av læretiden hadde han ikke en veileder som var til stede, og strevde med å orientere seg.

Chris: Jeg følte bare at jeg var der det var ikke noe spesielt egentlig som skjedde. Jeg hadde ikke så mye jeg kunne gjøre for jeg visste jo ikke hva jeg skulle gjøre. Så fikk jeg ny veileder etter hvert da ble det litt mer sånn når du kom inn i den rutinen så vet du at okay jeg skal gjøre det pass på å få gjort alle de tingene, finner ut litt mer og mer etter hvert når du får den hjelpen du trenger så blir det lettere for deg å vite hva du skal gjøre hva slags oppgaver du må huske og egentlig hva som er viktig. Det er en veldig stor overgang, men du kommer som sagt inn i rutinene dine selv og arbeidsplassen sine og skjønner etter hvert at hva du skal gjøre og sånne ting.

Dette tolkes som at barnehagens rutiner danner en trygg ramme for forståelse av hverdagen som lærling. Samtidig er ikke dette noe som kommer automatisk og lærlingene trenger hjelp fra veileder til å få oversikt over hva som er de viktigste oppgavene først. Lærlingene skal ikke bare være ansatte, men skal også komme inn i rutinen som lærling. Dette tolkes som at læretiden innebærer både en deltakelse i barnehagens arbeid, men også en deltakelse i egen læretid.

4.1.2 Arbeidsdelingen på læreplassen

I uttalelsene til lærlingene var arbeidsoppgaver fremtredende for egen deltakelse i læretiden. Lærlingene beskriver det å ta del i arbeidsoppgavene på avdelingen var en gradvis prosess, hvor de får flere arbeidsoppgaver etter hvert. Noen av lærlingene erfarte at de fikk være med på alle barnehagens oppgaver på lik linje som de andre ansatte.

Eva: Jeg var veldig heldig med veileder hun kunne jeg gå til og spørre om alt og hun hjalp alt og sånn så da fikk jeg jo mer og mer oppgaver etter hvert. Jo lenger jeg hadde vært der på en måte. Ja og det å få flere og flere oppgaver det var sånn jeg vet ikke det var en sånn takk da eller sånn for da vet du at da stoler eller på en måte en de kan stole på eller hvilket ord er det jeg er ute etter nå ... at det var mer (knipser) tillit mer tillit til deg på en måte tillit til deg

Dette sitatet tolkes som at lærlingene ser på deltakelse i arbeidsoppgavene som en anerkjennelse for egen rolle som deltaker i barnehagen. Dette ga også en erfaring av mestring.

Bård: Jeg følte at jeg hadde lyst til å gå på jobb hver dag jeg ble motivert av at jeg så at vi på en måte vi kunne se om den andre var litt svelt i panna og trengte en pause og skulle gå bort og hjelpe litt liksom og det var liksom vi trengte ikke å be om det på en måte ... så det var veldig sånn det var veldig godt at vi kunne bare «skal jeg ta over litt» og så bytter vi.

Noen av lærlingene erfarte derimot at de ikke fikk ta del i alle arbeidsoppgavene på læreplassen.

Anne: Det var ikke så mye jeg kunne gjøre i starten siden, må jo ha vært der ei lita stund før jeg kunne begynne med alt det andre. Men jeg hadde ikke så mye samlinger for eksempel eller noe sånn så. Og på den avdelingen så var det jo egentlig mye av det samme bare være med barna og det var ikke så mye ansvar for aktiviteter jeg fikk og sånn egentlig.

Ut fra lærlingenes uttalelser tolkes det som at det er praksisfellesskapet som bestemmer tilgangen lærlingene har til arbeidsoppgavene.

4.1.3 Forhandlinger om praksis

Forhandlinger kom fram tydelig i uttalelsene til lærlingene. Noen av lærlingene tok stor del i forhandlingene om felles praksis på avdelingen. Bård og Dorthe erfarte at de fikk muligheten til å komme med egne meninger og bidro til avgjørelser på avdelingen og i møter.

Dorthe: Jeg pleier alltid å for eksempel når vi skal skrive ned til ulike grupper så pleier jeg liksom å komme med forslaget først og så diskuterer vi rundt det. For det er veldig mange som mener at "nei vi kan ikke ha to bråkete vi kan ikke ha to som er stille på samme gruppe" og sånne ting, men da får du jo ikke satt noen navn ned på det de bare snakker om det åpent så jeg pleier alltid bare å si noen navn og kan vi ikke gjøre det sånn og så kan vi heller «ja han i den gruppa der er litt bråkete han kan vi flytte dit». Sånn at man ser det da og ikke bare diskuterer før vi har kommet med et forslag. Så da kommer jeg ofte med forslaget da før vi diskuterer det. Det er jo de igjen da med sånn rutiner og sånn vet jo liksom de hvordan de pleier å ha det og sånn gjorde de i fjor og sånn gjorde vi det alle årene, de har de alltid sånn så da gjør vi det i år også liksom.

Dette tolkes som at lærlingene i læretiden også aktivt må engasjere seg i forhandlingene for at det skal skje en endring i tidligere praksis. I intervjuet ble Eva spurt om hun kunne fortelle om hendelser der hun hadde vært med på å ta en avgjørelse.

Eva: Ikke sånne store tenker jeg eller sånn nei ikke egentlig, bare mer sånn hvis vi skal ut eller vi skal være inne eller noe sånn. Det er liksom det jeg kommer på ingen store avgjørelser nei. De sa jo hele tiden fra starten at jeg måtte tørre å komme med eller tørre å komme med eller si mine meninger og sånn så det hørte jeg jo hele tiden. De var veldig åpne sånn med liksom å finne på ting.

Lærlingene erfarte muligheten til å være med på avgjørelser som dreide seg rundt praktiske valg på avdelingen. Anne erfarte lite muligheter til å kunne delta i avgjørelser på læreplassen.

Anne: Nei, jeg synes jo det var veldig greit at jeg ikke bare ble satt til noe «at nå skal du gjøre det» på en måte at det var noe jeg hadde planlagt da det var veldig greit

Lovise: Har du et eksempel eller husker du noe hvor du var med på å ta avgjørelsen om noe som skulle være på avdelingen eller ... (latter fra informant) ...

Anne: Ikke som jeg kan komme på i farta nei. Det som skulle skje det bare skjedde egentlig. Jeg ble aldri spurt om det var greit eller ja nesten ikke (latter)

Anne fikk i liten grad muligheten til å være med på avgjørelser tatt i forbindelse med fellesskapet, men i egne planlagte aktiviteter tilknyttet kompetansemålene gjorde hun det. I lærlingenes uttalelser kommer det frem at de i stor grad fikk velge egen tilnærming til kompetansemålene.

Sitatene og uttalelsene tolkes som at praksisfellesskapet muliggjør deltakelse i forhandlinger ved å åpne opp for deltakelse, samtidig kreves det at lærlingene aktivt tar del av forhandlingene

4.1.4 Diskusjon om barnehagens rammer

Begrepet legitim perifer deltaker bygger på den desentrerte formen for mesterlære, hvor praksisfellesskapets organisering av arbeidsoppgaver og struktur danner rammene for læring (Nielsen & Kvale, 2021b). Barnehagens arbeidsoppgaver er på bakgrunn av krav til innhold og oppgaver (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017), i stor grad preget av forutsigbarhet og rutiner. Samtidig erfarer lærlingene at tilgangen til deltakelse ikke kommer av seg selv. Dette sammenfaller med Steinnes (2014) som viser til at barnehagens pedagogiske innhold ikke er enkelt å få øye på, og den profesjonelle kunnskapen kan skjule seg bak handlinger som på overflaten ser hverdagslige ut (Steinnes, 2014).

Lærlingene uttaler at det krever at de også setter seg inn i rutinene for å ta del i arbeidet. Praksisfellesskapets eksisterende praksis kan i større eller mindre grad være transparent for lærlingen (Lave & Wenger, 2003). Praksisfellesskapets åpenhet til denne deltakelsen er altså nødvendig for at lærlingen skal kunne ta del i den delte virksomheten. Rutinene tilbyr da en inngang, men dette kommer ikke automatisk. I et praksisfellesskap med lite transparens vil det da oppstå et problem med å sortere ut hva som er viktige gjøremål og hva som ansees for å være unødvendige handlinger. Dorte uttaler at veileder spiller en rolle i synliggjøringen av barnehagens rutiner, og luker ut for lærlingene hva som ansees for å være mest relevant å sette seg inn i til å begynne med. Dette samsvarer med Østland og Sælid (2020) som også fant at barnehagens dimensjoner kan være utfordrende å sette seg inn i, og at veileder gjennom

synliggjøring av dimensjonene gjorde dette enklere for studentene (Østland & Sælid, 2020). Veileders synliggjøring av barnehagens rutiner gir lærlingene en tilgang til barnehagens sosiale kontekst og kan på den måten fremme eller hemme lærlingenes utvikling av autonomi og motivasjon (Deci & Ryan, 2012).

Praksisen i barnehagen bygger som andre praksisfellesskap på den kollektive læringsprosessen som over tid har formet sine handlinger (Wenger, 2004). Den historiske og sosiale prosessen vil ikke være tilgjengelig for lærlingene som nykommere. I samspill med veileder får de oversikt over arbeidsoppgaver og rutiner som er avgjørende for deltakelse i praksisfellesskapet. Dette kommer tydelig frem i Chris sin erfaring, hvor han erfarte å drive rundt uten å helt få taket på hva som skulle gjøres. Dette står litt til motsetning til Wenger (2004) som argumenterer for at den felles hukommelsen muliggjør at nyankomne kan ta del uten å ha tilgang til historien bak (Wenger, 2004). Lærlingene erfarte at veilederen var den som muliggjorde tilgangen til forståelse av praksisfellesskapets handlinger. Veileders synliggjøring av barnehagens rutiner gir lærlingene en tilgang til barnehagens sosiale kontekst og kan på den måten fremme eller hemme lærlingenes utvikling av autonomi og motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Dette står litt i motsetning til desentrerte perspektiv på mesterlære, hvor det er fellesskapet som i sin helhet tilbyr dette til en legitim perifer deltaker (Lave & Wenger, 2003). Det lærlingene uttaler kan ligne mer på personsentrert mesterlære, hvor mesteren åpner for tilgangen til kunnskapen og læringen som er i praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 2021b). På den ene siden ligger kunnskapen og kompetansen til praksisfellesskapet i deres handlinger og atferd. Men dette er ikke tilgjengelig for lærlingene uten veileders evne til å belyse det.

Det kan argumenteres ut fra funn at ansvaret for lærlingene i hovedsak er tiltenk veileder og ikke som en del av praksisfellesskapets oppgaver. Samtidig forteller Chris at når veileder fortalte hva som var viktig, hvilke arbeidsoppgaver som han burde prioritere falt mange brikker på plass. Dette kan tyde på at tilgangen til forståelse og deltakelse danner grunnlaget for selvstendig vurdering og autonomi. Det å være legitim perifer deltaker innebærer også å bli akseptert som en legitim deltaker i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2003). For å få denne tilgangen kan det i lys av uttalelsen til informanten se ut som veilederen er nøkkelen til denne legitimeringen. Lærlingene erfarte at en forståelse av barnehagens rutiner var en forutsetning for deltakelse i praksisfellesskapet, og ga en trygghet. Dette sammenfaller med Holmsen (2010) som fant at trygge og gode rammer en forutsetning for læring (Holmsen, 2010).

Den allerede etablerte praksisen på læreplassen gir tilgang til deltakelse i praksisfellesskapet. Samtidig kan en for sterk etablert praksis hindre deltakelse og fornyelse. Annas erfaring viser til at barnehagens etablerte praksis hadde lite rom for henne å velge hvilke arbeidsoppgaver hun skulle delta i. Reproduksjonen av eksisterende praksis er nødvendig for et stabilt praksisfellesskap (Wenger, 2004). Men det kan tenkes at hvis praksisfellesskapet i for sterk grad fokuserer på reproduksjon, vil det ikke være rom til lærlingenes deltakelse. I verste tilfelle kan dette også føre til at praksisfellesskapet svinner bort. En stram reproduksjon vil også motarbeide autonomi da alle nykommere må sluke praksisen rå (Deci & Ryan, 2012). Den eksterne reguleringen vil i større grad bære preg av kontroll. De kan også føre til at læretiden ikke får plass, eller at ansvaret overlates til lærlingene. Læretiden blir på den måten en ytre faktor for praksisfellesskapet.

Barnehagen som læreplass har mange fordeler ved at de i større grad enn andre praksisfellesskap er pålagt å være bevisst egne handlinger og rutiner. Som lærende institusjon skal ingenting i barnehagen skal være tilfeldig. Samtidig kan det tenkes at denne bevisstheten og strukturen gir en sterkt etablert praksis som kan hindre deltakelse og fornyelse. Det eksisterende praksisfellesskapet kan også gjennom makt, kontroll og utvelgelse styre lærlingens tilgang til praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2006). Praksisfellesskapet stiller på den måten krav til at lærlingen tar del i arbeidet på lik måte som de andre deltakerne i praksisfellesskapet. Praksisfellesskapets kontroll og makt over arbeidsoppgaver og praksis kan da fremstå som ytre krav og kontroll over barnehagens arbeidsoppgaver, som igjen vil fremstå som ytre kontroll og makt (Deci & Ryan, 2012). Ytre kontroll vil alltid undergrave den indre motivasjonen, og noen av lærlingene erfarte maktesløshet i møte med barnehagen som læreplass. Chris erfarte det som lite oversiktlig og at han 'bare gikk der'. Når lærlingene kommer til barnehagen fungerer rutinene de som en ramme rundt en grunnleggende forståelse av hva som er forventet av en ansatt i barnehagen. Rommet for autonomi vil i begynnelsen være smalt, og praksisfellesskapet fremstår som ytre faktorer. Dette møtet kan svekke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012). Liten autonomi kan også i den forstand være nødvendig for å få tilgang til det praksisfellesskapet repertoar mener er viktig. Valgfrihet er ikke nødvendigvis riktig i oppstarten av læretiden. Kompetansen og tilhørigheten kan sees på som like viktig. Hva er den prefererte kompetansen, hvordan skal man forholde seg til hverandre. Hva er viktig i arbeidet med barnegruppen. Selvbestemmelse kommer i andre rekken, først kommer deltakelsen i et allerede etablert praksisfellesskap bestående av opparbeidet felles repertoar, verdier, ideologier og forhandlinger om praksis. Lærlingene kan

ikke være med å forhandle om praksis før de har en grunnleggende forståelse av hva praksisen tidligere har vært.

