

Den selvbestemte lærlingens subjektive opplevelse- på veien mot fagbrev

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

MIRIAM J. HAGELAND

VEILEDER

Andrea Stefanie Hillen

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for pedagogikk og humaniora

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker lærlingers subjektive opplevelser av autonomi, kompetanse og tilhørighet som årsak for at de fortsetter som fagarbeidere. Masteroppgavens utgangspunkt er selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985), som også tar for seg kognitiv evalueringsteori og organismisk integreringsteori som er innenfor selvbestemmelsesteorien. Vitenskapelig er oppgaven basert på fortolkende fenomenologi og konstruktivisme, og gjennom et kvalitativt intervju og en begrepsdrevet koding som selektivt fremhever essensen i transkripsjonene. Innenfor selvbestemmelsesteorien kan de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet ses på som avgjørende i arbeidslivet, fordi de kan hemme eller fremme indre motivasjon og bidra til at mennesker føler seg selvbestemte. Arbeidsoppgaver kan ikke alene basere seg på indre motivasjon, så det er nødvendig med kunnskaper om ytre motivasjon fordi mye av en arbeidsdag baserer seg på krav og forventninger. Denne oppgaven utforsker fire lærlinger subjektive opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet som avgjørende for å bli i yrket. De ble spurt om valg, valgfrihet og om forventningene til dem var noe de selv så verdien av i forhold til autonomi. De ble også spurt om sin opplevelse av kompetanse i form av mestring, optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger og tilslutt hvordan de opplevde sin tilhørighet i form av trivsel, egne forventninger og ytre forventninger. Funnene i denne studien viser at opplevelsen av de psykologiske behovene blir oppfylt i lærlingenes arbeidshverdag, og organisatorisk sosialisering var med på å fremme eller hemme de psykologiske behovene. Konklusjonen viser at de hadde et ønske og interesse av å bli i yrket, som omhandler indre motivasjon og selvbestemmelse men at de likevel så på fremtiden som usikker. Konklusjonen viser også til at selv om de psykologiske behovene er oppfylt, så kan de likevel bare ses på avgjørende til en viss grad fordi yrket i seg selv setter noen begrensninger. Lærlingene må få muligheter i yrket, som verdsetter dem som fagarbeidere i lys av de psykologiske behovene.

Abstract

This master's thesis seeks firstly to analyze the experienced self-determination, autonomy, competence and relatedness of apprentices during their apprenticeship program. Secondly, it looks on how these experiences are influencing the pursue in their profession. The self-determination theory of Deci and Ryan (1985), is one of the main theories applied. This theory also includes cognitive evaluation theory and organic integration theory. Academically the thesis is based on interpretive phenomenology and constructivism, and through qualitative interviews and a concept-driven coding that selectively highlights the essence in the transcripts. Within the theory of self-determination, the psychological needs of autonomy, competence and relatedness can be seen as something crucial in the workplace, because they can inhibit or promote inner motivation and contribute to people feeling self-determined. Tasks can not only be based on internal motivation, and therefore it is also necessary to have knowledge of external motivation because much of the activities in a workplace is based on requirements and expectations. This thesis explores four apprentices' subjective experience of autonomy, competence and relatedness as crucial to staying in the profession. They were asked about choice, freedom of choice and expectations in relation to autonomy. They were also asked about their experience of competence in the form of mastery, optimal challenges and positive feedback and finally how they experienced their relatedness in the form of well-being, their own expectations and external expectations. The findings of this study show that the experience of the psychological needs are fulfilled in the apprentices' everyday work, and organizational socialization can help to promote or inhibit the psychological needs. The conclusion shows that they had a desire and interest to stay in the profession, and it can be seen in relation to internal motivation and self-determination but that they still saw the future as uncertain. The conclusion also points out that even if the psychological needs are met, they can still only be seen as crucial to a certain extent because the profession itself sets some limitations. The apprentices must be given opportunities in the profession, which values them as skilled workers in light of the psychological needs.

Forord

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

Ellers vil jeg takke min reddende engel Christine for all hjelp, som en akademisk samtalepartner som både har bidratt med innsikt men som også heiet meg frem til målstreken.

Tilslutt takker jeg mine venner og min familie for all støtte jeg har fått.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	9
1.1 Fagopplæringsmodellen og lærlingordningen- Reform 94	9
1.2 Bakgrunn for studien.....	10
1.2.1 Fire typologier, som begrunnelse for valg av yrkesutdanning.....	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.4 Begrepsavklaring til problemstilling	13
2.0 Teoretisk tilnærming til indre motivasjon.....	14
2.1 Selvbestemmelsesteorien.....	14
2.2 Kognitiv evalueringsteori - Indre motivasjon	16
2.3 Organismisk integrasjonsteori- Ytre motivasjon	17
2.3.1 Taksonomi for menneskelig motivasjon:.....	18
2.4 Psykologiske behov- Autonomi, kompetanse og tilhørighet	20
2.4.1 Autonomi/selvbestemmelse	21
2.4.2 Kompetanse.....	22
2.4.3 Tilhørighet.....	22
2.5 Oppsummering av selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene	23
2.6 Teoretisk tilnærming til organisatorisk sosialisering	24
2.7 Organizational socialization.....	25
2.8 Blooms taksonomi sett i lys av forventning og sosialisering	27
2.9 En mislykket eller vellykket organisatorisk sosialisering hos lærlingene	28
2.10 Organisatorisk sosialisering i tilknytning til selvbestemmelsesteorien	28
3.0 Metodologisk tilnærming- fenomenologisk konstruktivisme.....	30
3.1 Fortolkende fenomenologi	30
3.2 Forskningsintervju	31

3.3 Intervjuguide.....	32
3.3.1 Utformet intervjuguide til autonomi, tilhørighet, kompetanse, organisatorisksosialisering.....	32
3.3.1.1 Opplevd autonomi.....	33
3.3.1.2 Opplevd kompetanse.....	33
3.3.1.3 Opplevd tilhørighet.....	34
3.3.1.4 Opplevd organisatorisk sosialisering.....	34
3.4 Informantene i denne studien.....	35
3.5 Lydopptak og notater under intervjuet.....	35
3.5.1 Transkribering av intervjuene.....	35
3.6 Begrepsdrevet koding.....	36
3.7 Forskningsetiske retningslinjer.....	36
3.7.1 Hensyn til informantene.....	37
3.8 Gyldighet, pålitelighet og transparens i denne studien.....	37
4.0 Funn og analyse.....	39
4.1 Autonomi- Opplevd valg, frihet og PLOC.....	39
4.1.1 Konstruerte kategorier innenfor autonomi.....	40
4.1.1.1 Opplevd valg- Valg av yrkesfag.....	40
4.1.1.2 Opplevd valg/ PLOC- Valg av linje.....	41
4.1.1.3 Opplevd valg/valgfrihet- Valg av arbeidsplass.....	42
4.1.1.4 Opplevd valg/medbestemmelse/PLOC- Ansvar og arbeidsoppgaver.....	43
4.1.1.5 Opplevd valg/forventning- Fremtiden i yrket.....	45
4.2 Kompetanse – mestring, optimale utfordringer og utvikling.....	46
4.2.1 Konstruerte kategorier innenfor kompetanse.....	47
4.2.1.1 Positive tilbakemeldinger -Opplevd mestring.....	47
4.2.1.2 Optimale utfordringer – opplevd mestring.....	48
4.2.1.3 Medbestemmelse/avgjørelser/ ansvar – Opplevd trygghet/utvikling.....	50
4.2.1.4 Kvaliteter i yrket- Utvikling.....	51
4.3 Tilhørighet – Arbeidsmiljø, egen forventning og ytre forventninger.....	53
4.3.1 Konstruerte kategorier innenfor tilhørighet.....	53

4.3.1.1 Tilhørighet-Arbeidsmiljø- Opplevd trivsel/Trygghet	53
4.3.1.2 Tilhørighet- Egen forventning	55
4.3.1.3 Tilhørighet- Ytre forventning	56
<i>4.4 Organisatorisk sosialisering – Forventninger i yrket, arbeidsoppgaver og gruppemedlem</i>	58
4.4.1 Konstruerte delkategorier innenfor organisatorisk sosialisering	59
4.4.1.1 Organisatorisk sosialisering- Fremtiden i yrket/forventninger	59
4.4.1.2 Organisatorisk sosialisering- Arbeidsoppgaver/forventninger	61
4.4.1.3 Organisatorisk sosialisering- Gruppemedlem.....	61
5.0 Diskusjon	62
<i>5.1 Diskusjon av autonomi- valg av yrkesfag, valg av linje, valg av arbeidsplass, ansvar og arbeidsoppgaver og fremtiden i yrket</i>	63
5.1.1 Diskusjon- Valg av yrkesfag- Autonomi	63
5.1.2 Diskusjon- Valg av linje- Autonomi.....	63
5.1.3 Diskusjon- Valg av arbeidsplass- Autonomi	64
5.1.4 Diskusjon- Ansvar og arbeidsoppgaver- Autonomi	65
5.1.5 Diskusjon- Fremtiden i yrket- Autonomi.....	66
5.1.6 Samlet diskusjon av lærlingenes autonomi.....	67
<i>5.2 Kompetanse- Positive tilbakemeldinger, optimale utfordringer, avgjørelser/medbestemmelse og kvaliteter i yrket</i>	67
5.2.1 Diskusjon- Positive tilbakemeldinger- Kompetanse.....	68
5.2.2 Diskusjon- Optimale utfordringer- Kompetanse	69
5.2.3 Diskusjon- Avgjørelser/medbestemmelse- Kompetanse	71
5.2.4 Diskusjon- Kvaliteter i yrket- Kompetanse	72
5.2.5 Samlet diskusjon av lærlingenes kompetanse.....	73
<i>5.3 Tilhørighet- Arbeidsmiljø, egen forventning og ytre forventning</i>	74
5.3.1 Diskusjon- Arbeidsmiljø- Tilhørighet.....	74
5.3.2 Diskusjon- Egen forventninger- Tilhørighet.....	75
5.3.3 Diskusjon- Ytre forventninger- Tilhørighet.....	76
5.3.1 Samlet diskusjon av lærlingens opplevelse av tilhørighet	78
<i>5.4 Organisatorisk sosialisering- Fremtiden i yrket, arbeidsoppgaver og gruppemedlem</i>	78
5.4.1 Diskusjon- Fremtiden i yrket/forventninger- Organisatorisk sosialisering	78

5.4.2 Diskusjon- Arbeidsoppgaver- Organisatorisk sosialisering.....	80
5.4.3 Diskusjon- Gruppemedlem- Organisatorisk sosialisering	81
5.4.1 Oppsummering av lærlingens opplevelse av organisatorisk sosialisering.....	82
5.5 Diskusjon- En sammenkobling av typologier og den menneskelige taksonomien.....	82
6.0 Oppsummering og konklusjon	83
6.1 Autonomi- Valg/ frihet /PLOC.....	83
6.2 Kompetanse- Mestring/optimale utfordringer/ utvikling.....	84
6.3 Tilhørighet- Arbeidsmiljø/tilhørighet/forventning.....	84
6.4 Organisatorisk sosialisering- Forventninger/arbeidsoppgaver/gruppemedlem	84
6.5 En samlet konklusjon- en samlet besvarelse av problemstillingen.....	85
7.0 Begrensninger og videre forskning i denne studien.....	86
7.1 Videre forskning.....	87
8.0 Litteraturliste	88
Vedlegg 1- Taksonomi for menneskelig motivasjon.....	100
Vedlegg 2- Blooms taksonomi.....	101
Vedlegg 3- Modell utformet med bakgrunn i teorikapitlet.....	102
Vedlegg 4- Informert samtykke.....	103
Vedlegg 5- Meldeskjema for behandling av personopplysninger.....	107
Vedlegg 6- Opprettet kontakt med informanter	111

1.0 Introduksjon

Bakgrunnen for denne oppgaven er motivasjon, og forventninger til elever som har valgt å gå ut i lære. Den utforsker ikke skolekonteksten i form av opplæring, men fokuserer på selve mennesket i en læreprosess som læretiden kan sies å være. Det er blitt utviklet mange motivasjonsteorier (Reeve, 2015b), og ifølge Manger (2016) kan motivasjon forstås som en tilstand, eller noe som gir en atferd en bestemt retning og det kan også forstås som en energi som driver mennesket. Motivasjonsteori kan sies å være et stort fagfelt, dermed avgrenses denne oppgaven til å handle om indre motivasjon. I boken «Intrinsic motivation and self-determination in human behavior» viser Deci and Ryan (1985) til hvordan de indre motivasjonsteoriene historisk har oppstått, men i denne oppgaven blir indre motivasjon definert som «when a person does the activity in the absence of a reward contingency or control» (Deci & Ryan, 1985d, s. 34). Oppgaven tar i bruk Deci og Ryans (1985) sin teori om selvbestemmelse, kognitiv evalueringsteori og organismisk integrasjonsteori for å nærmere utforske indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985c, 1985e). Oppgaven vektlegger de subjektive opplevelsene av de psykologiske behovene som er autonomi, kompetanse og tilhørighet og i hvilken grad de kan ses på som avgjørende for om lærlingene ønsker å bli i yrket (Deci & Ryan, 2008). Oppgaven fokuserer også på organisatorisk sosialisering (Kowtha, 2018), i forhold til forventninger, påvirkninger og de psykologiske behovene.

Etter denne introduksjon, tar oppgaven for seg fagopplæringsmodellen og lærlingordningen i lys av Reform 94 fordi denne oppgaven nettopp handler om lærlinger.

1.1 Fagopplæringsmodellen og lærlingordningen- Reform 94

Det er mulig å velge to retninger i videregående utdanning, og det er studieforbereende eller yrkesfaglig utdanningsløp men i denne undersøkelsen er den sist nevnte vektlagt. Vanligvis går elevene to år på skole, før de gjennomfører to år som lærlinger i bedrift (Thune et al., 2019) og 2+2 modellen er omtalt som hovedmodellen i fag- og yrkesutdanningen (Nyen & Tønder, 2014). Kombinasjonen av at lærlingene får opplæring i både skolen og arbeidslivet er, det som Nyen og Tønder (2014) beskriver som en spesiell dualmodell for yrkesrettet opplæring. Olsen (2011) beskriver at Norge har noen trekk fra ulike dualsystemer eller modeller, og Bråten og Hagen (2020) bekrefter at Reform 94 ses på som et forsøk på å etablere en variant av dualmodellen. Olsen (2011) trekker frem at etter Reform 94 har læreplan og lærlingordningen hatt et institusjonelt grunnlag, men at gjennom at bedriften/organisasjonen er medbestemmende i opplæringen. Lærlingordningen

(Utdanningsdirektoratet, 2021a) er og blir bestemt av både bedriften de er ansatt i samtidig som det skal foregå en opplæring som er styrt av fagopplæringen (Olsen, 2011). Fagopplæringen handler i stor grad om at lærlingen skal få dokumentert sin yrkeskompetanse i form av fagbrev (Hagen et al., 2008; Helland & Støren, 2011). I forhold til yrkeskompetansen, som lærlingene skal ha tilegnet seg må ses opp mot kompetansemålene som står i læreplanen til fagområdene (Utdanningsdirektoratet, 2008a, 2008b). Dualmodellen blir i noen tilfeller omtalt som fagopplæringsmodellen og har sitt opphav i lærlingordningen fra håndverksfagene (Bråten & Hagen, 2020). Det kan sies å dreie seg om å utvikle en spesiell fag- og yrkeskompetanse som er rettet mot arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2014) men også å sosialiseres inn i et yrke og utvikle en yrkesidentitet (Bråten & Hagen, 2020). Av dem som velger å gjennomføre læretiden sin, kan da etter fagbrevet velge å ta påbygg (også kalt studiespesialiserende) for å kvalifisere for høyere utdanning (Nyen et al., 2015).

Nå som fagopplæringsmodellen og lærlingordningen er beskrevet, vil oppgaven gå inn på hva som er bakgrunnen og inspirasjonen for denne studien.

1.2 Bakgrunn for studien

Innenfor lærlingsundersøkelsene som er gjennomført siden 2010, har de blant annet sett på i hvilken grad lærlingene opplever motivasjon og trivsel (Nyen et al., 2011), og den siste gjennomførte undersøkelse er fra 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kravet for å kunne delta på undersøkelsen er at de må ha vært i lære i mer enn 11 måneder, når undersøkelsen sendes ut den 1. oktober hvert år (Utdanningsdirektoratet, 2018). NIFU, Fafo, Høgskolen i Akershus og Oslo og Universitetet i Bergen har utformet en sluttrapport som omhandler kvaliteten i fag- og yrkesutdanningen, der de blant annet har omtalt deltidsarbeid som en faktor for at unge mennesker videreutdanner seg (Nyen et al., 2015). En annen faktor de belyser er tilgjengeligheten av videreutdanning innenfor fag, men samtidig belyser de at påbygg kan ses på som en vei bort i fra faget. De ser også på sammenhengen mellom yrkesutdanningen i tilknytning til arbeidslivet, men også hvordan det erfarer for fagarbeiderne selv (Nyen et al., 2015). Det kan se ut som en del av årsaken til at fagarbeidere innenfor salg- og service og helse- og omsorg videreutdanner seg er fordi de konkurrerer om den samme stillingen, som de med høyere utdanning (Nyen et al., 2015). I en casestudie som er gjennomført av Ligestad (2017) innenfor kroppsøving med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien fant han ut at elever vektla det å oppleve mestring, det å få oppfølging på godt og vondt som kan ses i sammenheng med tilhørighet. Han konkluderte

utfra selvbestemmelsesteorien at elever opplevde det som viktig å kunne velge aktiviteter selv for å oppleve mestring og trivsel, som også lærerne bekreftet (Lagestad, 2017).