Bård uttaler at han ble motivert av å kunne overta andres arbeidsoppgaver for å avlaste dem. Alle har et behov for å styre egne handlinger og ta autonome valg (Deci & Ryan, 2000). Det å overta andres oppgaver er et autonomt valg. Barnehagens organisering av flat struktur gir lærlingene muligheten til en jevn arbeidsfordeling, som også fremmer det psykologiske behovet for autonomi. Lærlingenes forståelse og bruk av skjønn i situasjoner hvor 'det brenner', gir muligheten til å ta egne valg og bidra til felles praksis. Når arbeidsfordelingen er lik mellom lærlingene og resten av personalet gir det lærlingene muligheten til å forstå sitt eget handlingsrom og hvilke muligheter de har til å bidra. Rammene for arbeidsoppgavene kan på den måten sees på som synliggjøring av lærlingens autonomi (Deci & Ryan, 2012). Når lærlingene kjenner arbeidsoppgavene og kan ta del i dem, kan de også gjøre dem selvstendige på egen måte. Noen av lærlingene erfarte at de var med på organiseringen av barnehagens rutiner, planer og pedagogiske arbeid, mens noen erfarte at de kunne være med på å påvirke allerede planlagte rutiner og aktiviteter. Samtidig kan det ut ifra Annes uttalelse tyde på at det er barnehagens praksisfellesskap som muliggjør og begrenser lærlingenes tilgang til autonome handlinger. Det å bare bli satt til noe og ikke erfare å ha egne valg.

Det kan tenkes at hvis læreplassen i forkant ikke har forhandlet frem en plass til lærlingene, kan dette få en negativ konsekvens for erfart læretid, og erfart tilgang til praksisfellesskapet. Da forhandlinger om felles virksomhet er nødvendig for ansvarliggjøring av praksisfellesskapets deltakere (Wenger, 2004). Hvis det ikke er forhandlet frem i forkant vil ikke læretiden heller bli en del av praksisfellesskapets ansvar. Noe som kan føre til delta arbeidsoppgaver for lærlingene. På den ene siden skal de at del i praksisfellesskapets praksis, men ved siden av skal de gjennomføre oppgavene knyttet til læretiden.

Forhandlingsrommet til lærlingene er avhengig av at de andre ansatte er åpne og lydhøre for forslag som lærlingen kommer med. Erfaringene viser at dette ansvaret ligger både på lærlingene å ta den plassen, og at praksisfellesskapet gir lærlingen den plassen selv. Ifølge Rammeplanen er det pedagogisk leder som har ansvaret for å planlegge og gjennomføre det pedagogiske arbeidet i barnehagen, samtidig stilles det krav til at hele personalet involveres i denne prosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som en del av denne rammen kan praksisfellesskapets tolkning av styringsdokumenter også føre til at fullverdig deltakelse i forhandlinger ikke vil være en mulighet. Da dette er det pedagogiske personalets ansvar.

Dette vil også si at tilgangen til forhandlinger vil være myntet på praksisfellesskapets tolkning og praksis for deltakelse.

Forhandlinger av praksis er en sentral del av praksisfellesskapets virksomhet (Wenger, 2004). Tilgangen til dette vil også være med på å bidra til at lærlingene får sin stemme og sin deltakelse i praksisfellesskapets avgjørelser. Dette vil også danne grunnlaget for autonomi (Deci & Ryan, 2012). Hvis praksisfellesskapet fremmer forskjellige perspektiver og gir tilgang til alle deltakerne vil dette føre til et fellesskap som fremmer autonomi.

Dorthe erfarte at hun i forhandlinger om felles praksis med praksisfellesskapet fikk muligheten til å komme med sine bidrag. Samtidig krevde det også at hun aktivt tok del i forhandlingene selv. Eva uttaler at hun fikk ofte høre at hun kunne komme med sine meninger. Lærlingenes engasjement og vilje til å delta i forhandlingene er også en forutsetning for at forhandlingene skal bli en del av praksisfellesskapets praksis. Det gjensidige engasjementet er en forutsetning for felles praksis (Wenger, 2004). Lærlingenes engasjement for egen deltakelse i praksisfellesskapet kan tenkes å komme fra en forståelse av barnehagens meningsprosesser og muligheten til å gjenkjenne disse som egne verdier. Det kan også tenkes at lærlingene trekker mot egne verdier som de selv erfarer som viktige (Deci & Ryan, 2012). Deltakelse i praksisfellesskapets forhandlinger blir da viktig for at lærlingene også skal kjenne seg igjen i hva som er viktig for fellesskapet. Gjennom deltakelse i forhandlinger vil lærlingene både utøve autonomi og påvirke fellesskapet, men fellesskapet vil også påvirke lærlingene. Slik at det i samspill oppstår felles verdier og meninger om praksis. Anne uttaler at hun ikke vikk være med i forhandlingene. Dette kan sees i sammenheng med pedagogenes ansvar for planleggingen, og styringsdokumenter. Resultatet av dette kan føre til begrenset mulighet til å utvikle autonomi. Men det vil også føre til at alle deltakerne i praksisfellesskapet ikke deler samme meninger om felles virksomhet. Et fellesskap uten felles virksomhet og repertoar vil ikke fremme autonomi og deltakelse.

Lærlingen står i en litt særskilt stilling, hvor de er ikke ansatte på lik linje som de andre. De er under utdanning og skal i løpet av læretiden bli kvalifisert som barne- og ungdomsarbeidere. Lærlingene erfarte at en grunnleggende forståelse av rutiner var viktig for å sette seg inn i barnehagens daglige drift. I barnehagens arbeid med barn sier Rammeplanen følgende;

Barnehagen skal tilpasse rutiner og organisere tid og rom slik at barnet får tid til å bli kjent, etablere relasjoner og knytte seg til personalet og til andre barn. Når barnet begynner i barnehagen, skal personalet sørge for tett oppfølging den første tiden slik at

barnet kan oppleve tilhørighet og trygghet til å leke, utforske og lære.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33)

Barnehagen i møte med nye barn skal tilpasse den daglige driften etter barnets behov. I opplæringsloven står det at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1). Videre står det også at lærebedriften plikter å skape et godt arbeids- og læremiljø (Opplæringslova, 1998, s. § 4-4). Det kan argumenteres for at lærlinger som kommer inn i en lærebedrift er mer sårbare enn ansatte som tiltrer på ordinær måte. Det kan også argumenteres for at barnehagen som lærende organisasjon kan sees på som spesialister på inkludering og tilrettelegging av barnehagens rammer. En kan stille seg spørsmålet om rettighetene til lærlingene kan sammenlignes med barnegruppen eller som en nyansatt, eller som en lærling.

Både veileder, praksisfellesskapet og lærlingen ser ut til å være faktorer på lærlingens autonomi. For det første danner barnehagens rutiner en forutsigbar ramme som gir lærlingene en forståelse for sitt handlingsrom. Praksisfellesskapets opparbeidede rutiner bestående av felles repertoar, forhandlinger og arbeidsfordeling må åpne opp for lærlingens deltakelse. På samme måte må lærlingen åpne seg opp for nye rutiner, ta aktivt del av arbeidsfordelingen og ytre sine meninger og perspektiver i forhandlinger. Det kan sees på som en dialektisk samhandling, hvor ansvaret for en `vellykket` læretid ikke kan plasseres kun hos en av partene. Barnehagen må på sin side åpne opp for lærlingens deltakelse, noe som krever en bevisst tilnærming til læretiden. Lærlingen må også bevisst gjøre seg forstått med hverdagsrytmen og engasjere seg i læreplassens praksis.

4.2 Tilbakemeldinger fra læreplassen

Temaet tilbakemeldinger er tilknyttet forskningsspørsmål to som er som følgende; *hvordan erfarte lærlingene egen kompetanse i praksisfellesskapet?*

Temaet var fremtredende i lærlingenes uttalelser om læretiden, ved at de trekker dette frem som en viktig del av kunnskapen de får om å være ansatt i barnehagen. Temaet er delt inn i tre områder, *tilbakemeldinger fra personalet* og *tilbakemeldinger fra veileder* og *tilbakemeldinger fra barna*.

4.2.1 Tilbakemeldinger fra personalet

I uttalelsene til lærlingene var tilbakemeldinger fra personalet fremtredende og at det var gjennom tilbakemeldinger de fikk vite hva som var viktig å gjøre på avdelingen. Flere av lærlingene erfarte at personalet kom med konstruktiv kritikk på arbeidsoppgaver i hverdagen.

Chris: For eksempel situasjoner hvor for eksempel på skolen hvis barn stod litt langt unna så kunne du stå litt på avstand og si «du ikke gjør det» og barna var sånn greit du sier ifra om det, mens i barnehagen hvor jeg gjorde det en gang selv da personlig stod litt på avstand og så fikk jeg beskjed om at det er bedre om du går bort begge to og står helt inntil de og forklarer hva det er så er jeg litt sånn ja det gir mening, men jeg visste jo ikke det for jeg hadde ikke jeg hadde vært første året i skole. Så det var litt annerledes

Dette tolkes som at gjennom tilbakemeldinger fikk lærlingene et innblikk i hvordan læreplassen har bestemt at arbeidsoppgavene skal løses. Flere av lærlingene presiserte at positive tilbakemeldinger og at personalets deling av egne erfaringer bidro til økt forståelse, arbeidsglede og mulighet til å se arbeidsoppgaver på en ny måte.

Dorthe: Jeg får mer mestringsfølelse hvis en annen enn veilederen min gir meg skryt for jeg føler liksom at hennes oppgaver er å gi meg skryt (latter). Og liksom gir meg tilbakemeldinger hele tiden men når noen andre gjør det så føler jeg at jeg liksom viste uten at ...

Sitatet viser til at tilbakemeldinger fra personalet ble erfart som frivillige, og de kom spontant og var genuine. Flere av lærlingene erfarte at personalet var gode til å komme med slike tilbakemeldinger. Anne hadde en litt annen erfaring.

Anne: Jeg synes ikke det var noe greit. Det hadde vært greit å få tilbakemelding på noe ... eh. Jeg sa egentlig bare ifra om hva jeg skulle gjøre og det var det fikk ikke noe hjelp eller noen som så hva jeg gjorde eller tilbakemeldinger eller. Så jeg fikk jo verken positive eller negative tilbakemeldinger på noe av det jeg gjorde så.

Ut fra lærlingenes uttalelser tolkes det at tilbakemeldinger fra personalet var viktige for å bekrefte og videreutvikle egen kunnskap i læretiden.

4.2.2 Tilbakemeldinger fra veileder

Lærlingene presiserte flere ganger i intervjuene at veilederen spilte en sentral rolle i læretiden.

Bård: For når jeg hadde møte med min veileder og vi gikk igjennom disse så hadde jo han på en måte en annen oppfatning enn hva jeg hadde så. Jeg tenker det har veldig med personen som leser det. Jeg merker det vel kanskje sånn for jeg fikk jo veldig mye veiledning i den tiden og jeg tror kanskje at hadde det ikke vært så gode veiledningstimer så hadde jeg nok mistet litt av de tingene der ja. Det at det kommer til å bli tyngre hvis du på en måte ikke har fått de riktige innputtene da, for det vil på en måte alltid være forskjellige barnegrupper.

Sitatet tolkes som at veilederen koblet teori og praksis, tiden ga muligheten til å reflektere over egen og andres praksis.

Eva: De alle gjør jo løste oppgavene på forskjellige måter, det er jo ikke alltid alle gjør det på samme. Så noen ganger så, jeg vet at jeg rettet meg mye mer lente meg mye mer liksom til hva veilederen min gjorde og fulgte med henne. Så hva hun gjorde og tenkte på at det var den rette tingen for de gjorde det jo på forskjellige måter alle sammen holdt jeg på å si. Men husker jeg fulgte mye mer med på hva veilederen min gjorde, men det var fordi det var hun jeg var mest trygg på når det kom til å, ja å snakke med noen og spørre om hjelp eller hva jeg kunne ha gjort annerledes i de og de situasjonene.

Alle lærlingene erfarte at de ulike ansatte på læreplassen hadde sin egen måte å løse arbeidsoppgavene på. Sitatet tolkes som at veileder hadde en sentral rolle for lærlingene, og det var den tilnærmingen som ble valgt

Uttalelsene til lærlingene viser til at veileder spilte en stor rolle i koblingen mellom teori og praksis.

4.2.3 Tilbakemeldinger fra barna

Når lærlingene under intervjuene ble stilt spørsmålet om hvilke arbeidsoppgaver de erfarte ga mestring trakk alle lærlingene frem samspillet med barnegruppen.

Dorthe: Ja, der er egentlig ganske mye. Fordi du i hvert fall når man jobber i barnehage så ser man jo at hvis man gleder barna eller gjør noe bra for barna eller et eller annet sånn så får man jo enten et smil eller et eller annet tilbake, da skjønner man jo at man har gjort noe riktig og det gir mestringsfølelse.

Dette sitatet og utsagnene til lærlingene tolkes som at positive tilbakemeldinger fra barnegruppen bidrar til økt følelse av mestring og en bekreftelse på at de gjør jobben sin på en god måte.

4.2.4 Diskusjon om tilbakemeldinger

Innad i praksisfellesskapet finnes komplekse relasjoner, kunnskap og mulighet for læring. Praksisfellesskapet blir da både innholdet, men også betingelsen for læring (Lave, 2021). Den kompetansen praksisfellesskapet forvalter er et kollektivt produkt som over tid og gjennom forhandlinger har blitt til praksisfellesskapets handlinger og meninger (Wenger, 2004).

Praksisfellesskapet har opparbeidet tilnærming til hva som ansees for å være foretrukket kompetanse og blitt en del av praksisfellesskapets repertoar (Wenger, 2004). Gjennom tilbakemeldinger får lærlingen et innblikk i praksisfellesskapets tidligere forhandlinger om praksis, og får muligheten til en dypere forståelse for hva en kompetent atferd er i praksisfellesskapet. Som legitim perifer deltaker reproducerer lærlingen den eksisterende praksisen (Lave & Wenger, 2003). Samtidig vil det i læringssituasjoner aldri kunne overføres kunnskap som en ren transaksjon, kunnskapen vil alltid transformeres (Lave & Wenger, 2003). Lærlingenes handlinger kan derfor både beskrives som en del av praksisfellesskapets reproduksjon, men også som lærlingenes egne bidrag til praksisfellesskapets kompetanse.

Gjennom tilbakemeldinger vil lærlingene få bekreftet eller avkreftet om egen kompetanse aksepteres av praksisfellesskapet. I uttalelsen til Chris om tilbakemeldinger fra personalet sier han at tilbakemeldingen fra personalet ga mening. Handlingen han hadde gjennomført fikk et nytt lys igjennom korreksjonen fra de andre deltakerne i praksisfellesskapet. En korrigerende tilbakemelding kan beskrives som kontrollerende, og da undergrave lærlingens indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Samtidig gir Chris uttrykk for at han i den situasjonen erfarte mening, og fikk tilgang til nye perspektiver. Dette kan komme av at tilbakemeldingen ikke bare var negativ og korrigerende, men den pekte samtidig fremover. Tilbakemeldinger som peker fremover vil bidra til innsikt og fremtidig praksis (Lauvås & Handal, 2014). Tilbakemeldinger kommer som et resultat av 'feil' handling, men den informative delen av tilbakemeldingen gjorde også at det ikke ble erfart bare som negativt. Kontrollerende og bedømmende tilbakemeldinger vil svekke det psykologiske behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2012). Til tross for dette må det kanskje i noen tilfeller stå til, for at lærlingen skal ta del i praksisfellesskapet og utvikle sin kompetanse. En lærling kommer inn som ny, og det vil

ikke være til å unngå at lærlingen gjør feil. Det kan tenkes at så lenge tilbakemeldinger inneholder et fremtidig perspektiv til endret atferd, så kan den til en viss grad være kontrollerende uten at det får konsekvenser for indre motivasjon.