I en undersøkelse som er gjennomført av Dysvik et al. (2013) ble behovet for opplevd autonomi og tilhørighet bekreftet som avgjørende i arbeidslivet, men behovet for opplevd kompetanse kunne ikke samme grad ses på som avgjørende. Dysvik et al. (2013) bekrefter på mange måter at opplevd tilhørighet, også skaper muligheter for opplevd autonomi fordi gjennom å være i en kontekststøttende bedrift skapes det også muligheter for å ta selvbestemte avgjørelser som kan føre til en opplevelse av kompetanse.

Det finnes en rekke debatter i ulike medier, som understreker at Norge trenger fagarbeidere (Veblungsnes, 2020), men at det kan sies å være problematisk når mange kan sies å velge videreutdanning (VG, 2018). Tall fra statistisk sentralbyrå viser at totalt 13 700 som bestod sin fag- og svenneprøve, og at 75% av disse var mellom 19 til 21 år gamle (Nygård, 2018). Det kommer også frem at hver fjerde av dem tar videreutdanning innen fem år. Det vil si at tre av ti lærlinger velger å videreutdanne seg (Nygård, 2018). Enkelte skylder på at årsaken til at fagarbeiderne videreutdanner seg er fordi enkelte fag ikke har fått fotfeste i arbeidslivet og oppsummerer fire forutsetninger for at det skal kunne være mulig å oppnå en sterk posisjon i arbeidslivet. Det handler om 1) relevant kompetanse for virksomheten og dens behov både nå og i fremtiden, 2) det må være plass for fagarbeideren, og være en del av bemanningsnormen, 3) det må være mulig med fagutvikling, og en karrierevei for dem som har tatt utdanningen, 4) det må være et samarbeid mellom arbeidsplasser, lærlinger, skoler osv. som ivaretar dem det gjelder (Bråten & Hagen, 2020).

Etter en kort gjennomgang av ulike undersøkelser og rapporter som anses som bakgrunn og inspirasjon for denne studien, vil denne oppgaven ta for seg hva Reegård (2015) vektlegger som begrunnelse for valg av yrkesutdanning.

1.2.1 Fire typologier, som begrunnelse for valg av yrkesutdanning

I følge Reegård (2015) er valget om å velge et yrkesfaglig utdanningsprogram ofte en kombinasjon av det som kan kalles et positivt og negativt valg. Det vil med andre ord si hva «de unge *ikke* vil (mer teori), og hva de ønsker (noe praktisk)» (Reegård, 2015, s. 209). Hun har utformet, det hun beskriver som typologier i forhold til hvordan de unge identifiserer seg med eller motiveres av yrkesrollen eller hvordan de tar avstand fra den (Reegård, 2015).

Typologiene er «den usikre», «den produktorienterte», «den serviceorienterte og «den karriereorienterte» (Reegård, 2015). Selv om studien er rettet mot salg og service, kan disse typologiene overføres til de fleste yrker. Kort beskrevet kan man si «den usikre» kan forklares som om at de har valgt den yrkesretningen som de har, men med begrunnelsen om at ikke viste hva annet de skulle velge. De motiveres i liten grad av selve yrket, men de har et ønske om å komme seg ut i arbeid (Reegård, 2015). Beskrevet på en annen måte kan de i liten grad identifiserer seg med yrket, og utdanningsvalget kan begrunnes i hva de ikke ønsket (Reegård, 2015). «Den usikre» kan også ses på som et mulighetsmenneske, fordi de holder alle alternativer åpne fordi de nettopp ikke vet hva de vil men det er også en stor sannsynlighet for at de utdanner seg videre (Reegård, 2015). «Den produktorienterte» har en personlig interesse innenfor yrket, og visker ut grensene mellom det som kan kalles fritid og arbeid. Det som menes her er at de motiveres av, og er tydelige i hva de ønsker i og av yrkesrollen (Reegård, 2015). «Den serviceorienterte» har en forståelse av hva som kreves i yrket, og er nødvendigvis ikke motivert av selve oppdraget men av hva det fører til (Reegård, 2015). Det foreligger gjerne en refleksjon, eller forhandling om hva yrkesrollen kan sies å innebære for dem selv der motivasjon, mestring og tilfredstillete kommer av deres egen forståelse av yrkesrollen (Reegård, 2015). «Den karriereorienterte» ser på yrkesrollen sin som et springbrett for å oppnå noe mer (Reegård, 2015). De er gjerne motiverte for å bli værende i yrket og oppleve en tilhørighet, men de ønsker å videreutvikle sin yrkesrolle i form av å bli noe mer (Reegård, 2015). Reegård (2015) kan på mange måter sies å beskrive hvilke forventninger og innstilling som yrkesfagelever har, men det kan også sies å gjelde lærlinger fordi det kan handle om hvilke valg de tar for fremtiden.

Nå som oppgaven har tatt for seg en introduksjon til temaet som denne oppgaven vil omhandle, blir problemstilling og forskningsspørsmål beskrevet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ofta hører man om suksesshistoriene i yrkesfag, men det er ikke så ofte man hører om utfordringene som lærlingene erfarer både i form av motivasjon, viktigheten av tilhørighet og kompetanse i form av å oppleve mestring. Det er heller ikke så ofte man hører om hvilken påvirkning arbeidsgiver, eller andre har på valget om å velge yrkesfag eller å bli fagarbeider. Det er ulike forventninger og påvirkninger til lærlinger/fagarbeidere men det er ikke sikkert det er samsvar mellom hva som forventes eller hva som er oppnåelig. Deci og Ryan (1985),

sin selvbestemmelsesteori er særlig vektlagt, fordi den anses som særlig relevant for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Følgende problemstilling er utformet:

Hvordan er de subjektive opplevelsene av autonomi, kompetanse og tilhørighet avgjørende for om lærlingene fortsetter som fagarbeidere?

For å kunne få tak i hva lærlingene faktisk erfarer, ble følgende forskningsspørsmål formulert:

1. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene autonomi på sin arbeidsplass?
2. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene tilhørighet på sin arbeidsplass?
3. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene kompetanse på sin arbeidsplass?
4. I hvilken grad møter forventningene til lærlingene, også forventningene til organisasjonen?

Forskningsspørsmålene er med på å ytterligere utforske opplevd autonomi, tilhørighet, kompetanse i arbeidslivet til lærlingene men også i hvilken grad organisatorisk sosialisering er med på å påvirke.

For å tydeliggjøre hva problemstillingen omhandler blir begrepene subjektive opplevelser, autonomi, kompetanse og tilhørighet definert nedenfor.

1.4 Begrepsavklaring til problemstilling

Subjektive opplevelser i denne oppgaven blir forstått som at det er bare den enkelte person, som vet hvordan det er å være den personen akkurat nå. Autonomi blir forstått som at årsakssammenhengen for handlingen er indre regulert, der man har et valg og en valgfrihet (Ryan & Deci, 2006). Kompetanse tillegges betydning i forhold til opplevd mestring, optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2017a). Tilhørighet blir forstått som gruppetilhørighet, der det blir utøvd omsorg og støtte (Ryan & Deci, 2017d).

Etter å ha konkretisert hva studien baseres på i form av problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaringer, tar den for seg en teoretisk tilnærming til relevant kunnskap som vil belyse problemstilling og være aktuelt for innhenting av data og analyse.

2.0 Teoretisk tilnærming til indre motivasjon

Som nevnt innledningsvis handler denne oppgaven om indre motivasjon, og indre motivasjon blir definert som «when a person does the activity in the absence of a reward contingency or control» (Deci & Ryan, 1985d, s. 34) og at handlingen kommer spontant fra det indre (Deci & Ryan, 1985c). Handlingen kan da føre til en indre tilfredsstillelse, og utføres for glede eller at det er en utfordring som skaper en indre driv og ikke på grunn av ytre påvirkning, press eller belønninger (Ryan & Deci, 2000a). Det handler mye om å ha et valg, og da en form for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985d). Indre motivasjon kan sies å være den medfødte og naturlige tilbøyelighet for å rette sine interesser, og da utøve sine evner til å håndtere passende utfordringer (Deci & Ryan, 1985c). Den indre motivasjonen kan være en pådriver for læring, tilpasning og bidra til en økning av kompetanse som anses som relevant for menneskets utvikling (Deci & Ryan, 1985c). Selvbestemmelsesteorien kan på mange måter utvide synet på indre motivasjon og er en empirisk basert teori som omhandler menneskelig motivasjon, utvikling og trivsel (Deci & Ryan, 2008).

2.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien anses som relevant å trekke frem, i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål fordi den belyser de psykologiske behovene hos lærlingene i forhold til indre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien er en makroteori som også blir kalt SDT (self-determination theory) og handler om personlighetsutvikling, selvregulering, grunnleggende psykologiske behov, mål og ambisjoner, energi og driv, beviste og ubeviste prosesser, kultur, kontekst og miljø (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008; Van den Broeck et al., 2016). I denne studien er særlig de psykologiske behovene vektlagt.