Positive tilbakemeldinger kan sees på som bekreftelse på at lærlingens forståelse og deltakelse av praksisfellesskapets repertoar. Lærlingen viser forståelse for praksisfellesskapets handlinger og bidrar på den måten til praksisfellesskapets historiske og sosiale oppbygging av et felles repertoar (Wenger, 2004). Tilbakemeldinger fra personalet vil da fungere som både en bekreftelse for lærlingen på at de har tolket og forstått praksisfellesskapets handlingsrammer, men det vil også kunne bidra til synliggjøring for personalet deres egen praksis. Tilbakemeldinger fra personalet som peker fremover gir til lærlingene er både en til lærlingene og til personalet selv. Tilbakemeldingene åpner opp for en forhandling av egen praksis og kompetanse og slipper i samme åpning inn lærlingen som en del av den forhandlingen. Tilbakemeldinger fra personalet blir også beskrevet som 'ikke deres oppgave'. Dorthe uttaler at hun får mer mestringsfølelse når andre enn veileder ga henne tilbakemelding. Veilederen til lærlingene har som arbeidsoppgave å gi lærlingene tilbakemeldinger. Når noen andre i praksisfellesskapet kommer med komplimenter eller konstruktive tilbakemeldinger både anerkjenner de lærlingenes egen kompetanse, men også motiverer til videreutvikling. Tilbakemeldinger på lærlingenes autonome kompetanse vil erfares som mer betydningsfulle (Deci & Ryan, 2012). De andre ansatte i praksisfellesskapet anerkjenner lærlingenes deltakelse i handlingsrepertoaret og åpner med tilbakemeldinger opp for at de ser lærlingen. Når denne tilbakemeldinger kommer utenfor 'planlagt' tilbakemelding, vil den også erfares som sterkere og gi mer næring til det psykologiske behovet for kompetanse.

Det å ikke motta tilbakemeldinger kan i seg selv sees på som en tilbakemelding. Mangel på tilbakemeldinger kan føre til at koblingen mellom teori og praksis forsvinner og det forhindrer muligheten til å internalisere ytre faktorer. Praksisfellesskapets kompetanse og forventninger til en bestemt handling og atferd kan fremstå som ekstern regulering og forringe den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Anne erfarte lite til ingen tilbakemeldinger, selv uttaler Anne at hun informerte om hva hun skulle gjøre, men fikk ingen respons på det. Dette kan også indikere at Anne som lærling ikke ble ansett som en del av praksisfellesskapets kompetanse. Å være en ikke-deltaker i et praksisfellesskap skjer på grunnlag av at praksisfellesskapet ikke aksepterer deltakeren som en del av det resterende praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Gjensidig engasjement er en forutsetning for læring (Wenger, 2004). Anne erfarte at hennes tilnærminger ikke ble møtt med engasjement og interesse fra personal og

veileder. I mangelen på tilbakemeldinger og respons kan dette ha ført til at Anne ikke har fått tilgangen til den kunnskapen praksisfellesskapet forvalter. Dette kan komme av at gjennom makt og kontroll avgrenset praksisfellesskapet sin praksis (Lave & Wenger, 2006), og Anne var ikke akseptert som en legitim perifer deltaker. Det kan også tenkes at deltakerne i praksisfellesskapet anerkjente Anne, men ikke tok del i hennes rolle som lærling.

I opplæringen på videregående har lærlingene fått undervisning om teorier og perspektiver som skal forberede dem til læretiden i barnehagen og på skolen. Praksisfellesskapets virksomhet har også de samme teoretiske rammene, men har igjennom sitt arbeid i barnehagen utviklet dette til praksisfellesskapets praksis. Gjennom samhandling og utvelgelse har praksisfellesskapet over tid valgt seg ut begreper og perspektiver (Wenger, 2004). Rammeplan og andre styringsdokumenter vil i praksisfellesskapet bli tolket og gjennom meningsforhandlinger tingliggjort til diskurser og forventninger av praksisfellesskapets deltakere. Den kollektive meningsforhandlingen vil ha funnet sted lenge før lærlingene blir legitimt perifert deltakere på læreplassen. Det kan argumenteres for at teorien og rammene for barnehagens arbeid kan erfares såpass ugjenkjennelig for lærlingene at som Bård uttaler `de hadde `mistet litt´ om ikke veilederen hadde kommet med sine tilbakemeldinger. Dette kan føre til at det teoretiske grunnlaget lærlingene kommer med, og den kompetansen de har opparbeidet seg ikke vil stemme overens med praksisen i praksisfellesskapet. Veilederen blir da en slags bro mellom lærlingens kompetanse og praksisfellesskapets kompetanse. Veilederen har direkte tilgang til historien og meningen bak praksisfellesskapets handlinger og kan koble dette sammen med teorien lærlingen har satt seg inn i på videregående.

Denne broen mellom praksisfellesskapets kompetanse og lærlingenes tidligere erfaringer kan også være overveldende. Da lærlingene erfarte at selv om handlingene hadde samme utgangspunkt i mening, så utførte deltakerne det på forskjellig måte. Eva uttaler at hun var mer trygg på sin veileder, og derfor anså hennes måte som den mest riktige. Lærlinger har i mange tilfeller en sterkere relasjon og gjensidig forståelse med sin veileder. Å bli sett og forstått er viktig for det psykologiske behovet for tilhørighet, men er også av betydning for det psykologiske behovet for autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2012). Når praksisfellesskapets handlinger og verdier kan fremstå som en jungel, kan det tenkes at relasjoner i større grad får betydning, fremfor autonom kompetanse.

Alle lærlingene erfarte mestring i samspill med barnegruppen. Barnegruppen på læreplassen har på den ene siden ikke tilgang til den pedagogiske planleggingen og meningsforhandlingen som fremforhandles av personalet. Samtidig befinner de seg i sentrum for barnehagens

pedagogiske virksomhet. Barna har krav på medvirkning i barnehagens innhold og praksisfellesskapets arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Og barnegruppens livsverden i barnehagen kan beskrives som et resultat av praksisfellesskapets gjensidige engasjement, delt virksomhet og felles repertoar (Wenger, 2003a). Tilbakemeldingene lærlingene får fra barnegruppen vil da indirekte være knyttet til praksisfellesskapets reproduksjon av kompetanse. Barnehagens arbeid skal være med og for barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan også henge sammen med at i arbeid med barnegruppen er det lærlingene selv som velger og planlegger aktivitetene, eller at de er i daglig samspill med barnegruppen. Det psykologiske behovet for kompetanse vil ikke alene gi lærlingene mestringsfølelse, det må være basert på autonome valg (Ryan et al., 2008). Mestringsfølelsen er sterkest når lærlingene gjennom autonome valg og handlingsfrihet møter barnegruppen og får positive tilbakemeldinger. Det kan også tenkes at av alle deltakerne i praksisfellesskapet er barnegruppen de deltakerne som responderer mest genuint og ærlig.

Det kan også være at barnehagen som institusjon for og med barn har et så sterkt fokus på sine arbeidsoppgaver rettet mot barn at tilbakemeldinger fra barnegruppen blir særdeles viktige for lærlingene. I møte med læreplassen vil alle arbeidsoppgavene være ytre faktorer og praksisfellesskapets kontrollerer gjennom sin praksis hva som er ansett som riktig og hva som er ansett som feil praksis. I det daglige samspillet mellom barnegruppen, personalet og lærlingen vil lærlingene i ulik grad internalisere disse ytre faktorene og sette dem i samspill med den indre motivasjonen. Det kan argumenteres at de som velger å gjennomføre barne- og ungdomsarbeiderfaget har en verdi som er særlig knyttet til arbeid for og med mennesker. I denne prosessen med internalisering av ytre faktorer kan arbeidet med barn i en omsorgsrolle bidra til en sterkere kobling mellom ytre faktorer og indre motivasjon. Dette kan henge sammen med at alle trekker mot verdier de selv erfarer er viktige (Deci & Ryan, 2012). Når lærlingene får positive tilbakemeldinger fra barnegruppen vil det også gi en bekreftelse på en autonom kompetanse som ligger tett opp til egen indre motivasjon.

I praksisfellesskapet vil lærlingens kompetanse komme til syne gjennom praksisfellesskapets tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger på autonome handlinger fremstår som avgjørende for lærlingenes erfaring av egen kompetanse. Samtidig vil veilederen være nøkkelen til å avkode og forstå praksisfellesskapets til tider komplekse praksis.

4.3 Lærlingens posisjon i praksisfellesskapet

Det tredje temaet er tilknyttet forskningsspørsmål tre som er som følgende; *hvordan erfarte lærlingene egen tilhørighet i praksisfellesskapet?* I de empiriske funnene kom lærlingenes egen posisjon på læreplassen tydelig frem som et funn. Temaet er delt inn i tre områder; *roller, relasjoner og prioriteringer.*

4.3.1 Lærlingens erfarte rolle

Alle lærlingene uttalte at de erfarte seg selv som på bunnen av hierarkiet på læreplassen.

Bård: Så er det det at selv om du er, det blir feil å si da, selv om du er nederst på rekkefølgen etter barnehagelærer liksom og etter styrer så er det om lærlingen spør styreren om noe så er det på en måte rom for å diskutere det. Det går ikke på liksom hvem som er nærmest liksom.

Dette sitatet tolkes som at selv om lærlingene erfarer seg selv som nederst så hindrer ikke dette samspillet mellom de ansatte og lærlingene. Det samme kommer frem i uttalelsen til Dorte.

Dorte: Det er jo ikke alltid når du kommer helt ny på en plass så er det jo ikke alltid lett å bare komme med sine ideer og sine innspill liksom helt fra start. Så det må jo bygge seg litt opp. Og så er det mange jeg vet ikke om de tenker sånn men jeg føler jo at jeg er lærling og liksom er under på en måte under de andre da. Men du skal jo ikke være det men du skal egentlig ikke føle det, men det er jo sånn du tenker at alle andre tenker at du er liksom hakket under dem. Men det spørs jo helt på sånn man er jo gode på forskjellige ting så det er jo det at man bare må samarbeide i en gruppe sammen alle sammen uansett hvor man er henne i lærling eller ...

Anne hadde samme erfaring, men at det også førte med seg at hun ikke fikk delta på lik linje som de andre.

Anne: Jeg var egentlig ikke en del av fellesskapet jeg var en del av bemanningen. Jeg husker når det kom studenter så fikk de plassen og tiden til å gjøre forskjellige oppgaver. Det var ikke sånn for meg.

Uttalelsene til lærlingene og sitatene viser til at lærlingene selv erfarer seg som underlegne, men det viser også at denne erfaringen ikke nødvendigvis har betydning for deltakelse og påvirker mulighetene de har på læreplassen. Dette tolkes som at både lærlingene og læreplassen kan plassere lærlingene nederst på rangstigen.

4.3.2 Lærlingens relasjoner på læreplassen

I lærlingenes uttalelser om relasjoner fremtredende at aldersforskjell og ulik erfaring var utfordrende i møte med læreplassen.

Eva: Den var egentlig sånn stor eller jeg følte den var ganske stor, siden du er jo mye mer selvstendig og du jobber eller sånn du går jo fra å være sammen med folk på din alder hver dag til å plutselig sitte der med personal med folk på 30. Altså du føler deg litt alene men samtidig så tok de meg veldig godt imot så. Men det er jo ikke samme interesser som når du sitter på pauserommet for eksempel sitter de der og snakker om barna sine, og det er hyggelig det å høre på også men sitter jeg der

Sitatet tolkes som at i møte med læreplassen er aldersforskjellen fremtredende, og til å begynne med kan det skape en avstand. Lærlingene erfarte at over tid ble avstanden mindre. Under intervjuet ble Chris spurt om egen erfaring om arbeidsmiljøet.

Chris: Jeg vil beskrive det som veldig bra. De fleste altså de fleste kollegaene der jeg var med var veldig åpne snakket sammen. Spesielt på den avdelingen der jeg var, var jeg egentlig veldig fornøyd med de som var der. Følte jeg kom litt skeis ut med hun ene som var der litt fra starten, men vi blei plutselig veldig. Alt bare plutselig stemte etter hvert, ting ble mye bedre. Så ja, jeg følte egentlig det var bra arbeidsmiljø der egentlig.

I lærlingenes uttalelser poengterer de at når de lærer å kjenne de andre ansatte på læreplassen gjør det samarbeidet enklere. Likevel merker noen av lærlingene at det er et skille mellom de som har jobbet der lenge og de som er nye.

Dorthe: Ja, eller jeg. Hun som er pedagog på min avdeling hun pleier ofte å liksom spørre meg før hun spør de andre, for at hun liker. Jeg vet ikke vi er ganske like så det kan ha noe med det å gjøre, at hvis hun spør meg så får hun mest sannsynligvis samme svaret som hun hadde tenkt på selv. Det kan jo være at det har noe med det å gjøre men det kan også være det at man liksom kan ha gode ideer og komme med gode innspill selv om man ikke. For de andre som er der har vært der veldig, veldig lenge. Og da blir det jo alt blir bare en rutine da på alle ting man gjør så det er fint med litt nye folk og litt utbytting i rutiner. Og så har vi jo prøvd jeg vet ikke, et eksempel vi har jo byttet tid på når vi skifter bleiene og litt sånne ting bare for å teste det ut og da har det jo vært mitt innspill da og si det og teste ting.

Sitatene og uttalelsene til lærlingene tolkes som at relasjonene påvirker lærlingenes muligheter til deltakelse.

4.3.3 Praksisfellesskapets prioriteringer

Som lærling i barne- og ungdomsarbeiderfaget skal lærlingene gjennomføre kompetansemålene (vedlegg nr. 3) som en del av kvalifiseringen som fremtidig barne- og ungdomsarbeider. Flere av lærlingene erfarte utfordringer med å få tid og mulighet til å gjennomføre alle kompetansemålene og få det til å passe inn med barnehagens planlagte arbeid.

Dorthe: Ja, og hvis du da skal ha 30 aktiviteter i løpet av ett år så er det ikke sikkert det er naturlig i en barnehage hvor det skjer mye annet og det er mye og da må du nesten ta ut en gang i uken å ta ut en gruppe. Og det er det jo ingen andre ansatte i den barnehagen som heller gjør og skal drive å skrive.

Sitatet tolkes som at arbeidet med kompetansemålene ble erfart som en adskilt del fra barnehagens arbeid. Anne hadde lignende erfaring, men at det var enda snevrere rom for arbeid med kompetansemålene.

Anne: Nei, det var jo avdelingsmøte som ikke jeg alltid skulle være med på fordi jeg skulle passe barn eller så var det Det var alltid sånn pedagogmøte som de måtte forsvinne på så var noen syke så. Så gjorde jeg det beste ut av det jeg gjorde jo for min egen del sånn at jeg faktisk skulle klare det fagbrevet en dag.