Hovedstrømningene i teorien går mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008), som også kan beskrives som indre og ytre motivasjon eller indre og ytre påvirkning eller driv. Autonom motivasjon omhandler både indre motivasjon og noen typer ytre motivasjon som er identifisert som en aktiv verdiskaping der mennesker har interagert det ytre som en del av selvet (Deci & Ryan, 2008). Kontrollert motivasjon er ulike ytre reguleringer som påvirker mennesker til å tenke, handle og oppføre seg på visse måter (Deci & Ryan, 2008). Kontrollert motivasjon handler om belønning og sanksjoner, og mennesker handler utfra å unngå ubehageligheter som for eksempel skam eller frykt (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a). Både autonom og kontrollert motivasjon skaper en drivkraft og påvirkning på atferden, og står i kontrast til det

som kalles amotivasjon (Deci & Ryan, 2008). Amotivasjon blir forstått som at man generelt mangler motivasjon eller intensjon (Deci & Ryan, 2008). Teorien viser til at indre motivasjon (autonomi og selvbestemmelse), ytre påvirkninger, kontroll og amotivasjon har en betydning for utførelse, relasjoner og trivsel (Bartholomew et al., 2011; Deci & Ryan, 2008). Det som kan sies å være en faktor, for om den kontrollerte motivasjonen kan bære preg av å være en del av selvet er autonomi og valg (Ryan & Deci, 2000a). I følge Ryan og Deci (2000a) er mange handlinger som mennesker utfører ikke direkte knyttet til opplevelsen av indre motivasjon. Etersom man blir eldre får man roller og oppgaver, som i større grad baserer seg på krav og forpliktelser (Ryan & Deci, 2000a). Derfor kan ikke arbeidsoppgaver på en arbeidsplass alene baseres på indre motivasjon, men det trengs også informasjon om ytre motivasjon. Årsaken er at ansatte må utføre oppgaver, og det er en fordel om det kan gjøres gjennom aktiv deltakelse og fri vilje (Ryan & Deci, 2000a). Det trengs kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan bruke ytre motivasjon som en inngang til indre motivasjon i arbeidslivet (Ryan & Deci, 2000a).

Siden ytre påvirkning eller motivasjon ikke gir glede i seg selv sett utfra indre motivasjon, må man anta at årsaken til at mennesker ønsker å utføre en handling er på grunnlag av at de blir verdsatt som betydelige i en kontekst eller miljø (Ryan & Deci, 2000a). Konteksten og miljøet består av andre mennesker, og derfor kan man si at teorien tar også for seg sosiale forhold som kan fremme eller hemme indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Teorien ser da på hvordan de psykologiske behovene som er autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirker med å enten fremme eller hemme motivasjonstyper og i hvilken grad (Deci & Ryan, 2008; Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2000a). Det er relevant i selvbestemmelsesteorien å skille mellom oppførsel og atferd som er frivillig, og da på mange måter er basert på selvbestemmelse og autonomi som stammer fra selvet og det som kan sies å være basert på press og kontroll som ikke kan sies å representere selvet (Ryan & Deci, 2000a). Indre motiverte handlinger som er utført utfra interesse og da oppfyller de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet og kan derfor sies å være utgangspunktet for selvbestemt oppførsel (Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2000a). Om man opplever det som kan sies å være ytre motivert, kan det likevel ha former for selvbestemmelse og autonomi. Det skjer gjennom integrering og internalisering (Ryan & Deci, 2000a). Tilhørighet og kompetanse kan gjøre det enklere å internalisere (knytte det til selvet), og støtter da autonomi som igjen letter integrering av reguleringer. Når dette er tilfelle, så føler mennesker seg kompetente der de også har

tilhørighet, men viktigst av alt selvbestemmelse når de utfører ytre verdsette aktiviteter (Ryan & Deci, 2000a).

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

2.2 Kognitiv evalueringsteori - Indre motivasjon

Indre motivasjon kan fremmes eller hemmes i forhold til selvbestemmelse, valg, optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger (Deci & Ryan, 1985c; Vallerand et al., 2008). Kognitiv evalueringsteori «describes the effects of events that initiate or regulate behavior on motivation and motivationally relevant processes» (Deci & Ryan, 1985c, s. 62) og kan sies å være en mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien som fokuserer på miljøfaktorer og sosiale faktorer som fremmer eller hemmer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci, 2017a). Teorien blir også kalt CET (Ryan & Deci, 2000a), og kan ses i sammenheng med de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci, 2017a). Beskrevet på en annen måte kan man si at teorien kretser rundt behovet for selvbestemmelse i form av valg, autonomi og valgfrihet men også behovet for kompetanse i form av optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger (Deci & Ryan, 1985c; Vallerand et al., 2008). Strukturer som blant annet er belønninger, kommunikasjon, tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2000a), tidsfrister, overvåkning og evaluering (Gagné & Deci, 2005) kan oppleves som informative, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985c; Howard et al., 2016). Det baserer seg gjerne på tidligere konstruerte erfaringer i en gitt situasjon, kontekst eller miljø og kan derfor ha ulik påvirkning (Deci & Ryan, 1985b). Det å ha valg, og få positive tilbakemeldinger kan likevel sies å være den informative mens tidsfrister, belønninger og overvåkning er den kontrollerende (Deci & Ryan, 1985c; Vallerand et al., 2008). Negative tilbakemeldinger, er det som oppleves som amotiverende sett i forhold til indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985c). Konteksten kan også legge føringer for om noe oppfattes som motiverende, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985c) og kan derfor også legge føringer for indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985b). Mennesker som opplever muligheten for å ta valg, og føler de har selvbestemmelse kan likevel ha en høyere grad av

indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985c; Vallerand et al., 2008), og det henger sammen med kontekst og miljø fordi det ofte setter betingelser for hva som forventes i en gitt situasjon (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 2000a).

Ryan og Deci (2017a) beskriver ulike årsakssammenhenger for en handling sett i forhold til autonomi, som også blir forstått som et skifte i PLOC. Hvis årsaken for en handling eller atferd er støtte, selvbestemmelse og valg kan man si årsakssammenhengen er indre og autonom (Deci & Ryan, 1985c). Hvis årsaken til en handling er tidsfrister, belønninger og overvåkning, kan man si at årsakssammenhengen er ytre (Ryan & Deci, 2017a) og kan oppfattes som kontrollerende (Deci & Ryan, 1985c) eller amotiverende (Ryan & Deci, 2017a). Når mennesker føler de må gjennomføre noe i motsetning til at de ønsker å gjennomføre noe kan det ses i forhold til om PLOC er indre eller ytre styrt (Ryan & Deci, 2017b). Et skifte i PLOC kan med andre ord føre til indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005), og for at indre motivasjon kan oppstå gjennom behovet for kompetanse må mennesker også oppleve selvbestemmelse (autonomi) (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Oppsummert består kognitiv evalueringsteori av sosiale faktorer som kan oppleves som informative, kontrollerende eller amotiverende og det henger sammen med kontekst, forventning og tidligere erfaringer om hvordan det oppleves. Det kan ses i tilknytning til PLOC (årsakssammenheng) om mennesker føler de må eller ønsker å utføre en handling (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Nå som kognitiv evalueringsteori er beskrevet, vil organismisk integreringsteori bli forklart som er en annen mikroteori innenfor selvbestemmelsesteorien som tar for seg i hvilken grad en påvirkning blir internalisert og integrert som en del av selvet (Ryan & Deci, 2000a).

2.3 Organismisk integrasjonsteori- Ytre motivasjon

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

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

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

2.3.1 Taksonomi for menneskelig motivasjon:

Ryan og Deci (2000a, s. 61) har utformet en modell, som viser til i hvilken grad motivasjonen for handling og oppførsel kommer fra en selv som kan ses i sammenheng med organismisk integreringsteori (Se vedlegg 1). Modellen går fra venstre til høyre, der amotivert står helt til venstre og indre motivasjon står helt til høyre men avskilt fra resten (Ryan & Deci, 2000a). Veldig forenklet kan man si at amotivasjon handler om at man mangler en intensjon for å handle, og da en personlig årsakssammenheng for å utføre noe. Når man er amotivert er man ikke aktiv, og har heller ikke en følelse av å være kompetent (Ryan & Deci, 2000a).

2.3.1.1 Ekstern regulering

Nivået etter umotivert, er ekstern regulering som omhandler den minst autonome ytre påvirkningen (Ryan & Deci, 2000a). Oppførsel her er basert på en ekstern forespørsel eller en form for ytre belønning (Eyal & Roth, 2011). Det oppleves gjerne som fremmedgjøring eller en form for kontroll, og årsakssammenhengen ses i lys av ytre forventninger (Ryan & Deci, 2000a).

2.3.1.2 Introjekt regulering

Det tredje nivået i modellen er introjekt regulering, og det handler om en form for indre regulering men det er likevel basert på kontroll fordi mennesker utfører handlingen fordi de føler seg presset til å utføre noe på en viss måte for å unngå å blant annet føle skyld og skam (Ryan & Deci, 2000a). Ryan og Deci (2000a) beskriver klassisk introjeksjon som ego involvering, og det handler om at handlingen man utfører skal bidra til å opprettholde selvtillit og føle seg verdig men det er likevel ikke noe som kommer helt fra en selv.