Lovise: Hvordan fikk du gjennomført kompetansemålene da?

Anne: Nei, da planla jeg jo alt hjemme og så fant vi tid til å gjennomføre aktiviteten eller hva som skulle gjøres og så gjorde jeg det og så måtte jeg hjem og vurdere det. Jeg visste jo ikke hvordan jeg skulle planlegge samling eller hvordan jeg skulle gjennomføre den eller hva som var lurt å gjøre eller så ja (latter). Jeg ble hivytt ut i det men det, ja.

Annes uttalelse tolkes som at veiledning, planlagte aktiviteter og det arbeidet som knytter seg til læretiden var det første som ble prioritert bort. Bård sine erfaringer skilte seg fra de andre lærlingene sine erfaringer.

Bård: Nei, altså jeg er jo veldig sånn person som liker å komme på forskjellige ting, og da hvis jeg spurte barnehagelæreren om jeg kunne gå og planlegge til en aktivitet så var det liksom ja si tjue minutter til vi skulle spise så «ja, gjør det, gjør det» og det ble pushet positivt og ikke liksom dratt ned på en måte og da gjorde jeg jo bare det flere og flere ganger fordi at man ja man hadde lyst å gjøre det da.

Sitatene og utsagnene tolkes som at barnehagens planlagte arbeid og daglige utfordringer prioriteres, og arbeidsoppgavene lærlingene har tilknyttet egen læretid i stor grad behandles

som utenfor barnehagens oppdrag. Praksisfellesskapets prioriteringer utgjør lærlingenes rom for deltakelse på læreplassen.

4.3.4 Diskusjon om lærlingens posisjon i praksisfellesskapet

Som legitim perifer deltaker skal lærlingen ta del av praksisfellesskapet og praksisfellesskapet skal ta inn lærlingen (Lave & Wenger, 2006). I denne prosessen vil praksisfellesskapet i møte med lærlingen `eie` kunnskapen og praksisen som er opparbeidet historisk og sosialt. Dette vil naturlig sette lærlingene i en posisjon som underlegen, når kjennskapen til praksisfellesskapet er liten.

Legitimeringen av nykommeren vil også være praksisfellesskapets avgjørelse. Legitim perifer deltaker er et sammensatt og komplett begrep (Lave & Wenger, 2003). Likevel vil begrepet også bety at praksisfellesskap må akseptere lærlingens deltakelse. En slik aksept vil i sin tur føre til at praksisfellesskapet åpner opp innholdet sitt slik at lærlingen kan ta del. På den andre siden krever det også at lærlingen åpner seg for å ta del i praksisfellesskapets handlinger og historie. Denne samhandlingen krever et gjensidig engasjement. Engasjementet til lærlingens deltakelse må også sees i lys av praksisfellesskapets evne til å gjøre innholdet transparent (Lave & Wenger, 2006). I uttalelsen til Bård kommer det frem at selv om han erfarte seg som underlegen, var det rom for å etterspør kunnskap. Han erfarte at enhetslederen også var tilgjengelig for dette. En slik praksis vil være med på å øke transparensen og tilgangen lærlingene har til praksisfellesskapets historie og handlinger. Likevel erfarte Bård seg selv som `nederst på rekkefølgen`. Som legitim perifer deltaker vil lærlingen være posisjonert i ytterkanten, i en innadgående spiral, fra perifer mot full deltakelse (Wenger, 2004).

Transparens vil sikre lærlingens bevegelse mot full deltakelse og etter hvert bidra til at lærlingene erfarer en sterkere tilhørighet og eierskap til praksisfellesskapets praksis. Men posisjonen i ytterkanten er også nødvendig som utgangspunkt for læringsprosessen.

Lærlingenes erfarte posisjon som litt under de andre deltakerne i praksisfellesskapet kan beskrives som en mer ytre posisjon. Hvor ytre faktorer er fremtredende og ikke koblet til lærlingens indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Lærlingenes PLOC tilsier at de ytre faktorene som praksisfellesskapets historie, mening og handlinger vil være til en viss grad fremmede og ikke koblet til tidligere erfaringer og meningsdannelser lærlingene selv har. Praksisfellesskapet vil da fremstå som en ekstern eller innlemmet regulering (Deci & Ryan, 2000). Hvor lærlingene handler og deltar uten å gi praksisen videre ettertanke. Lærlingens

autonomi vil være svak og handlingene vil undergrave lærlingenes indre motivasjon. Transparens blir da enda viktigere for å gi lærlingene tilgang til mening og forståelse av handlinger. I uttalelsen til Dorte sier hun at samarbeid som en gruppe bidrar til en økt forståelse. I samarbeid og tilhørighet til praksisfellesskapet vil det øke muligheten til internalisering av de ytre faktorene (Ryan et al., 2008). Tilhørigheten til praksisfellesskapet vil da tenkes å være et nødvendig utgangspunkt for at lærlingene skal sette seg inn i læreplassens verdier og handlinger.

Annes erfaring som kun en del av bemanningen og ikke en del av fellesskapet indikerer på at hun erfarte lite tilhørighet til praksisfellesskapet. Meningsfulle relasjoner og tilhørighet er viktige faktorer i utviklingen av både kompetanse og autonomi (Ryan et al., 2008). Annes rolle blir enda tydeligere for henne når hun erfarer at studenter fra barnehagelærerutdanningen i større grad får tilgang til å gjennomføre oppgaver og ta del av læreplassens praksis. Barnehagelærerstudenter fikk en sterkere rolle enn det Anne erfarte hun selv hadde. Dette kan sees i sammenheng med at barnehagelærerrollen har et mer solid fotfeste innen styringsdokumenter (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017), som kan bidra til at lærlingens posisjon innad i barnehagens praksisfellesskap anerkjennes i høyere grad. Noe som har sammenheng med at barnehagelærerstudenter som tilhørighet til en profesjon har muligheten og retten til å posisjonere seg sterkere i barnehagen. Mens rollen til lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget blir arbeidsgivers ansvar (Jørgensen, 2009). Det psykologiske behovet for tilhørighet kan da tenkes å svekkes både av læreplassen, men også av styringsdokumenter som legger føringer på barnehagen som organisasjon. Barnehagens praksisfellesskap kan ikke sees på som isolert og uavhengig, barnehagen som organisasjon er konstituert i en historisk og sosial kontekst (Wenger, 2004). Dette kan føre til en svekkelse av tilhørighet som yrkesutøver.

Anerkjennelsen av lærlingenes kompetanse, å bli sett for hva de kan og hvem de er bidrar til en relasjon til omgivelsene (Ryan et al., 2008). Ut fra lærlingenes uttalelser kommer det frem at relasjonene lærlingene har innad i praksisfellesskapet påvirker lærlingenes erfarne muligheter. Eva i likhet med de andre lærlingene, erfarte et nytt landskap på læreplassen, hvor hun tidligere hadde vært med venner på egen alder var det på læreplassen stor aldersforskjell på deltakerne. På læreplassen hadde de ansatte ulik erfaring, ulike interesser og var på forskjellige steder i livet når det kom til familieliv. I møte mellom generasjoner vil både nykommeren og veteranen bli påvirket av hverandre (Wenger, 2004). I samspill med hverandre skal nykommeren bidra til ny kunnskap og veteranen er ansvarlig for å formidle

praksisfellesskapets historie, og sammen skal de videreføre praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Møter mellom generasjoner i et praksisfellesskap er på den måten viktig for å fremtidig drift av praksisfellesskapet. Barnehagen som organisasjon er avhengig av nykommere som tar del i praksisfellesskapets tidligere historie og bidrar til både reproduksjon og videreutvikling av praksisfellesskapets innhold. Dette kan fremstå som litt utopisk da det i realiteten ikke er så rett frem.

Chris i likhet med de andre lærlingene erfarte også relasjoner preget av konflikter. Et praksisfellesskap hvor mennesker samhandler vil alltid være et fellesskap preget av konflikter og spenninger (Wenger, 2004). Samtidig erfarte lærlingene at ettersom tiden gikk ble relasjonene bedre, og gnisninger som tidligere hadde preget relasjonen gikk seg til. Når fellesskapet bruker tid på hverandre, blir kjent og tar del i hverandres liv vil det fremme tilhørighet (Deci & Ryan, 2012). Dette er ikke ensbetydende at konfliktene forsvinner når tilhørigheten er sterk, for et praksisfellesskap vil alltid være en sammensetning av mennesker med ulike meninger. En slik tilnærming ville vært å se på praksis som abstrakt, noe som går imot selve definisjonen på hva praksis er (Wenger, 2004).

Konflikter kan også sees på som forhandlinger om egen tilhørighet. Når lærlingene erfarte motstand og gnisninger i møte med de andre deltakerne på læreplassen, forhandler de også om retten til egen stemme og tilhørighet. Når disse uoverensstemmelsene går seg til vil lærlingen erfare respekt, det vil gi en erfaring av forståelse og danne grunnlaget for en relasjon til deltakerne på læreplassen (Ryan et al., 2008). Dette danner grunnlaget for fostring av det psykologiske behovet for tilhørighet. I konflikter vil de andre deltakernes erfaringer om hva som er viktig for praksisfellesskapet bli tydeliggjort, og lærlingene får da en tilgang til meningsdannelse. Relasjonene på læreplassen kan da bidra til at lærlingene får erfaringer med praksisfellesskapets ytre faktorer og gjennom samhandling åpnes muligheten til å internalisere de ytre faktorene slik at de går i mer overensstemmelse med den indre motivasjonen. Samtidig kan det også gå andre veien, at lærlingene gjennom sine ytringer i relasjoner påvirker de ytre faktorene, og praksisfellesskapet som en ytre faktor nærmer seg mer lærlingens indre motivasjon. Det kan være perspektiver som ikke var like tydelige for lærlingene i utgangspunktet, som gjennom relasjoner blir synliggjort og på den måten avklarer lærlingen og praksisfellesskapet i samspill.

Dette samspillet vil også være forhandlinger om identitet (Wenger, 2004). Igjennom konflikter og forhandlinger vil praksisfellesskapet og lærlingene forhandle en felles og en egen identitet. Denne forhandlingen er også nødvendig for å avgjøre hva som er viktig for et

praksisfellesskap. I Dorthes uttalelse sier hun at hun og pedagogen ligner hverandre og på den måten har hun fått vært med på å ta avgjørelser på avdelingen. Tilhørigheten kan på den måten også knyttes til identitet. Når pedagogens relasjon med lærlingen i stor grad oppleves som samstemt kan dette gi lærlingen flere muligheter til deltakelse. Identiteten og praksisen er samstemt og det danner grunnlaget for lærlingens deltakelse (Wenger, 2004).

Alle lærlingene erfarte spenninger mellom kompetansemålene og læreplassens arbeidsoppgaver. I Dorthes uttalelse om prioriteringer poengterer hun at kompetansemålene ikke har en naturlig plass i barnehagen, og at det er bare lærlingene som styrer med oppgavene. Hvis deltakere i et praksisfellesskap har ulike forståelser av lærlingens rolle kan dette tyde på at fellesskapet heller ikke har forhandlet frem en felles mening om delt virksomhet. Mangler forståelsen av læretidens innhold vil heller ikke praksisfellesskapet være ansvarlig for å inkludere lærlingen. For det er kun den delte virksomheten som ansvarliggjør deltakerne (Wenger, 2004). Dette kan føre til at lærlingenes arbeidsoppgaver nedprioriteres eller velges bort til fordel for det praksisfellesskapet har vurdert som viktigere og som faller inn under dets ansvar. Kompetansemålene er lærlingenes oppgaver, men de kan ikke sees på som i et 'lærling vakuum'. De skal gjennomføres på læreplassen i samspill med personal og barnegruppen. En begrensning i tilgangen til gjennomføringen kan bidra til fremmedgjøring av læretiden som et fenomen, og lærlingen blir revet mellom deltakelse i praksisfellesskapet og gjennomføringen av oppgavene. Anne uttaler at hun så seg nødt til å gjennomføre store deler av kompetansemålene hjemme, noe som separer læretiden fra praksisfellesskapet. Gjennomføringen av aktivitetene tilknyttet kompetansemålene kan da beskrives som tilfeldige for praksisfellesskapet, og dette understøtter ikke barnehagens mål om å være en lærende organisasjon. Komponenter som tid og arbeidsforhold kan spille en vesentlig rolle for prioriteringer av arbeidsoppgaver. Samtidig må det være en felles forståelse og et felles ansvar for gjennomføringen av kompetansemålene.

De fleste av lærlingene erfarer at egne arbeidsoppgaver som lærling ikke er en naturlig del av barnehagens innhold og oppgaver. Det må ryddes tid til gjennomføring og det er kun lærlingene som har dette som en del av sitt arbeid. Andersen og Andersen (2016) viser til at vise til at å inkludere lærlingen i alle barnehagens gjøremål, som møter, kurs og lignende ble lærlingene inkludert i arbeidsmiljøet og ble en del av personalet (Andersen & Andersen, 2016, s. 50). Ved å snu på det, kan det tenkes at lærlingene også hadde erfart en større grad av tilhørighet om personalet deltok mer aktivt i arbeidet med kompetansemål og aktiviteter knyttet til læretiden. Gjennom prioriteringer åpner praksisfellesskapet opp for deltakelse, eller

smalner rommet for deltakelse. Dette gjennom bruken av makt. Når det pedagogiske personalet i barnehagen utarbeider månedsplaner, årsplaner og dagsplaner vil det være strukturen på dette som avgjør om lærlingene arbeid blir tatt med som en del av barnehagens arbeid. I møtet mellom barnehagen som læreplass og lærlingen vil det ut fra uttalelsene til lærlingene være barnehagen som læreplass som kontrollerer dette rommet.

Bård erfarte en læretid hvor praksisfellesskapet hadde tid og rom til hans gjennomføring av oppgaver i læretiden. Hvor han spontant kunne benytte seg av tiden til planlegging og gjennomføring av oppgavene. Dette viser til makten barnehagens praksisfellesskap har til gi lærlingene rom til *å være lærling*. Utsagnet viser også til hvordan Bård gikk i forhandling med læreplassen for å benytte seg av denne tiden. Bård tok en aktiv del i den kollektive forhandlingsprosessen om delt virksomhet (Wenger, 2004).

Det å være lærling i barnehagens praksisfellesskap kan sees på som todelt, på den ene siden skal lærlingen bli en del av praksisfellesskapet og ta del i dets historie og handlinger. Samtidig skal lærlingen være en lærling. Gjennom roller, relasjoner og prioriteringer har praksisfellesskapet makt til å gjøre dette handlingsrommet stort eller lite.

4.4 Muligheter som barne- og ungdomsarbeider i barnehagen

Muligheter som barne- og ungdomsarbeider utgjør det siste temaet i denne studien, og er tilknyttet forskningsspørsmål fire; *hvordan påvirker erfaringen av egen autonomi, tilhørighet og kompetanse lærlingenes valg om å bli værende i barnehagen etter endt læretid?*

Noen av lærlingene uttalte et ønske om å bli værende i barnehagen som barne- og ungdomsarbeider.