2.3.1.3 Identifisert regulering

Fjerde nivå handler om regulering gjennom identifisering, og bærer da en høyere grad av autonomi og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000a). Her har man akseptert reguleringen som sin egen, og kan på mange måter se relevansen i å utføre en handling som et middel for å oppnå et annet mål for seg selv (Eyal & Roth, 2011).

2.3.1.4 Integrert regulering

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

2.3.1.5 Indre motivasjon

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

Oppsummert kan man si at organismisk integreringsteori handler om internalisering og integrering av reguleringer som på ulike måter kan sies å være en del av selvet og føre til en følelse av autonomi og selvbestemmelse (Eyal & Roth, 2011; Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2000a). Selvbestemmelsesteorien, kognitiv evalueringsteori og organismisk integreringsteori kan alle sies å føre til de psykologiske behovene. Fordi de henger sammen med autonom motivasjon, kontrollert motivasjon, amotivasjon, internalisering, integrering og den menneskelige taksonomien (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a). Derfor blir de psykologiske behovene forklart nedenfor i sin helhet.

2.4 Psykologiske behov- Autonomi, kompetanse og tilhørighet

Deci og Ryan (2008) beskriver at ulik empirisk forskning, på tvers av kulturer og verdier bekrefter at det er noen grunnleggende psykologiske behov som må oppfylles for at mennesker skal fungere både fysisk og mentalt og ser behovene opp mot trivsel. “Autonomy, competence, and relatedness relies on an organismic approach to motivation, an approach that makes two core assumptions. First, people are inherently active. Second, the environment sometimes supports but other times neglects and frustrates the person’s psychological needs” (Reeve, 2018b, s. 149). Det å være bevisst om behovene, skaper en forståelse for hvordan ulike sosiale miljøer og relasjoner påvirker autonom motivasjon i forhold til kontrollert motivasjon og om behovene blir opprettholdt eller motvirket (Adams et al., 2017; Deci & Ryan, 2008). Interesse er et nøkkelord, fordi «when an activity taps into and involves our psychological needs, we feel interest. Interest is the emotion that signals that one’s inner psychological needs have been involved by the activity» (Reeve, 2018b, s. 124). Selv om de psykologiske behovene er grunnleggende, har teorien en individuell faktor og det er kausal orientering og livsmål (Deci & Ryan, 2008). Det handler om hvordan mennesker orienterer seg i kontekst og miljø i forhold til integrering og regulering av atferd (Deci & Ryan, 2008) og det kan ses i tilknytning til organisatorisk sosialisering som blir beskrevet nedenfor. I følge Gagne (2003) handler det om hvor støttende konteksten er for om menneskene opplever at deres individuelle psykologiske behov blir møtt fordi mennesker med ulik kausal orientering kan oppleve den samme konteksten ulikt eller ha ulik respons på det som skjer.

De psykologiske behovene kan oppsummert sies å omhandle hva som må være tilstede for at mennesker skal kunne trives og utvikles, og gjennom de psykologiske behovene er interesse i eller for en handling avgjørende (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2018b). Siden både problemstilling og forskningsspørsmål utforsker i hvilken grad lærlingen ønsker å bli i yrket

sett utfra de psykologiske behovene anses det som nødvendig å beskrive de i mer detalj og i hvilken grad en opplevelse kan tolkes i forhold til autonomi, kompetanse og tilhørighet.

2.4.1 Autonomi/selvbestemmelse

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

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

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

2.4.2 Kompetanse

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

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

Lærlingenes beskrivelser kan tolkes i lys av det Reeve (2018b) beskriver som flyt. Kort beskrevet handler det om at lave ferdigheter og lave forventninger fører til apati som kan forklares som en form for likegyldighet, mens lave ferdigheter og høye forventninger kan føre til angst (Reeve, 2018b). Hvis lærlingene opplever at de har høye ferdigheter, men det er lave forventninger kan det føre til kjedsomhet eller fungere som en hvilepute, så med andre ord bør målet være flyt der man har en klar sammenheng mellom forventninger og ferdigheter (Reeve, 2018b). Sagt med andre ord, bør det være passende utfordringer for å kunne oppnå behovet for kompetanse (Reeve, 2018b).

2.4.3 Tilhørighet

Tilhørighet handler om at mennesker opplever omsorg samtidig som de utøver omsorg som også bærer preg av respekt (Ryan & Deci, 2017d). Det handler også om at man føler seg knyttet og involvert. Mennesker har med andre ord, et behov for å føle de betyr noe og har en plass å høre til (Ryan & Deci, 2017d). Konteksten setter ofte føringer for hvordan mennesker oppfører seg i forhold til om de opplever aksept, godkjenning og medlemskap i en gruppe (Ryan & Deci, 2017d). Den sosiale konteksten setter derfor føringer for om man kan oppleve

autonomi, og indre motivasjon og i hvilken grad det er mulig å internalisere og integrere reguleringer (Gagné & Deci, 2005). Tilhørighet kan føre til en enklere internalisering og integrering av reguleringer (Vansteenkiste & Ryan, 2013), som kan bidra til indre motivasjon (Ryan, 1995) som blant annet Niemiec og Ryan (2009) bekrefter. Sosial interaksjon kan sies å være avgjørende (Reeve, 2015c), fordi det kan skape vilje til å internalisere slik at reguleringer blir en integrert del av selvet men det handler også om de opplever omsorg og tilhørighet i en gruppe der trivsel og støtte er relevant (Ryan & Deci, 2017d).

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

Alle mennesker har et behov for å høre til (Reeve, 2015c). Det handler om å bli anerkjent, og det handler om evnen til å etablere nære emosjonelle bånd med andre mennesker og det handler om å utøve omsorg og få omsorg (Reeve, 2015c). Lærlingene kan være en del av det som kan forsåes som tilhørighetsstøttende forhold eller kontekst (Reeve, 2018b).

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

2.5 Oppsummering av selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene

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

Som illustrert av Reeve (2018a) vil mangel av autonomi, kompetanse og tilhørighet føre til amotivasjon. Manglene autonomi kan blant annet omhandle at man ikke ønsker, eller ikke er interessert i å gjennomføre en handling. Manglende kompetanse kan handle om at man ikke

opplever å mestre de kravene som blir stilt, eller at handlingen ikke har det utfallet som er ønsket. Mangel på tilhørighet kan ses opp mot at man misliker dem man er sammen med i en kontekst, eller bare at man ikke har de samme verdiene og målene som de andre. De psykologiske behovene må være dekket, for at mennesker skal kunne føle seg bra og trives (Deci & Ryan, 2008).

Nå som indre motivasjon, selvbestemmelsesteorien, kognitiv evalueringsteori, organismisk integreringsteori og de psykologiske behovene er beskrevet og forklart vil oppgaven ta for seg den teoretiske tilnærmingen til organisatorisk sosialisering for å ytterligere beskrive konteksten som lærlingene er en del av.

2.6 Teoretisk tilnærming til organisatorisk sosialisering

Reegård (2015) beskriver at ungdommene ser på fremtiden som et personlig prosjekt som kan planlegges ut fra mål, delmål og potensielle muligheter for hva man kan bli, ønsker og ikke ønsker. Selv om ungdommene ser på det som et personlig prosjekt, er det ulike påvirkere innenfor sosialisering (Imsen, 2008) og forventninger fra sosialiseringssagenter (Deci & Ryan, 1985f). Sosialiseringssprosessen ses på som livslang (Chao et al., 1994), og mennesket blir resosialisert gjennom ulike kulturer og kontekster (Imsen, 2008). Innenfor sosialiseringsteori kan målet sies å være at samfunnsmedlemmene skal internalisere normer, verdier, tankesett og levemåter slik at de oppfattes som selvfølgelige og naturlige (Frønes, 2006d). Det vil si at sosialiseringssprosessen består av at vi formes av den verden vi lever i, men samtidig som vi er med på å skape den med våre egne tanker, handlinger og refleksjoner (Frønes, 2006d) for å bli en del av et bestemt samfunn eller kultur (Frønes, 2006c). Selve sosialiseringssprosessen drives frem av interaksjon slik at normer og verdier internaliseres og integreres og blir en del av selvet (Frønes, 2006d).

De fleste analyser av oppvekst og sosialisering har familien som utgangspunkt (Frønes, 2006a) men her knyttes også arbeidsstedet og kollegaenes påvirkning i det som kalles organisatorisk sosialisering eller *organizational socialization* (Chao et al., 1994). Det er fordi integrering av reguleringer for oppførsel ikke direkte er knyttet til indre motivasjon, men er forventet av sosialiseringssagenter (Deci & Ryan, 1985f). Vansteenkiste og Ryan (2013) vektlegger også internalisering og integrering, men at det å akseptere eller ta ansvar for handlinger og oppførsel er en relevant del av å sosialiseres inn i en kontekst. Det kan være en selvbestemt oppførsel, selv om en handling velges på grunnlag av andres behov og integrerte

mål så lenge det er blitt internalisert og integrert av en selv (Deci & Ryan, 1985a). Det har også en betydning for hvordan noe oppfattes og tolkes sett i lys av om det tolkes som informativt, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985a). Flere organisasjoner har forstått at de burde myndiggjøre sine ansatte fremfor å prøve å kontrollere dem fordi opplevd støtte i forhold til autonomi er både positivt for arbeiderene selv men også for organisasjonen (Ryan & Deci, 2017e). Fordi når arbeidere får dekket sitt behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil det mest sannsynlig føre til blant annet høyere effektivitet, utholdenhet og trivsel (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Oppsummert handler sosialiseringprosessen, om internalisering og integrering (Frønes, 2006d) og at det kan være en selvbestemt handling så lenge det er blitt en del av selvet (Deci & Ryan, 1985a). Det har en betydning for om sosialiseringprosessen oppfattes som informativ, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985a). Nedenfor blir organisatorisk sosialisering beskrevet, fordi denne oppgaven fokuserer på hvilke forventninger og påvirkninger organisasjon/bedriften har på lærlingenes valg om å bli i yrket.

2.7 Organizational socialization

Organisatorisk sosialisering er relevant for både problemstilling og forskningsspørsmål fordi det anses som avgjørende for at lærlingene kan oppleve autonomi, kompetanse, tilhørighet og i hvilken grad sosialiseringprosessen er med på å påvirke. Organisatorisk sosialisering «is the process by which an individual comes to appreciate the values, abilities, expected behaviors, and social knowledge essential for assuming an organizational role and for participating as an organizational member» (Louis, 1980, s. 230). Det blir ofte forstått som den prosessen der arbeidstakeren tilpasser, eller lærer seg en ny arbeidsrolle (Chao et al., 1994) for å minimere usikkerhet (Kowtha, 2018). Som lærlinger kan målet sies å være at de skal bli en del av organisasjonen, der de tilpasser seg og skal forstå hva deres rolle innebærer. «*Organizational socialization* refers to the process by which newcomers make the transition from being organizational outsiders to being insiders» (Bauer et al., 2007, s. 707). Lærlingene skal med andre ord gå fra å være på utsiden, til å komme på innsiden, og de blir det «when and as they are given broad responsibilities and autonomy, entrusted with "privileged" information, included in informal networks, encouraged to represent the organization, and sought out for advice and counsel by others» (Louis, 1980, s. 231). Chao et al. (1994) har kontekstualisert og utviklet noen dimensjoner av organisatorisk sosialisering, og dimensjonene *yrkeskompetanse* og *mennesker* er særlig relevant i denne undersøkelsen. Yrkeskompetanse handler om i

hvilken grad arbeidstakeren har lært seg den nødvendige kunnskapen som arbeidet medfører (Chao et al., 1994). Tidlige erfaringer og utdanning påvirker men sosialisering prosessen er den som avgjør hvilke kunnskaper som skal læres og brukes, og i hvilken grad arbeidstakeren mestrer denne kunnskapen (Chao et al., 1994). Dimensjonen *mennesker* handler om i hvilken grad arbeidstakeren etablerer et stabilt og givende arbeidsforhold til de andre medlemmene av bedriften (Chao et al., 1994). Ved å etablere dette forholdet er det mulig å lære både om bedriften, men også om de ulike dynamikkene som utspiller seg i arbeidsgruppen både når det gjelder personligheter men også hvilke sosiale egenskaper og oppførsel man selv skal praktisere (Chao et al., 1994).

Den individuelle siden ved organisatorisk sosialisering er viktig, fordi den avgjør hvordan mennesket internaliserer og interagerer prosessen (Chao et al., 1994) og det er en uformell prosess der det er opp til den enkelte hva de prioriterer (Perrot et al., 2014). Forklart på en annen måte handler det om hvordan bedriften påvirker den enkelte, og hvor villig den enkelte er til å la seg påvirke. Den andre siden er det som kan kalles institusjonalisert organisatorisk sosialisering og er en mer formell prosess. Der finnes det prosedyrer og/eller rutiner for hvordan arbeidstakere skal sosialiseres inn i bedriften og vil kunne føre til mindre usikkerhet (Perrot et al., 2014) Årsaken til at det kan føre til mindre usikkerhet er fordi arbeidstakeren selv ikke trenger å ta stilling til hva som skal vektlegges eller hvilken informasjon de burde få tak i (Perrot et al., 2014). Opplevelsen av støtte ses på som avgjørende, for å ikke oppleve usikkerhet (Perrot et al., 2014). Gjennom opplevd støtte, er det mulig for den enkelte bedriften å praktisere det de mener er den rette sosialiseringstrategien enten det er den individuelle eller den institusjonaliserte (Perrot et al., 2014).

I litteraturen blir *professional socialization*, sett i sammenheng med utdanning og tidligere erfaring, men det henger tett sammen med *organizational socialization* (Kowtha, 2018). Det handler om at arbeidstakere på ulik måte er villige til å bli *insidere* utfra tidligere opplevelser og erfaringer (Kowtha, 2018). Tidligere erfaringer og opplevelser kan være positive eller negative påvirkere for i hvilken grad arbeidstakere sosialiseres inn i bedriften (Kowtha, 2018). Det henger sammen med at profesjonell sosialisering har to aspekter som omhandler den formelle utdanningen der man lærer seg kunnskaper eller erfaringer som hører til innenfor en spesifikk profesjon. Det andre aspektet, kan sies å handle om arbeidserfaringen som den enkelte har gjort seg innenfor profesjonen (Kowtha, 2018). En arbeidstaker som har en *profession-specific investment* innenfor profesjonen har en større sannsynlighet for å bygge en

kariere innenfor yrket, de vil også ha en mer tydelig profesjonell identitet og en mer positiv holdning for de har blitt forberedt på hva yrket kan sies å innebære (McDevitt et al., 2002). Kowtha (2018) trekker blant annet frem at de som gjennomgår en læretid, kan stille sterkere i lys av sosialisering fordi de har gjennomgått en formell utdanning, samtidig som de har erfart yrket gjennom å praktisere det. Lærlingene kan med andre ord oppleve en organisatorisk sosialisering, fordi de forstår hvilke og hvordan oppgaver skal gjøres gjennom rollen de har tilegnet seg (Madlock & Chory, 2014).

Organisatorisk sosialisering kan oppsummert, sies å omhandle at lærlingene skal bli en del av bedriften i form av de skal internalisere og integrere verdier, forventninger og sosiale kunnskaper (Bauer et al., 2007; Louis, 1980). Støtte og forventninger er avgjørende for om organisatorisk sosialisering kan føre til at lærlingene blir insidere og at de er villige til å bli værende (Bauer et al., 2007; McDevitt et al., 2002). Et alternativ for å se på forventninger i yrket, er å ta i bruk Blooms taksonomi som blir forklart nedenfor (Krathwohl, 2002).

2.8 Blooms taksonomi sett i lys av forventning og sosialisering

I følge Krathwohl (2002) så Bloom på taksonomien som noe mer enn bare et måleinstrument. Taksonomien kan brukes for å klargjøre forventninger, og fremgangsmåte for hva som skal læres (Krathwohl, 2002). Taksonomien i den reviderte utgaven (se vedlegg 2), inneholder kategoriene *huske, forståelse, anvendelse, analysere, evaluere og skape* (Krathwohl, 2002). Selv om taksonomien er utviklet for en skolekontekst, er det mulig å trekke linjer til arbeidslivet hos lærlingene. For å komme med et eksempel, består opplæringsprosessen i en bedrift/organisasjon av ulike nivåer der det i noen tilfeller bare er nødvendig å *forstå* mens i andre tilfeller er det nødvendig å *skape* og i mange tilfeller styres dette av hvilke forventninger det er til lærlingene. Sett i lys av organisatorisk sosialisering, kan det også handle om urealistiske forventninger fra bedriften/organisasjonen eller at lærlingen selv har urealistiske forventninger og i hvilken grad disse påvirkes eller i hvilken grad taksonomien kan være med på å bidra (Louis, 1980). Det kan også være tilfeller der forventningene fra lærlingen ikke blir oppfylt av bedriften/organisasjonen, og sett i lys av taksonomien kan det være en lærling som har sett for seg det å kunne *evaluere* noe mens bedriften/organisasjonen legger bare til rette for å *skape* (Louis, 1980). Kategoriene går fra det enkle, til det komplekse og på noen måter kan det beskrives ut fra mestring. Det vil med andre ord bety at hvis man klarer å vise forståelse for den kunnskapen man har tilegnet seg har man beveget seg opp et nivå i taksonomien (Krathwohl, 2002).

Oppsummert kan man si at taksonomien kan brukes i organisatorisk sosialisering i forhold til forventninger og utvikling i forhold til de psykologiske behovene (Eyal & Roth, 2011; Krathwohl, 2002; Ryan & Deci, 2000a), men hva kan sies å være en vellykket eller mislykket organisatorisk sosialisering? Det blir beskrevet nedenfor.