Anne: Ja jeg gjør jo det det vil jeg si. Etter læretiden så ble jeg med i et vikarbyrå. Så da fikk jeg prøvd meg på både barneskole og i barnehage så det var ganske spennende, men nå er jeg mye i en annen barnehage og der føler jeg at jeg får brukt meg og ...

Lovise: Har du lyst å si litt mer om det?

Anne: Nei man merket jo at det var et annet miljø og ja litt sånn. Man blir på en måte sett og man kan si ifra og når jeg er ferdig med fagbrevet mitt så føler jeg jo at jeg kan mer og har fått prøvd meg på litt forskjellige plasser nå så har jeg litt mer erfaring.

Anne erfarte at når hun byttet arbeidsplass etter endt læretid falt brikkene mer på plass for henne. Hun erfarer at i en annen barnehage får hun brukt mer av seg selv, og hun blir i større grad sett av personalet. Bård uttaler det samme, men at han kunne prøvd som seg som barne- og ungdomsarbeider andre steder også.

Bård: Jeg har jo litt lyst å prøve noe annet sånn kanskje om ti år eller noe, men så vil jeg jo tror jeg da tilbake til barnehagen igjen etter jeg har testet det andre ut litt. Det er jo litt sånn institusjon for ungdom da som jeg har lyst til å prøve ut.

Lovise: For det kan du også gjøre med barne- og ungdomsarbeider fagbrevet?

Bård: Ja, hvis ikke det har kommet noe nytt (latter).

Sitatet tolkes som at Bård som kvalifisert barne- og ungdomsarbeider ikke nødvendigvis ser barnehagen som eneste sted å jobbe i fremtiden. Eva uttaler at hun også kommer til å bli værende i barnehagen som barne- og ungdomsarbeider

Eva: Jeg trivdes veldig godt å jobbe sammen med de minste, ja og det å stå bak i et klasserom eller sånn klasserom og sånn det er ikke eller det er ikke det gøyeste på en måte. Så jeg synes det var mye gøyere det å på en måte du har litt mer sånn. Der ikke alt er ...

(lang pause)

Lovise: på line hele tiden eller?

Eva: Ja, så jeg tror jeg kommer til hvis jeg må velge så tror jeg det er barnehage jeg tror jeg kommer til å gå tilbake til.

Utdraget fra intervjuet med Eva kan tolkes som at hun erfarte at barnehagen ga mer rom for deltakelse og ikke i like stor grad som skolen var strukturert. To av lærlingene uttaler at de har et ønske om å bli værende i barnehagen, men ikke som barne- og ungdomsarbeidere.

Chris: Nå studerer jeg jo barnehagelærer. For jeg hadde lyst til noe mer enn bare å være fagarbeider litt det pedagogiske rundt barnehagen være litt leder, ta litt leder. Jeg synes det er gøy med ansvar når du først får det til, men også litt lære rundt det pedagogiske reflektere sånne ting egentlig. Jeg merket jo at når jeg jobbet i barnehage at det var gøy å være fagarbeider men jeg vil noe mer innenfor barnehagen.

Dette sitatet tolkes som at for Chris er utdannelsen som barne- og ungdomsarbeider ikke tilstrekkelig for hans ønsker om å fortsette sin karriere i barnehagen. Dorthe erfarte også at hun ikke ønsket å fortsette som barne- og ungdomsarbeider i barnehagen.

Dorthe: Jeg er veldig todelt. Fordi i barnehagen så har jeg ikke lyst til å være det, men på skolen så har jeg lyst til å være det. Så det er litt sånn, på skolen så jeg har vært lærling der jeg har jo ikke vært barne- og ungdomsarbeider, men det er jo nesten det samme. Men der blir du på en måte du får litt mer ansvar og det er bare fagarbeidere som styrer SFO og så når du er i klassen så har du liksom dine arbeidsoppgaver og du er på en måte like viktig som lærerne. Fordi du passer kanskje på enkeltbarn eller ett eller annet sånn, men i barnehagen så er det jo som regel pedleder eller barnehagelæreren som bestemmer da hvis du kan si det sånn. Og da vet jeg med meg selv at jeg har litt for mange meninger til å på en måte alltid skal høre på noen andre. Så da hvis jeg skal jobbe i barnehage så vil jeg bli noe mer.

Dorthe erfarte at som barne- og ungdomsarbeider er handlingsrommet i barnehagen mindre enn handlingsrommet på skolen er. Hun forteller også at hun har søkt seg inn på barnehagelærerutdanningen, men har enda ikke helt bestemt seg for hva hun vil gjøre videre.

Ut fra uttalelsene til lærlingene kommer det frem at alle ønsket å fortsette sin karriere i barnehagen etter endt læretid. Det kom også frem som et funn at lærlingene erfarte at egen stilling som barne- og ungdomsarbeider både ga muligheter og begrensninger.

4.4.1 Diskusjon om lærlingenes muligheter i barnehagen

De lærlingene som etter endt læretid uttalte at de ville bli værende i barnehagen som barne- og ungdomsarbeidere var Anne, Bård og Eva. Anne uttaler at etter hun var ferdig utdannet som barne- og ungdomsarbeider så kan hun mer. Dette sammenfaller med Bråten og Tønder (2017) som fant at fagbrevet bidro til mer ansvar og økt autonomi (Bråten & Tønder, 2017). Valget om å bli værende i barnehagen kan på den ene siden forklares med at fullført fagbrev gir en større grad av autonomi. Det åpner muligheten for å ytre egen stemme og delta autonomt i arbeidsoppgavene i praksisfellesskapet.

På den andre siden kan det argumenteres for at snever tilgang til autonomi kan ha forhindret læring på læreplassen. Hvis de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse ikke blir fostret kan dette resultere i at mennesker vender seg mer mot den ytre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012). Det kan argumenteres for at oppnåelse av fagbrevet ble en sterk ytre motivasjon for læretiden, når de psykologiske behovene ikke ble møtt. Og av den grunn vil kvalifiseringen i seg selv være et endelig mål. Når de ytre faktorene er det som driver en til måloppnåelse vil det i liten grad være preget av autonomi. Internaliseringen av læreplassens praksisfellesskap vil være overfladisk og passiv. Noe som kan resultere i ekstern regulering og E-PLOC, hvor det er lite sammenheng mellom indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). I møte med en ny arbeidsplass som i større grad fostrer de psykologiske behovene vil det føre til en tilfredsstillelse og gi muligheten til sammenkoblingen mellom den indre og ytre motivasjonen.

Anne uttaler at hun `blir sett og kan si i fra´, det tyder på at erfart tilhørighet og kompetanse også er større enn den var på læreplassen. Dette kan indikere at Anne i større grad har fått muligheten til å internalisere og barnehagens ytre faktorer og de kan sies å være i overenstemmelse med den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Og det muliggjøres at egen atferd også er tilpasset til sentrale verdier og mønster som er på den nye arbeidsplassen (Reeve et al., 2008). Muligheten til å gjøre dette ligger i erfart autonomi og den sosiale kontekstens rammer for tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 2012).

Bård uttalte at han også kom til å fortsette som barne- og ungdomsarbeider i barnehagen, men at han også så muligheten til å jobbe som barne- og ungdomsarbeider på andre arbeidsplasser som ikke var tilknyttet barnehagen. Det kan tenkes at gjennom læretiden har Bård både utviklet en identitet som deltaker på læreplassen, men også utviklet en identitet som barne- og ungdomsarbeider. Identiteten utvikles på en akse i samspill med praksisfellesskapet, hvor forhandlinger om felles mening også resulterer i en indre forhandling om egen identitet

(Wenger, 2004). Wenger (2004) understreker at i et praksisfellesskap finner vi ut hvem vi er, men også hvem vi ikke er (Wenger, 2004). Det kan argumenteres for at gjennom deltakelse i barnehagens praksisfellesskap har Bård fått erfaringer med hvem han er, hvem han ikke er og hvem han kan bli. I praksisfellesskapets forhandlinger om egen identitet har det også oppstått et rom i meningsforhandlingene som åpner opp for identitetsutvikling utenfor læreplassen. Gjennom kvalifiseringen i læretiden har læreplassen også inkludert mulighetene for å stille som barne- og ungdomsarbeider i andre organisasjoner også. Et praksisfellesskap som fremmer autonomi vil være et fellesskap hvor alles perspektiver får muligheten til å komme frem og synliggjøres (Deci & Ryan, 2012). Det kan tyde på at i læretiden har Bårds erfaring med autonomi bidratt til at hans deltakelse og læring har gitt han et litt større perspektiv på hva en barne- og ungdomsarbeider kan være, hva som kan være yrkesidentiteten. Dette kan tyde på at han har en autonom holdning til eget yrke.

Eva erfarte at barnehagen hadde større rom til deltakelse, og det `å stå bak i et klasserom´ ikke var noe for henne. Det gjensidige engasjementet er en forutsetning for deltakelse i praksis (Wenger, 2004). Det kan tenkes at barnehagen som lærende organisasjon hvor alle deltakerne sammen skal reflektere over egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017) i større grad bidrar til deltakelse. Den kollektive forhandlingsprosessen bidrar både til kollektiv læring (Wenger, 2004), men også til synliggjøring og muligheten til deltakelse. Det kan også argumenteres for at Eva igjennom sin læretid har internalisert barnehagens praksis og praksisfellesskapets måter å utøve praksisen. På den måten den sammenfaller barnehagens ytre faktorer mer med hennes egen indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det å stå bak i et klasserom vil da ikke bidra til den indre motivasjonen, men fremstå som upersonlig og kan resultere i amotivasjon (Deci & Ryan, 2000). Dette kan også tenkes å ha bidratt til en forståelse av mer autonomi i barnehagen, når barne- og ungdomsarbeiderfaget i skolen gir en lavere erfart autonomi. Det å stå bak i et klasserom vil heller ikke bidra til erfart tilhørighet. Deltakelse og samhandling, hvor deltakere er nysgjerrige på hverandre vil bidra til en sterkere opplevelse av tilhørighet (Ryan et al., 2008). I uttalelsen til Eva kan det tenkes at erfart tilhørighet er liten, hvor hun beskriver seg selv som bakerst og ikke en del av lærings situasjonen. Meningsfull tilhørighet er nødvendig for erfaringen av egen kompetanse og egen tilhørighet (Deci & Ryan, 2012).

Både Chris og Dorthe erfarte begrensninger som barne- og ungdomsarbeider i barnehagen. Chris uttaler at han hadde et ønske om `noe mer´. Det kan tyde på at i barnehagens praksisfellesskap erfarte ikke læringene Chris erfarte at han ikke fikk tilgang på barnehagens innerste pedagogiske virksomhet. Det kan tenkes at i løpet av læretiden har erfart at rollen

som barne- og ungdomsarbeider som begrensende. I barnehagens praksisfellesskap er ikke barne- og ungdomsarbeidere fullverdige deltakere av praksisfellesskapet, men en marginalisert stilling med begrenset deltakelse i felles praksis. I likhet med en ikke-deltaker er en marginalisert deltaker en som beveger seg i periferien av praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 192). Posisjonen som marginalisert vil ikke sammenfalle med å være ekskludert, men det vil ikke være tilgang alle fellesskapets dimensjoner og det kan oppstå en følelse av maktesløshet (Wenger, 2004). Dorthe uttaler det samme når hun erfarte at hun 'har litt for mange meninger'. I likhet med Chris erfarte hun at barnehagen som arbeidsplass ikke ga henne muligheten som barne- og ungdomsarbeider til å ytre sine meninger og delta på lik linje som det pedagogiske personalet. Dette sammenfaller med funnet til Bråten og Tønder (2014) som viser til at fagbrevet ikke gir lærlingene den kvalifiseringen de ønsker (Bråten & Tønder, 2014).

En marginalisert posisjon i praksisfellesskapet vil også føre til en begrenset tilgang til repertoaret. Felles repertoar bygger på meningsforhandlingene og den felles historien til praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Igjennom deltakelse i praksisfellesskapet vil deltakerne bli ansvarliggjort gjennom den kollektive forhandlingsprosessen om delt virksomhet (Wenger, 2004). Det kan tenkes at lærlingene i læretiden har internalisert disse prosessene og erfarer en ansvarlighet på lik linje som de andre deltakerne i praksisfellesskapet. Men gjennom sin marginaliserte posisjon som deltaker fører dette til en erfaring av manglende autonomi. Mer kompetanse gjennom utdanning og en faglig tilhørighet som utdannet pedagog bli løsningen på manglende autonomi.

Det kan også forklares med at både Chris og Dorthe ikke identifiserer seg med barne- og ungdomsarbeiderfaget. Opplevelsen av manglende kompetanse vil også være med på å forme utviklingen av egen identitet (Wenger, 2004). Barnehagen er en læreplass sammensatt av mange ulike yrker og profesjoner, og i et praksisfellesskap er det ikke kun veilederen som er i det daglige samspillet med lærlingene. Det kan tenkes at andre deltakere i løpet av læretiden har fått posisjonen som rolleforbilde. I møte med et rolleforbilde vil lærlingene identifisere seg i større grad til den deltakeren, og gjennom denne identifiseringen forme sine holdninger og verdier (Nielsen & Kvale, 2021b). Dette vil også sammenfalle i større grad med den personsentrerte mesterlæren (Nielsen & Kvale, 2021b). Hvis det er noen andre enn en barne- og ungdomsarbeider som fremstår som en rollemodell for lærlingene kan dette også gi utslag på identitetsutviklingen. Identiteten som barne- og ungdomsarbeider vil på den måten ikke sammenfalle med identiteten lærlingene har forhandlet frem i løpet av sin læretid i barnehagen.

Det vil også si at den forventede autonomien en barne- og ungdomsarbeider er forventet å ha i sin deltakelse i praksisfellesskapet vil erfares begrensende for en lærling som har utviklet en yrkesidentitet som ikke samsvarer med barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Alle lærlingene uttaler at de har et ønske om å bli værende i barnehagen etter endt læretid. Mulighetene til de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse kan tilsies å være av betydning for lærlingenes valg om å bli værende i barnehagen. Det psykologiske behovet for autonomi fremstår fra funn og uttalelser som det psykologiske behovet som har hatt mest sentral påvirkning til avgjørelsen. Det kommer også frem at identifisering og identifikasjon påvirker lærlingenes valg om å bli værende i barnehagen og om de blir værende som barne- og ungdomsarbeidere.

5 Konklusjon

I denne studien har lærlingenes det overordnede målet vært å undersøke barne- og ungdomsarbeiderlærlingers læretid, og hvordan lærlingene erfarte egen læretid i barnehagens praksisfellesskap. Det teoretiske grunnlaget om mesterlære og læring som sosial praksis har sammen med selvbestemmelsesteorien har hatt en fremtredende rolle i vinklingen denne studien har hatt. Funnene sees i sammenheng med studiens teoretiske grunnlag, problemstilling og forskningsspørsmål.

I dette kapittelet vil først forskningsspørsmålene bli besvart og til slutt presenterer studien et svar på problemstillingen.