2.9 En mislykket eller vellykket organisatorisk sosialisering hos lærlingene

I følge Madlock og Chory (2014) kan en mislykket organisatorisk sosialisering henge sammen med uklarhet i rolle og arbeidsoppgaver i organisasjonen. Det kan også henge sammen med en arbeidsfremmedgjøring som blant annet omhandler maktesløshet, meningsløshet eller selv fremmedgjøring (Madlock & Chory, 2014). Arbeidet kan med andre ord bare bli det å oppfylle ytre behov og det kan forstås som at lærlingene mangler autonomi, fordi arbeidet bare består av rutiner og automatikk (Madlock & Chory, 2014). En vellykket organisatorisk sosialisering handler om at lærlingene føler en forpliktelse og en identifisering til organisasjonen som kan forstås som opplevd tilhørighet (Madlock & Chory, 2014). Jobbtilfredshet kan ses på som et nøkkelbegrep på hvorfor ansatte forplikter seg til arbeidsplassen eller yrket og hvorfor de motiveres til å bli (Wnuk, 2017). I følge Wnuk (2017) består jobbtilfredshet blant annet av opplevd organisatorisk støtte (Galletta et al., 2011), veiledende støtte (Podsakoff et al., 1996), samsvar mellom person og organisasjon (Iplik et al., 2011). Årsaken til at de velger å bli i yrket kan med andre ord forstås utfra at de liker yrket, der de også opplever at det er noe som gir mening for dem og kan beskrives som indre motivasjon (Chiong et al., 2017). Lærlingene kan oppleve jobbtilfredshet på grunn av positive opplevelser i yrket (Chiong et al., 2017) og autonomi og muligheter kan være faktorer som fører til en forpliktelse (Engeda et al., 2014). Denne følelsen av forpliktelse kan tilskrives en vellykket organisatorisk sosialisering.

2.10 Organisatorisk sosialisering i tilknytning til selvbestemmelsesteorien

Organisatorisk sosialisering handler om i hvilken grad de ytre forventningene er integrert og internalisert som en del av selvet, som kan ses i sammenheng med organismisk integreringsteori og i hvilken grad reguleringene støtter autonomi og selvbestemmelse (Eyal & Roth, 2011; Ryan & Deci, 2000a). Den konteksten som lærlingene er en del av kan oppleves som informativ, kontrollerende eller amotiverende utfra de sosiale forholdene i bedriften (Deci & Ryan, 2008) og det kan ses i tilknytning til kognitiv evalueringsteori (Ryan

& Deci, 2000b). En fellesnevner mellom selvbestemmelsesteorien og organisatorisk sosialisering er støtte. Det å oppleve støtte henger sammen med de psykologiske behovene og i hvilken grad indre motivasjon blir fremmet i en gitt kontekst (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2018b) og gjennom støtte er det mulig å føle seg selvbestemt (Ryan & Deci, 2017d; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Organisatorisk sosialisering kan støtte opplevd autonomi gjennom at lærlingene får et valg, får en indre årsakssammenheng og fri vilje i hvordan de utfører en handling (Ryan & Deci, 2006), der støtte av kompetanse gjør at de mestrer og vet hva som forventes gjennom positive tilbakemeldinger og optimale utfordringer (Ryan & Deci, 2017a) som kan føre til en opplevd tilhørighet til organisasjonen fordi det minimerer usikkerhet (Gagne, 2003; Perrot et al., 2014). Opplevelsen av støtte kan med andre ord avgjøre om lærlingene er villige til å bli insidere og om de føler en forpliktelse og jobbtilfredshet (Bauer et al., 2007; Chiong et al., 2017; Engeda et al., 2014; McDevitt et al., 2002; Wnuk, 2017).

I forhold til litteratur, og teorigrunnet i denne oppgaven har det blitt utformet en litteraturoversikt (se vedlegg 3) som kan illustrere hvordan selvbestemmelsesteorien, kognitiv evalueringsteori, organismisk integreringsteori og organisatorisk sosialisering henger sammen.

3.0 Metodologisk tilnærming- fenomenologisk konstruktivisme

Problemstillingen og forskningsspørsmålene utforsker indre motivasjon, forventinger og fremtiden hos lærlinger sett i lys av den subjektive opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ved å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode er det mulig å belyse opplevelser, erfaringer og andre relevante aspekter hos lærlingene (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Innenfor vitenskapsfilosofi er det to spørsmålet som må besvares, og det er ontologi og epistemologi (Madsbu, 2011). I lys av konstruktivismen, handler ontologien om en fortolkning av andres tolkninger om hvordan verden faktisk er (Madsbu, 2011). Den sosiale verden kan skilles fra den naturlige fordi mennesker som handler og samhandler vil føre til at fenomener endrer seg (Postholm & Jacobsen, 2018a). Sagt på en annen måte er verden konstruert ulikt for ulike mennesker i ulike situasjoner og kontekster. Det epistemologiske handler da om at man studerer en oppfattelse av fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018a). Det vil med andre ord bety at den virkeligheten man opplever, er bare en variant og ikke den sanne objektive virkeligheten som for eksempel positivismen omhandler (Postholm & Jacobsen, 2018a). Som forsker kan det sies å være nødvendig å forstå, hvilke sannheter som kan sies å være ute i verden men samtidig vite hvordan man skal få tak i sannheten (Abdul Rehman & Alharthi, 2016).

3.1 Fortolkende fenomenologi

Ved å ta i bruk et forskningsparadigme er det mulig å forstå og utforske virkeligheten (Abdul Rehman & Alharthi, 2016) og vitenskapsteoretisk ble det benyttet en fortolkende fenomenologisk tilnærming, til epistemologisk konstruktivisme (Andersen, 2005; Jacobsen et al., 2020) for å få tak i lærlingenes subjektive opplevelse. Målet med fenomenologien er å komme så nærme som mulig på *hva* mennesker har opplevd og målet med konstruktivismen er *hvordan* det oppleves (Kvale & Brinkmann, 2021a). Fortolkende fenomenologi befinner seg innenfor konstruktivismen (Hatch, 2002), og søker inspirasjon fra den filosofiske fenomenologien og har et teoretisk utgangspunkt i hermeneutikken (Eatough & Smith, 2017) og er tolkende og deskriptiv (Hatch, 2002). Fortolkende fenomenologi og konstruktivisme, har kunne bidra til innsikt i de subjektive opplevelsene, i forhold til hvordan og hva de opplever innenfor de psykologiske behovene. Fordi som begrep handler fenomenologien om «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» den som (Kvale & Brinkmann, 2021a, s. 45).

Kvale og Brinkmann (2021a) trekker frem relevante aspekter i fenomenologien. I denne forskningen forstås det som det som undersøkes er lærlingenes livsverden, der meningene til lærlingene skal komme frem gjennom et intervju. Gjennom et intervju er det språket, og ordene som blir viktige fordi det er gjennom beskrivelser at informantenes perspektiver kommer frem. I forhold til det deskriptive handler det om at beskrivelsene av et fenomen bør være så tydelig som mulig, der både tanker og følelsene til informantene kom frem gjennom å spesifisere spørsmålene. Forskerrollen består av en bevist naivitet fordi ved å la seg overraske over det som kommer frem er det mulig å innhente omfattende beskrivelser av et fenomen, og eventuelt kunne være kritisk til sin egen førforståelse. Ved at intervjuet var fokusert, var det mulig å få svar innenfor temaer men det som ble vektlagt var informantenes meninger. Det som samles inn gjennom intervju er nettopp meninger, men de kan også være flertydige. Det er mange mulige fortolkningsmuligheter men det er også mulighet for at intervjuet setter i gang en refleksjonsprosess hos informantene og ikke bare hos forskeren som fører til at meningene endrer seg. Det vil med andre ord kreve en vis form for sensitivitet, fordi interaksjonen mellom forsker og informanter påvirker hva som kommer frem. Det handler med andre ord om samspillet som oppstår mellom forsker og informant i en gitt kontekst. Ved at et samspill oppstår kan det både bli en positiv opplevelse for informant samt forsker. De beskriver videre at reduksjon i fenomenologisk forstand handler om at man ser bort fra om opplevelsen eksisterer, og med det så menes det at førforståelsen settes til side for å fordomsfritt beskrive fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2021a).