Barnehagens rom for autonome lærlinger

Studiens første forskningsspørsmål var som følgende: *Hvordan erfarte lærlingene egen autonomi i praksisfellesskapet?*

Både veileder, praksisfellesskapet og lærlingen ser ut til å være faktorer på lærlingens autonomi. For det første danner barnehagens rutiner en forutsigbar ramme som gir lærlingene en forståelse for sitt handlingsrom. Praksisfellesskapets opparbeidede rutiner bestående av felles repertoar, forhandlinger og arbeidsfordeling kan åpne opp for lærlingens deltakelse, hvis praksisfellesskapet gjør dette transparent. Lærlingen må også åpne seg opp for nye rutiner, ta aktivt del av arbeidsfordelingen og ytre sine meninger og perspektiver i forhandlinger. Det kan sees på som en dialektisk samhandling, hvor ansvaret for en `vellykket` læretid ikke kan plasseres kun hos en av partene. Likevel vil lærepllassens praksisfellesskap ha større makt i møte med lærlingene. Funnene kan tyde på et praksisfellesskap som gjør sin praksis transparent og tilgjengelig fremmer det psykologiske behovet for autonomi.

Den kompetente lærlingen

Studiens andre forskningsspørsmål var som følgende; *Hvordan erfarte lærlingene egen kompetanse i praksisfellesskapet?*

Tilbakemeldinger fremstår i lærlingenes uttalelser som en forutsetning for utvikling av egen kompetanse i praksisfellesskapet. Tilbakemeldinger sees i sammenheng med kompetanse ved at tilbakemeldinger synliggjør både praksisfellesskapets og lærlingenes kompetanse.

Kontrollerende og bedømmende tilbakemeldinger svekket lærlingenes erfaring av egen kompetanse, mens tilbakemeldinger hvor lærlingene selv hadde satt i gang en aktivitet eller utført en oppgave fremstod som mest sentral for erfart kompetanse. Det psykologiske behovet for autonomi må da også være dekket for at tilbakemeldingene skal påvirke den indre motivasjonen. Kompetanse fremstår ikke som en forutsetning for å delta i praksisfellesskapet men oppstår i samspill med praksisfellesskapet. Lærlingene erfarte også en styrket kompetanse i tilbakemeldinger fra veileder, som gjennom sin rolle bygget en bro mellom praksisfellesskapet og lærlingene. Dette resulterte i en dypere forståelse og tilgangen til å skape mening i samspill med praksisfellesskapet.

Funnene kan tyde på at i møte med praksisfellesskapet vil veileder styrke lærlingenes kompetanse ved synliggjøring, mens tilbakemeldinger på autonome handlinger fra alle deltakere i praksisfellesskapet bidrar til lærlingens indre motivasjon.

Lærlingens tilhørighet i praksisfellesskapet

Studiens tredje forskningsspørsmål var som følgende; *Hvordan erfarte lærlingene egen tilhørighet i praksisfellesskapet?*

Lærlingene erfarer egen tilhørighet som et dialektisk forhold til barnehagens praksisfellesskap. Praksisfellesskapet har makten gjennom prioriteringer til å begrense eller øke lærlingenes erfaringer av egen tilhørighet. Samtidig har både praksisfellesskapet og lærlingene makt til å posisjonere lærlingene i en rolle som underlegen, inngå i forhandlinger og være engasjerte. Lærlingene er også ansvarlige for å ta litt plass og ta del i forhandlingene om egen og felles identitet. Å være passiv til disse prosessene vil føre til amotivasjon og forringelse av det psykologiske behovet for tilhørighet. Transparens og meningsfulle relasjoner bidro til at lærlingene erfarte større mulighet for bedre tilhørighet. Også dette krever et samspill mellom lærlingene og praksisfellesskapet, selv om det kan sies at praksisfellesskapet har den største betydningen for transparens. Funnene tyder på at transparens og relasjoner fører til en mer autonom erfaring av egen tilhørighet, som kan sies å være den mest innflytelsesrike for erfart tilhørighet, indre motivasjon og erfart velbehag.

Barne- og ungdomsarbeider, eller ...?

Studiens fjerde og siste forskningsspørsmål var som følgende: *Hvordan påvirker erfaringen av egen autonomi, tilhørighet og kompetanse lærlingenes valg om å bli værende i barnehagen etter endt læretid?*

I studien kom det frem at alle lærlingene ønsket å bli værende i barnehagen etter endt læretid, men at noen av lærlingene hadde tatt valget om videreutdanning til å bli barnehagelærer. Funn og drøfting kan tyde på at det psykologiske behovet for autonomi var avgjørende for lærlingenes valg om å bli værende i barnehagen som barne- og ungdomsarbeidere. Lærlingene som erfarte det psykologiske behovet for autonomi som tilfredsstillende tok valget om å bli værende i barnehagen som barne- og ungdomsarbeider. De av lærlingene som erfarte liten grad av autonomi i barnehagens praksisfellesskap tok valget om videreutdanning.

Besvarelse av problemstilling

Problemstillingen til denne studien er: *Hvordan erfarer barne- og ungdomsarbeidere egen læretid i barnehagens praksisfellesskap?*

Funnene som er gjort i denne studien peker mot at læretiden kan beskrives som å balansere på en akse. Lærlingenes identitet som deltaker av praksisfellesskapet er todelt. På den ene siden skal lærlingen ta del i praksisfellesskapets komplekse og sammensatte praksis. På den andre siden skal lærlingen sette seg inn i egne arbeidsoppgaver som følger med læretiden.

Lærlingene erfarer dette som til tider utfordrende. Valgene praksisfellesskapet tar til hva som ansees for å være viktige er med på å enten tilrettelegge eller begrense lærlingenes muligheter til å bli en fullverdig deltaker i praksisfellesskapet. Praksisfellesskapets forståelse av læretiden avhenger også av vurderingen om den er en del av barnehagens fremforhandlede praksis. Hvis det kun er veilederen som sitter med den holdningen kan det fremstå som at kompetansemålene og lærlingens plikter som lærling faller utenfor fellesskapets interesser.

Dette fører til at lærlingen kan beskrives å stå med ett bein i hver leir, og praksisfellesskapet har makten til å plassere disse leirene innenfor eller utenfor praksisfellesskapets virksomhet. Lærlingene har ikke i læretiden en formell kompetanse, og de er heller ikke elever som kan slå igjennom med sine rettigheter til medvirkning i arbeidet. På den måten blir det lærlingens ansvar å balansere disse to ulike delene ved læretiden. Funnene kan også tyde på at denne balansen er enklere i et praksisfellesskap hvor praksisen er preget av ulikheter og inkludering.

Når læretiden blir et felles prosjekt for alle, og lærlingen får spillerom til å kunne utvikle seg som både deltaker av praksisfellesskapet og får rom til å utvikling som lærling kan det beskrives som en 'vellykket' læretid.

Lave og Wenger (2003) definerer legitim perifer deltakelse som et sammensatt og uadskillelig begrep, som ikke kan deles fra hverandre for å gi nye betydninger (Lave & Wenger, 2003, s. 36-37). I lys av de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse vil en legitim perifer deltaker erfare at praksisfellesskapets fostring av de psykologiske behovene vil få konsekvenser for læretiden. Det kan derfor argumenteres for at begrepet legitim perifer deltakelse vil fremtøne seg på fire ulike måter i møtet med praksisfellesskapets forutsetninger.

Den første er *legitim perifer deltakelse*, hvor i møte med praksisfellesskapet blir lærlingens psykologiske behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse fostret. Praksisfellesskapet preges av inkludering og ulike meninger og perspektiv får sin plass. Lærlingen får rom til å utvikle *egen* yrkesidentitet og ytre faktorer går i overensstemmelse med lærlingens indre motivasjon.

Den andre er *legitim perifer uten deltakelse*. Lærlingen aksepteres som en del av praksisfellesskapet, men har liten til ingen tilgang til å delta i aktiviteter og oppgaver som praksisfellesskapet anser som viktige. Dette er gjerne oppgaver knyttet til pedagogisk planlegging og møter. Lærlingen sin rolle blir i praktisk arbeidet sammen med barnegruppen, uten mulighet til å ære med i forhandlingene. Praksisfellesskapet underbygger på den måten ikke de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse.

Den tredje er *legitim deltakelse uten å være perifer*. Her aksepteres lærlingen som en del av praksisfellesskapet, men læretiden aksepteres ikke som en del av praksisfellesskapets arbeidsoppgaver. Oppgavene og veiledningen som læretiden krever, blir prioritert bort og sees ikke på som et bidrag til fellesskapets praksis. De psykologiske behovene blir dekket som deltaker av praksisfellesskapet, men som lærling blir de ikke fostret.

Den fjerde er *illegitim perifer deltakelse*, hvor lærlingen ikke blir akseptert som en del av fellesskapet og de psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse vil ikke kunne ha grunnlag for å bli fostret. Dette var det ingen av lærlingene som hadde erfaringer med, men er en tenkt fjerde posisjon ut fra de tre andre.

Svaret på problemstillingen blir da som følgende; som lærling i et praksisfellesskap vil graden aksept av læretiden som fenomen være avgjørende for lærlingens handlingsrom som deltaker.

Handlingsrommet vil påvirkes av praksisfellesskapets makt til å åpne opp eller snevre inn, og det vil også bli påvirket av lærlingens egen motivasjon.

Svaret på problemstillingen blir da som følgende; lærlingene erfarer en læretid som er dialektisk prosess hvor praksisfellesskapets aksept av læretiden som et fenomen og lærlingen som deltaker vil være avgjørende for lærlingens handlingsrom. Et praksisfellesskap som synliggjør sine meninger i handlinger vil bidra til at lærlingen er mer motivert til å utvikle seg som en del av praksisfellesskapet. En læretid vil være 'vellykket' når praksisfellesskapet skaper handlingsrom og lærlingen benytter seg av handlingsrommet.

6 Avsluttende betraktninger

6.1 Begrensninger ved studien

Metodologiske valg som er tatt vil alltid føre med seg begrensninger i en studie. I denne studien ble det gjennomført semistrukturert forskningsintervju med fem barne- og ungdomsarbeiderlæringer. Antallet informanter til studien kan beskrives som en begrensning, så et større utvalg kunne bidratt til flere perspektiver og fokus på temaer som ikke kom frem som sentrale i denne studien. Dette ville også gitt større grunnlag for overførbarhet til andre lignende situasjoner.

En begrensning ved denne studien er kriteriene for utvalget. Det ble valgt bort å intervju barnehagelærere, pedagoger og enhetsledere i barnehagen, selv om dette også kunne ha bidratt til en mer nyansert analyse av funnene. Dette valget ble tatt da intensjonen var å finne ut hva lærlingene *selv* trekker frem som viktig for egen læretid og ikke hvilke intensjoner læreplassen hadde for læretiden. Det hadde også bidratt til at omfanget på oppgaven hadde økt betraktelig.

Utvalg av teori og tidligere forskning vil både bidra til kvaliteten i studien, men det vil også gi noen begrensninger. Det gir forskeren et par med briller og bidrar til tolkning av empiri. Et annet teoretisk grunnlag ville resultert i andre funn. Også innenfor valg av teoretisk grunnlag er det gjort utvelgelser som gir begrensninger ved studien. Selvbestemmelsesteorien har et større omfang enn det som er valgt ut til denne studien. Dette valget ble gjort med bakgrunn i

omfang og relevans. Teorier om personlighet ble ikke vurdert som relevant, da det var møtet mellom praksisfellesskapet og lærlingen som var sentralt.

Under analysen ble det funnet flere kodegrupper og temaer som kunne bidratt til flere nyanser i studien. I kodegruppen lærlingekontoret kom det frem at samtlige lærlinger erfarte liten oppfølging og problematisk samarbeid. Studiens fokus på praksisfellesskapet avgjorde at dette ikke var et relevant tema. Valget om å gjennomføre induktiv koding og kodegruppering vil bære preg av hvem som utfører analysen.

6.2 Veien videre

Under analysen kom det frem flere funn som ikke ble tatt med videre i studien. Kodegruppene *Lærlingekontoret*, *foresatte* og *tidligere erfaringer* ble vurdert til å ikke være sentrale i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I denne studien har funn vist til praksisfellesskapets makt til å gjøre handlingsrommet, tilhørigheten og erfart kompetanse større eller mindre. Denne studien tok også utgangspunktet i lærlingenes erfaringer fra egen læretid. En lignende studie fra barnehagens perspektiv kunne bidratt til en større forståelse for barnehagens ansvar og tilnærming til læretiden. Det kunne også ha belyst sider av læretiden som ikke kom frem i denne studien.

Med bakgrunn i at det ikke eksisterer omfattende forskning på barne- og ungdomsarbeideres læretid og at i eksisterende forskning trekkes skillet ofte mellom barnehagelærer og assistenter som enten er faglærte eller ufaglærte vil det være nødvendig å rette fokuset på barne- og ungdomsarbeiderfaget. Når stortingsmeldinger og NoU beskriver barne- og ungdomsarbeidere som særlig viktig i det pedagogiske arbeidet understrekes behovet for videre forskning.

Litteraturliste

- Andersen, R. K. & Andersen, S. (2016). *Oppfølging av lærlinger i Akershus* (2016:31). Fafo. <https://fafo.no/images/pub/2016/20593.pdf>
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Basit, T. N., Roberts, L., McNamara, O., Carrington, B., Maguire, M. & Woodrow, D. (2006). Did they jump or were they pushed? Reasons why minority ethnic trainees withdraw from initial teacher training courses. *British Educational Research Journal*, 32(3), 387-410. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920600635411>
- Bauer, J. & Mulder, R. H. (2006). Upward feedback and its contribution to employees' feeling of self-determination. *Journal of Workplace Learning*, 18(7/8), 508-521. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13665620610693051/full/pdf?title=upward-feedback-and-its-contribution-to-employees-feeling-of-selfdetermination>
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden IS. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (Bd. 3, s. 581-600). Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. utg., s. 33-64). Hans Reitzel.
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2014). *Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus* (Fafo-notat 2014:10). <https://www.fafo.no/images/pub/2014/10197.pdf>
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole* (2017:01). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20609.pdf>
- Bø, I. & Helle, Lars (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.

- 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/ http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2015.1086411](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2015.1086411)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11:4, 227-268. [https://doi.org/ https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Context: An Overview of Self-Determination Theory. I R. M. Ryan (Red.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (s. 85-107). Oxford University Press
- 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>
- Einboden, R., Chio, I., Ryan, R., Petrie, K., Johnston, D., Harvey, S. B., Glozier, N., Wray, A. & Deady, M. (2021). 'Having a thick skin is essential': mental health challenges for young apprentices in Australia *Journal of youth studies* 24:3, 355-371. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1728240>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforl.
- Gilje, N. (2019). Hans-Georg Gadamer - den filosofiske hermeneutikken. I N. Gilje (Red.), *Hermeneutikken som metode* (Bd. 1, s. 149-176). Det Norske Samlaget
- Gotvassli, K. A. (2012). *Barnehager, organisasjon og ledelse* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Grimen, H. & Molander, A. (2019). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (4. utg., s. 144-158). Universitetsforl.
- Halland, S. & Winje, A. K. (2022). «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – En studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Hermansen, M. (2018). *Læringens univers* (6. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Holmsen, T. L. (2010). Hva påvirker sykepleierstudentenes trygghet og læring i klinisk praksis. *Sage Journals* 30(1), 24-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/010740831003000106>
- Illeris, K. & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.

- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. utg., s. 281-308). Hans Reitzel.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse — har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(3), 013-031.
<https://doi.org/10.7146/tfa.v11i3.108819>
- Kristensen, D. V. & Flo, J. (2014). Tverrprofesjonell veiledning av helsefagstudenter i praksis. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 11(4), 317-326.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/010740831003000106>
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St.mld nr. 16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2023-2030). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske utgave IJ. Lave & E. Wenger (Red.), *Situert læring - og andre tekster* (s. 7-12). Reitzel.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (2021). Landskap for læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære : læring som sosial praksis* (Bd. 6, s. 196-214). Ad Notam Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. (2021). Læring, mesterlære og sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære : læring som sosial praksis* (Bd. 6, s. 37-51). Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. Reitzel.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). Learning and Pedagogy in Communities of Practice. I J. Leach & B. Moon (Red.), *Learners & Pedagogy* (4. utg., s. 21-33). Paul Chapman Publishing

- 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* (s. 97-128). Sage.
- NESH. (2021, 01.06.22). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 13.10.2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2021a). *Mesterlære : læring som sosial praksis* (Bd. 6). Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2021b). Mesterlære som en aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære : læring som sosial praksis* (Bd. 6, s. 17-34). Ad Notam Gyldendal.
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Olafsen, A. H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet [Self-determination theory: A differentiated view of motivation in working life] *MAGMA* 2, 54-61. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2019/06/2018_Olafsen_MAGMA.pdf
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6rning>
- Powers, T. E. & Watt, H., M. G. . (2021). Understanding why apprentices consider dropping out: longitudinal prediction of apprentices' workplace interest and anxiety. *Empirical Res Voc Ed Train*, 13(9), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40461-020-00106-8>
- Reeve, J., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). Understanding and Promoting Autonomus Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective ID. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation ans Self-Regulated Learning. Theory, Reserch ans Application* (s. 223-244). Taylor & Francis Group

- Rehman, A. A. & Alharthi, K. (2016). An Introduction to Research Paradigms
International Journal of Educational Investigations 3(8), 51-59.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L. & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory.
European Health Psychologist, 10(1), 2-5.
<https://www.ehps.net/ehp/index.php/contents/article/view/ehp.v10.i1.p2/32>
- Sagasser, M. H., Kramer, A. W. M., Fluit, C. R. M. G., Weel, C. v. & Vleuten, C. P. M. v. d. (2017). Self-entrustment: how trainees' self-regulated learning supports participation in the workplace. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 22(4), 931-949.
<https://doi.org/10.1007/s10459-016-9723-4>
- Schmid, E., Jørstad, B. & Nordlie, G. S. (2021). How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11, 47-65.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforl.
- St.meld. nr. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*
Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478-495. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. utg., s. 657-670). Hans Reitzel.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan i vg3 barne- og ungdomsarbeiderfaget (BUA03-02)*. Fastsett som foreskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/BUA03-02.pdf?lang=nob>
- Wadel, C. C. & Knaben, Å. D. (2021). The kindergarten – a learning organization? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(4), 397-408. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04>

- Wenger, E. (2003a). En social teori om læring (fra "Communities of Practice") IJ. Lave & E. Wenger (Red.), *Situert læring - og andre tekster* (s. 105-155). Reitzel.
- Wenger, E. (2003b). Læring (fra "Communities of Practice"). I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situert læring - og andre tekster* (s. 156-181). Reitzel.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels forlag
- 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>
- Østland, V. H. & Sælid, S. I. (2020). Partnerbarnehagens praksisfællesskap – læringskultur og barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 14(1), 118-133.
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2068>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Hei

Jeg har kontaktet deg siden jeg ønsker å høre dine tanker og erfaringer etter å ha gjennomført læretid som barne- og ungdomsarbeider. Jeg heter Lovise Lohne Pedersen og er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Nå holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven og derfor lurer jeg på om du vil være en av mine informanter. Det vil si at vi møtes til et intervju som vil vare i ca. 30 minutter. Samtalen vil dreie seg om de erfaringene du har gjort deg om selvstendighet, medvirkning og tanker du sitter igjen med etter læretiden.

Hva vil det si å være informant:

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet og du velger selv hva du vil dele. Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker og jeg kommer til å ta notater underveis. Alt av informasjon som samles inn vil bli oppbevart på en sikker data som kun jeg har tilgang til. Som informant er du helt anonym og informasjonen jeg bruker i min masteroppgave vil ikke kunne spores tilbake til deg. Studien er ferdig 15.05.23 og etter det vil lydfilen bli slettet.

Som informant har du rett til innsyn, retting og sletting av opplysninger. Det er også slik at du til enhver tid kan velge å trekke deg fra studien. Du har også rett til å klage til datatilsynet om du opplever at dine rettigheter ikke blir ivaretatt. For å kunne gjennomføre studien har jeg søkt om og fått tillatelse fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Du kan også gi den til meg når vi treffes.

Med vennlig hilsen

Lovise Lohne Pedersen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om erfaringer lærlinger har i sin læretid og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

For mer informasjon:

Trenger du mer informasjon om studien kan du ta kontakt med meg på tlf: 915 87 711 eller lovisl12@student.uia.no.

Hvis du har lyst å se nærmere på hvilke retningslinjer forskningsprosjektet følger om personvern og oppbevaring av data finner du dette her:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Veileder i forskningsprosjektet er Andrea Stefanie Hillen og kan kontaktes på e-postadresse: stefanie.a.hillen@uia.no

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

10.11.2023, 18:25

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Lærlingers vei fra elev til kvalifisert barne- og ungdomsarbeider](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
853762

Vurderingstype
Automatisk

Dato
12.05.2023

Tittel

Lærlingers vei fra elev til kvalifisert barne- og ungdomsarbeider

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Stefanie Hillen

Student

Lovise Lohne Pedersen

Prosjektperiode

06.02.2023 - 15.11.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.11.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/83d8cc5-840d-420e-a400-49d5ee582af1/vurdering>

1/2

10.11.2023, 18:25

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Kompetansemål i barne- og ungdomsarbeiderfaget

Kompetansemål og vurdering

Kompetansemål og vurdering barne- og ungdomsarbeiderfaget

Kompetansemål

Mål for opplæringen er at lærlingen skal kunne

- observere barn og unge og planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere aktiviteter
- bruke pedagogiske metoder som bidrar til motivasjon og fremmer glede og mestring
- planlegge og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å utvikle barn og unges helhetlige helse, individuelt og i grupper

Side 4 av 6

Læreplan i vg3 barne- og ungdomsarbeiderfaget

Læreplankode: BUA03-02

- legge til rette for og reflektere over verdien av frilek
- bruke regnearter og barne- og ungdomslitteratur i det pedagogiske arbeidet
- iverksette tiltak som bidrar til å styrke barn og unges sosiale kompetanse og kulturkompetanse
- planlegge måltider og lage næringsrik mat for barn og unge i tråd med gjeldende anbefalinger fra helsemyndighetene
- bruke kunnskaper om samisk kultur og egenart i det pedagogiske arbeidet
- planlegge og gjennomføre aktiviteter tilpasset årstidene og fortelle om og tilrettelegge for markeringer av høytider og merkedager
- utføre arbeidet i tråd med gjeldende regelverk og bidra til tverrfaglig samarbeid i det pedagogiske arbeidet
- kommunisere med barn og unge på en måte som fremmer trygghet og tillit, og som støtter utviklingen av gode relasjoner
- bruke ulike strategier for kommunikasjon og samhandling med barn og unge og bruke tegn til tale
- praktisere brukermedvirkning og medbestemmelse i møte med barn, unge og foresatte
- drøfte hva rollemodeller betyr i barn og unges sosialiseringsspross
- gi behovstilpasset omsorg til barn og unge og bidra til egenomsorg
- identifisere tegn på omsorgssvikt og andre bekymringsfulle forhold og kunne varsle via tjenestevei
- gjennomføre tiltak som forebygger ensomhet, krenkende atferd og utenforskap og som fremmer inkludering og mangfold

Figur 6 Kompetansemål barne- og ungdomsarbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 4-5)

- bruke strategier for konflikthåndtering og veilede barn og unge i å håndtere konflikter
- gjennomføre tiltak som forebygger kriminalitet og bruk av rusmidler
- iverksette tiltak som ivaretar miljøet, og vise barn og unge hvordan de kan bidra
- iverksette tiltak som ivaretar hygiene, forebygger sykdommer og hindrer smitte
- bruke prinsippene for universell utforming og ergonomi, og gjeldende regler for helse, miljø og sikkerhet i eget arbeid
- utføre grunnleggende førstehjelp tilpasset barn og unge
- bruke digitale og teknologiske hjelpemidler, vise digital dømmekraft og veilede barn og unge i dette
- reflektere over hva det vil si å være en profesjonell yrkesutøver
- ivareta egne rettigheter og plikter i arbeidsforholdet og gjøre rede for hvordan partene i arbeidslivet utfører sin samfunnsrolle i den norske modellen

Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse. Lærlingene viser og utvikler kompetanse i barne- og

Side 5 av 6

Læreplan i vg3 barne- og ungdomsarbeiderfaget

Læreplankode: BUA03-02

ungdomsarbeiderfaget når de bruker kunnskaper, ferdigheter og kritisk tenkning til å løse arbeidsoppgaver i faget.

Instruktøren skal legge til rette for lærlingmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte arbeidsoppgaver. Instruktøren og lærlingene skal være i dialog om lærlingenes utvikling i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Lærlingene skal få mulighet til å uttrykke hva de opplever at de mestrer, og reflektere over egen faglig utvikling. Instruktøren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at lærlingene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i faget.

Figur 7 Kompetansemål barne- og ungdomsarbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 5-6)

Vedlegg 4: Kodebok til lærlingeprosjektet

Koding av lærlingeprosjektet

Name
Foresatte
De skal være trygge på deg fordi de leverer jo barnet sitt der så du vil jo ikke ha noe av at de skal ha et inntrykk
Når jeg endelig turte det på slutten eller sånn jo mer jeg kom inn i året ja det var jo gøy
Når jeg var ny i starten egentlig hele året så var jeg veldig usikker på det å snakke med foresatte
Irrelevante koder
Det er en utdannelse det er litt sånn wow stort ord
Folk kan være litt uheldige sånn som meg som kom ut i litt forskjellige situasjoner med arbeidsplassene
Jeg har alltid vært opptatt av at det må være noe variert
Jeg husker ikke nøyaktig hva jeg tenkte på
Jeg tror ikke jeg har åpnet bøkene så mange ganger i læretiden
Mye privat det gikk veldig mye ut over tiden
Nei i grunnen ikke nei
Noen gikk dårlig og noen gikk bra
Nå er jeg på fjerde trinn
Når jeg ser tilbake på det så hadde jeg jo gjort det helt annerledes
Skulle ønske det var annerledes og jeg kunne sitte her å snakke positivt
Ting jeg hade selv som jeg sleit med
Lærlingekontoret
De er ikke så veldig gode på å svare på meldinger heller
De velger men de skal ta kontakt med min veileder først
De viste mer hva som foregikk eller hva vi holdt på med
Det blir jo på en måte det samme som på en fagprøve
Jeg føler ikke så mye ansvar fra hun

Name
Jeg skal jo bli observert i noe jeg gjør hver dag som jeg har holdt på med i et år men det er bare det å bli observert
Lærlingekontoret ja og hun har jeg sett på disse et og et halvt årene tre ganger
Lærlingskontoret har ikke oppfulgt så mye
Lærlingskontoret var litt mer innblandet at de ikke bare kom en gang
Vi hadde to samtaler i løpet av ett år og vi måtte innkalle til begge
Lærlingens posisjon
Forhandlinger
Da kan vi heller finne ut av det sammen
Da kommer jeg ofte med forslaget da før vi diskuterer det
De bare skal ha det gode gamle hele tiden
De var så gode på å forklare på en måte eller sånn det var ikke sånn rett ut i oppgaver
Det som skulle skje det bare skjedde egentlig
Diskutere om noen trenger noe hjelp
Du har tolker ting annerledes enn de andre hadde gjort
Har jo tatt ansvar men også på en måte skyte inn litt ting som kanskje kunne ha vært gjort
Jeg er jo med på lik linje som de andre til å liksom komme med avgjørelser
Jeg er med på å bestemme liksom
Jeg har jo fått hørt av veilederen min at jeg er veldig at jeg kan være litt direkte og litt sånn bedreviter
Jeg liker det jo best når det er samstemt da at alle kan vi komme frem til en fin løsning sammen
Mer sånn hvis vi skal ut eller vi skal være inne eller noe
Så hadde vi en liten sånn samtale på det og så gjorde vi jo det
Veldig greit at jeg ikke bare ble satt til noe
Vet jo liksom hvordan de pleier å ha det og sånn gjorde de i fjor
Å komme med eller si mine meninger og sånn så det hørte jeg jo hele tiden
Relasjoner
Alt bare stemte etter hvert

Name
Da må man jo gå tilbake igjen til de etterpå da og beklage seg
Det var veldig mye nytt mange nye mennesker og da var det litt da merker man litt forskjell på de som er gamle
Du går jo fra å være sammen med folk på din alder hver dag til å plutselig sitte der med personal med folk på 30
Du har jo alltid en bedre relasjon med noen enn med andre og måten du jobber på på en avdeling er ikke samme som på en annen
Egentlig alle vi på avdelingen så kunne jeg snakke med alle
Hvis hun spør meg så får hun mest sannsynlig samme svaret som hun hadde tenkt selv
Jeg kunne ikke være meg selv
Jeg trives jo veldig bra og mer og mer nå som du er blitt kjent med de voksne og vet på en måte hvor du har de
Menn har en annen måte å jobbe på enn damer
Nå blir jeg jo sett på som mer en ansatt
Når de på en måte har kjent hverandre lenger så har jo det også litt å si
På skolen kan du lene deg mye mer på vennene dine
Så må du liksom tenke ekstra før du sier ting
Veldig fornøyd når jeg kom på en avdeling der det var tre menn fra før av
Roller
De som hadde litt høyere utdanning at de var høyt oppe
De ville ikke sette en som ikke på en måte er ferdig utdannet så fort som tidlig og seinvakt
Det er ikke alle lærlinger der som har fått lov til det
Fikk vist meg frem på den måten jeg hadde lyst å vise meg frem
Ikke gi lærlingene full kontroll med at de på en måte får litt kontroll litt etter litt
Jeg er lærling og liksom under på en måte under de andre da
Jeg føler jeg har funnet min egen pol
Jeg gjør samme jobben som alle andre men vi får halvparten betalt
Jeg var egentlig ikke en del av fellesskapet jeg var en del av bemanningen
Når jeg var lærling så skreiv vi tre pluss en voksen og nå står det fire

Name
Pedagogene som satte i gang og skulle ha den aktiviteten
Pedagogene tok styringen
Selv om du er nederst på rekkefølgen etter barnehagelærer
Muligheter som barne- og ungdomsarbeider
Det fant jeg vel ut av sånn midt under læretiden at det her er kjempegøy jeg vil lære mer
Det å stå bak i et klasserom eller sånn klasserom og sånn det er ikke eller det er ikke det gøyeste
Ha et bredere perspektiv av barnehagen og allerede mer enn det jeg hadde
Jeg hadde lyst til noe mer enn bare å være fagarbeider
Jeg har litt for mange meninger til å på en måte alltid skal høre på noen andre
Jeg har lyst å bli barnehagelærer jeg har søkt på det
Jeg har prøvd meg på skole, men det tror jeg ikke var noe for meg
Jeg kommer jo alltid til å være i barnehage igjen
Jeg vet jo at dette er noe jeg vil jobbe med og trives veldig godt i
Jeg ville lære mer på en måte det under fasaden
Lyst å prøve noe annet sånn kanskje om ti år
Merket at det var et annet miljø
Nå er jeg i en annen barnehage og der føler jeg at jeg får brukt meg
Rammer
Arbeidsdeling
Bare være med barna og det var ikke så mye ansvar
Da er du jo en gruppe
Da fikk jeg jo mer og mer oppgaver etter hvert
De var veldig flinke til å fordele oppgavene
Den arbeidsoppgaven den følte jeg ikke at var min
Det blir ikke så mye forandring for min del fra at jeg er tidligvakt og ikk ja si mellom tidlig
Det var godt på en måte at vi kunne bare skal jeg ta over litt og så bytter vi bare

Name
Hvis jeg var litt usikker så hadde jeg en tendens til å trekke meg unna
Jeg spurte om jeg kunne ta en av og til og så var det liksom så gikk det greit den dagen
Jeg var jo som regel med på vekten sammen med min veileder
Kunne velge så lenge det var opp mot det delmålet eller kompetansemålet
Mine arbeidsoppgaver er lik de andre sine bare på forskjellige dager
Mine arbeidsoppgaver har egentlig vært ganske likestilt med de andre ansatte
Når vi var på avdelingen så var vi jo alle sammen
Så er vi jo to voksne på fløyen da så vi samarbeider
Så får jeg lov til å ta de med meg nesten når som helst
Ta ansvar for det å gå foran bak passe på holde noen i hånda
Vi måtte bare gjøre oss tre som jobbet på den storbarnsavdelingen
Prioriteringer
Avdelingsmøtene som jeg ikke alltid skulle være med på
De skreiv det opp i planen, men det ble ikke noen bedring
Den var veldig kjapt på meg for jeg forventet ikke så mange oppgaver
Det er alltid rom for at du kan prøve deg på nye ting
Det er jo ikke så mye når du tenker på 30 oppgaver og tre sider per oppgave
Det måtte passe inn med tiden på en måte med at det var en dag vi hadde tid
Det var jo egentlig sjelden jeg fikk den tiden
Det viktigste er å bli kjent med barna først så begynner du på oppgavene senere
Fått mer tid til å planlegge og vurdere
Gjorde det for min del sånn at jeg faktisk skulle klare det fagbrevet
Gjorde je det jo frivillig også da for faktisk å bli ferdig
Hun sier jo at jeg må skrive det ned så tar vi det på torsdag men da husker jeg jo ikke akkurat hva som har skjedd
Hvis det ikke var for corona så hadde jeg ikke klart det
Hvis du da skal ha 30 aktiviteter i løpet av ett år så er det ikke sikkert det er naturlig i en barnehage hvor det skjer mye annet

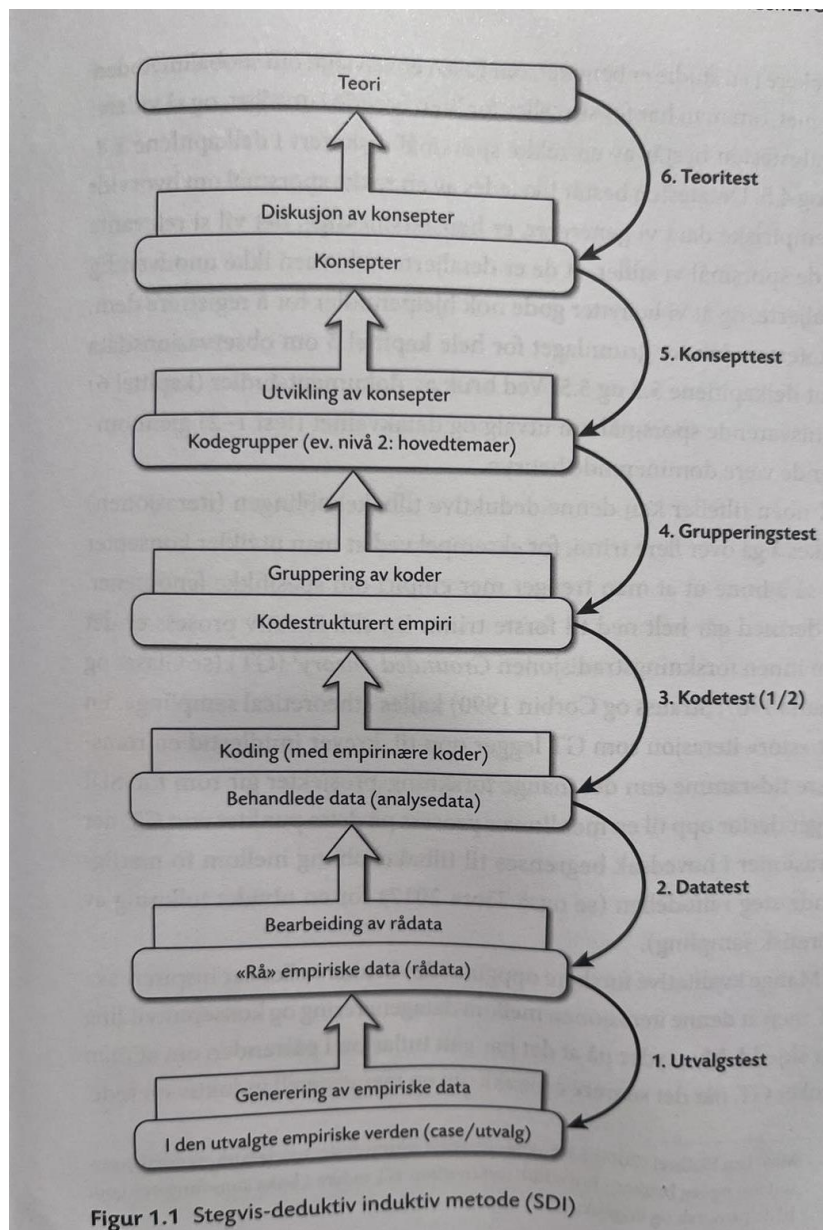
Name
Ikke på topp sånn som jeg skulle ha vært
Ingen som hadde tid til å observere meg eller være med på aktivitetene
Jeg følte jeg gikk selv å maste om jeg kunne få den da
Jeg ga opp og så gjorde jeg alt hjemme
Når du blir på en måte pushet frem så vil du
Når jeg vet med meg selv at jeg får det til så jeg synes det burde ha vært noen form for alternativ
Skulle jo lære å følte egentlig jeg bare ble kastet ut i det for å passe på han
Skulle ønske det var litt mer praktisk litt mer du viser deg litt frem på avdelingen
Så hadde jeg veilederen min der til å observere
Veilederen min var ikke i samme klasse som meg
Viste jo ikke hvordan jeg skulle planlegge samling eller hvordan jeg skulle gjennomføre den
Rutiner
Det er jo de samme tingene hver dag når du er på småbarn
Det har jo gått seg til da
Det var på en måte mye mer tid der
Du kommer inn i rutinene dine selv og arbeidsplassen sine og skjønner etter hvert at hva du skal gjøre
Finne ut litt mer og mer etter hvert når du får den hjelpen du trenger
Jeg gikk der og hadde ingenting å gjøre
Må jo sette seg inn i det og legge til rette for at det faktisk skal skje
Når jeg fikk den hjelpen de rammene jeg trengte så gikk jo alt bare rett fremover
Når jeg var i barnehagen og fikk på en måte den oppfølgingen jeg trengte og følte at kom ordentlig i gang det var en veldig god følelse
På videregående var det litt mer sånn gjøre litt som man vil
Så fikk jeg ny veileder og fikk veldig sånn rammer på det her skal du gjøre
Trivdes veldig godt når jeg fikk på en måte de rammene
Tørre å si noe på pauserommet med de andre i stedet for at de måtte stå og spørre seg frem
Veilederen jeg har nå bare gjenfortalt hva vi skulle gjøre og hva vi gjorde hver dag og til slutt så sitter det jo bare

Name
Veldig mye rutiner
Tidligere erfaringer
Tidligere arbeidserfaring
Bedre å kanskje være ett år der og ett år en annen plass
Da er jeg bare den læreren som står bak i klasse eller den som står bak i klasserommet
Da har jeg hvert fall vært i jobb
Det hadde kanskje vært gøyere å vært ute i praksis
Det må du på en måte ha gjennomført før du kan gå i lære
Det var absolutt barnehage jeg fikk øynene opp for når jeg gikk på ungdomsskolen
Det var ikke noen av de aktivitetene jeg hadde gjort på skolen
Det var jo det jeg hadde lyst til med det var jo overgangen er jo ganske stor
Du kan velge å være bare på skole, bare i barnehage eller ett år på begge
Fikk jo ikke brukt noen av de aktivitetene vi gjorde men det var jo god læring i det
For du ble kastet rett ut i arbeidslivet
Ikke fått noen tid til å bearbeide hva jeg skulle eller hvor jeg skulle
Jeg hadde aldri liksom hatt en jobb på den måten
Jeg hadde jo vært i barnehagen før og jeg visste jo hva barnehage var for noe
Jeg har jo vært veldig interessert i altså det å jobbe med mennesker
Likevel så er det jo barn i barnehagen
Måtte ta igjen praksis fra skolen for da kom jo corona
På videregående så var det jo corona så da var det ikke ut i praksis
Sjokk når man kommer inn og faktisk skal begynne å jobbe
Tidligere bekjentskap
De visste hvem jeg var og heldigvis for meg så var det samme styrer
Der jeg var i praksis også så det var jo egentlig derfor jeg ble lærling
Du har jo jobbet der før du vet hva du går til

Name
Jeg kjente jo hun eller hun visste hvem jeg var fra før
Jobbet her før så det var liksom det var akkurat på samme avdeling
To og en halv måned jeg måtte ta igjen ja så ble jeg her litt lenger
Tilbakemeldinger
Tilbakemeldinger fra barna
Da føler jeg at da har jeg på en måte gjort min oppgave den dagen at jeg på en måte har løst den greit
Det er jo helt på dagsformen til barna om de har lyst til å være med på det jeg skal planlegge
Det er veldig rart å se tilbake til de bare var de kunne ikke gå liksom og nå løper de rundt
En annen måte å vise omsorg på en annen måte å skape tilliten på
Et smil eller annet tilbake da skjønner man jo at man har gjort noe riktig
Følte mestring når jeg fikk gjøre en oppgave sammen med barna
Før var det mestring å ha han hos meg men nå er det liksom mestring å gi han fra seg
Hadde det bare vært barna så gjør det ingenting
Jeg føler vi gjør en av verdens viktigste jobber
Jeg følte meg veldig flink til å egentlig skape relasjoner med barna
Vi er også med på å oppdra de, være rollemodeller vise omsorg på en veldig nær måte
Å se den hvor langt du har kommet og hvor langt barna har kommet er jo veldig gøy å se
Tilbakemeldinger fra personalet
De skal tørre å komme med at ikke bare komme med sånn positive tilbakemeldinger
De skjønte med en gang at jeg var en sånn som trengte litt tid
Det er mye mer informasjon og beskjeder på en måte i barnehagen
Det gir mening men jeg visste jo ikke det for jeg hadde ikke jeg hadde vært første året i skole
Fikk verken positive eller negative tilbakemeldinger
Jeg får hele tiden høre at de hadde liksom ikke klart seg uten meg
Jeg får mer mestringsfølelser hvis en annen enn veilederen min gir meg skryt
Komplimenter og sånn på det arbeidet du gjorde så får du jo en mestringsfølelse

Name
Så lenge jeg får vite litt hva som skjer
Trenger jo ikke å si dette synes jeg er feil og sånn skulle jeg ha gjort det
Tilbakemeldinger veileder
Der det ikke var en aktivitet så da var det å snakke med veileder om dette temaet
Det kan jo være veldig individuelt om hvor strenge
Det å ha en god veileder har veldig mye å si
En veileder gjennom hele læretiden og han fulgte det veldig godt opp
Følte jeg ikke fikk hjelp
Gjorde alt på egenhånd for veilederen hadde ikke tid
Hadde det ikke vært så gode veiledningstimer så hadde jeg nok mistet litt
Hun bare hadde den sjekken bare for å se at ikke jeg gjør noe feil
Hun tok mye mer tak i det enn de på lærlingskontoret gjorde
Ikke kalt mitt eget navn da jeg ble kalt lærling lærlingen
Jeg ba om å få det skriftlig og ikke bare et møte med han
Jeg fikk bekreftet at jeg gjorde det riktig
Jeg rettet meg mye mer lente meg mye mer liksom til hva veilederen min gjorde og fulgte med henne
Jeg tolket de på en annen måte enn andre hadde tolket dem
Kan ikke ha det punktvis og så for det ikke det er ikke sånn det er i barnehage
Så hadde jeg det til og med på fagprøvedagen
Takknemlig for at jeg fikk på en måte begge de mulighetene for da så jeg hvilken hva som er riktig
Var det riktig gjort på en måte eller kunne jeg ha gjort det bedre
Veilederen min har sagt at dette skal du

Vedlegg 5: SDI-modellen



Figur 8 SDI-modellen (Tjora, 2021, s. 21)

Vedlegg 6: Strukturert begrepssøk

Søkeord	Tilgrensende begrep	Engelsk
Lærling		Apprentice (Bø & Helle, 2013, s. 179)
	Praktikant	Trainee
	Nybegynner	Beginner/Newcomer
	Novise	Novice
Praksisfellesskap		Communities of practice (Bø & Helle, 2013, s. 234)
	Samhørighet	Cohesion
	Deltaker	Participant
	Kollektiv	Collective
	Samhandling	Interaction/social exchange
	Læringsfellesskap	Learning community
Autonomi		Autonomy (Deci & Ryan, 2000, s. 233)
	Selvbestemmelse	Self-determination
	Uavhengighet	Independence
	Selvstyre	Self-government
	Selvstendighet	Independence
Tilhørighet		Relatedness (Deci & Ryan, 2000, s. 235)
	Inkludering	Inclusion
	Fellesskap	Community
	Aksept	acceptance
	Samhørighet	Cohesion
Kompetanse		Competence (Deci & Ryan, 2000, s. 234)

	Erfaring	experience
	Ferdigheter	skill
	Kunnskap	Knowledge
	Mestring	Coping/master
	Tilstrekkelighet	Adequacy
Barnehage		Kindergarten (Bø & Helle, 2013, s. 31)
		Preeschool
		Daycare institution
		Daycare facility