3.2 Forskningsintervju

Når man arbeider innenfor det kvalitative arbeider man gjerne eksplorativt fordi man forsøker å forstå årsaker, meninger og motivasjoner rimelig dyptgående (Byrne, 2017), og en metode som kan brukes er intervju. Det kan være relevant å være klar over at det som fortelles gjennom et intervju alltid er konstruert i den konteksten som det gjennomføres (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det vil med andre ord bety at man som forsker aldri vil helt kunne forstå det som informanten forteller om, og samtalen vil være preget av intensjonen bak intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det kan også forklares som at intervjuet omhandler relasjoner, der interaksjonen mellom forsker og informant er avgjørende for hvilken kunnskap man får tilgang til (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det er også viktig å være klar over, som forsker at det informanten forteller om, nødvendigvis ikke er det som informanten faktisk gjør (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

Hvordan intervjuet skal utformes kan bare til en viss grad bestemmes på forhånd, fordi man må velge den intervjuformen som prosjektet krever (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I denne studien ble det valgt semistrukturert intervju, fordi det er noen spørsmål som er ønsket besvart men samtidig som informantene kan snakke mest mulig fritt. I følge Kvale og Brinkmann (2021a) kan et semistrukturert intervju brukes når temaer skal forståes ut fra informantenes egne perspektiver. Det ble utformet en intervjuguide, som ble basert på utdrag fra teoriene men også med tanke på at problemstilling og forskningsspørsmål skulle bli besvart.

3.3 Intervjuguide

Det semistrukturerte intervjuet baserer seg på en kontinuerlig vekselvirkning mellom spørsmål og svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Denne forskningen baserte seg på både en deduktiv (Postholm & Jacobsen, 2018b), og induktiv tilnærming (Creswell & Creswell, 2018) fordi det var noen spørsmål med utgangspunkt i teori men det var også informasjon og kunnskap som ikke oppstod på grunnlag av teori men fra informantene selv. Det at kunnskapen ble konstruert, i interaksjon mellom informant og forsker kan sies å være i tråd med det fenomenologiske og konstruktivistiske (Hatch, 2002). Inspirert av Kvale og Brinkmann (2021b), ble intervjuet planlagt og strukturert omkring deres forslag til intervju spørsmål.

3.3.1 Utformet intervjuguide til autonomi, tilhørighet, kompetanse, organisatorisksosialisering

Inspirert av spørsmålene i lærlingsundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021b), de psykologiske behovene (Deci og Ryan, 1985) og organisatorisk sosialisering (Chao et al., 1994) ble det utformet en intervjuguide basert på forskningsspørsmålene

1. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene autonomi på sin arbeidsplass?
2. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene tilhørighet på sin arbeidsplass?
3. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene kompetanse på sin arbeidsplass?
4. I hvilken grad møter forventningene til lærlingene, også forventningene til organisasjonen?

Intervjuet startet med å bli litt kjent, der jeg som forsker også introduserte meg selv. Målet var at samtalen skulle flyte mest mulig naturlig, samtidig som spørsmålene ble besvart. Temaet organisatorisk sosialisering, ble brukt som en mer overordnet kategori for å bedre kunne knytte lærlingens opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet til arbeidsplassen. I

tabellene som vises nedenfor kan man se hvilke spørsmål som ble stilt, hvilke oppfølgende spørsmål som kan anses som relevant og egen antakelse til hva spørsmålene skulle besvare.

3.3.1.1 Opplevd autonomi

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

3.3.1.2 Opplevd kompetanse

Spørsmål til informanten: Opplevd Kompetanse	Oppfølgende spørsmål	Vitenskapelig spørsmål
1. Opplever du mestring på arbeidsplassen?	Er det noe du syntes er utfordrende? Er arbeidet tilpasset ditt nivå, eller er det kjedelig eller for vanskelig?	Strukturer, CET
2. Er det arbeidsoppgaver du ikke liker/likes, eller ønsker/ ikke ønsker?	Kan du utdype, hvorfor du tror det er sånn	Indre eller ytre påvirkninger Strukturer
3. Får du positive tilbakemeldinger på hva du kan og mestrer?	Kan du komme med et eksempel Fra hvem?	Opplevd støtte Tilhørighet
4. Føler du deg tryggere på deg selv, etter du ble lærling på denne arbeidsplassen?	Har du et eksempel	Opplevd støtte

5. Av det du har lært på skolen/læretiden hva anser du som relevant å ta med deg videre?	Får du tid til å forberede deg til fagprøven?	Kompetanse
6. Hva mener du kjennetegner en god fagarbeider innenfor yrket ditt?	Hva mener du er din sterkeste side?	Forventninger

3.3.1.3 Opplevd tilhørighet

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

3.3.1.4 Opplevd organisatorisk sosialisering

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

3.4 Informantene i denne studien

Kontakten med informantene oppstod ikke direkte i første omgang, det ble etablert kontakt via avdelingsledere og gjennom Fagopplæring Sør (Se vedlegg 6). For å ivareta informantene som deltok i denne forskningen, ble det bestemt at de skulle få ulike blomsternavn. Årsaken til blomsternavn er fordi det er intetkjønn, og er ikke identifiserende på noen måte. I diskusjonskapitlet blir de likevel omtalt som hun, uten at det skal tillegges noen betydning. Informantene fikk mulighet til å velge respektive blomsternavn selv og det resulterte i:

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

Grunnlaget for å velge barn- og ungdomsarbeidere, og for å velge salg- og service arbeidere er fordi de kan ses på som yrker med svak forankring i arbeidslivet (Høst et al., 2015). Det er også yrker med et høyt antall søkere på videregående, der relativt mange får læreplass (Høst et al., 2015).

3.5 Lyddopptak og notater under intervjuet

Gjennom et informert samtykke skjema, og før intervjuet startet ble informantene informert om hva lyddopptaket skulle brukes til og hva som var hensikten (se vedlegg 4). Hensikten med lyddopptaket var at jeg som forsker kunne fokusere på informanten, og det som kom frem fremfor å fokusere på å skrive gode notater. I tilfeller der informanten brukte kroppsspråk for å få frem et poeng, ble også dette notert ned.

3.5.1 Transkribering av intervjuene

Det handler om å få det muntlige språket, ned som tekst (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det kan være utfordrende på mange måter, fordi det er ikke alltid like naturlig hvor en setning begynner og hvor en slutter i det muntlige språket (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

Den kvalitative dataanalysen kan sies å handle om å forstå datamaterialet, fortolke kunnskapen og videre se det i lys av teori (Kristiansen, 2020). Det transkriberte materialet som denne oppgaven baserer seg på i overkant av tjuefem sider per informant, og lengden på intervjuene varte fra førtifem minutter til en time og femten minutter. Tiden som ble brukt på å transkribere var mellom seks timer, til åtte timer. Årsaken til både variasjon i lengde på

intervjuene og transskriptene henger sammen med hvor fort informantene prater, og hvor mye de hadde å kommentere på hvert spørsmål. Til enkelte av informantene var det også nødvendig å stille flere oppfølgende spørsmål fordi de kunne oppleves som usikre eller utydelige. Uttalelsene i intervjuene ble transkribert ordrett, der flere punktum betyr pauser og «eeemmm» lyder ble inkludert. Det ble også krevet ned latter, og «mhm» lyder som ofte ble brukt for å bekrefte egne utsagn. Det var også noen tilfeller der noen informanter gjorde «gåsetegn» med fingrene, der det ble skrevet ned at informantene uttalte seg som ironisk ved hjelp av kroppsspråk. Årsaken til at det ble valgt å transkribere intervjuene ordrett, er fordi det anses som relevant for å vise til ulikheten mellom informantene og målet med det transkriberte materialet var å kunne analysere og kode (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

3.6 Begrepsdrevet koding

Det ble benyttet en begrepsdrevet koding, som også kan forstås som deduktiv tilnærming til innsamlet data (Tanggaard & Brinkmann, 2020). De er fordi grunnlaget for intervjuene er teorien om selvbestemmelse fra Deci og Ryan (1985). Selv om analysen er begrepsdrevet, er selve datamaterialet basert på både en deduktiv og induktiv tilnærming, fordi ved hjelp av en intervjuguide var det spørsmål som skulle besvares mens informantene stod fritt i hvordan de besvarte spørsmålene.

3.7 Forskningsetiske retningslinjer

I følge den forskningsetiske komitéen, må forskningen ta ulike hensyn. Det er blant annet forskerens normer og verdier (NESH, 2018). Det kan sies å handle om å være klar over sine egne holdninger, og hva som eventuelt hvilke verdier som kan påvirke forskningen i form av tolkninger. Det neste punktet er forskningens frihet (NESH, 2018). Det handler om har forskningen ikke skal være kontrollert eller styrt, om det skulle vise seg at forskningen skulle komme frem til noe som kan kalles for eksempel kontroversielt. Det kan også sies å handle om at forskeren ikke skal holde tilbake resultater, eller at forskningen selektivt skal bekrefte annen forskning. Det tredje punkter handler om forskningens ansvar, og kan sies å handle om at forskningen har en rekke forpliktelser (NESH, 2018). Disse forpliktelsene omhandler begrunnelser og vurderinger sett utfra både problemstilling, metode, analyse og dokumentasjon på konklusjonen (NESH, 2018).

3.7.1 Hensyn til informantene

Som forsker må man arbeide utfra grunnleggende respekt til menneskeverdet (NESH, 2018). Det er svært viktig at forskningen verner om informantens integritet, som vil bety mennesket i sin helhet. Det vil da også bety at forskningen må basere seg rundt å ta vare på denne helheten som da også vil inkludere selvbestemmelse og frihet (NESH, 2018). Forskningen skal med andre ord ikke føre til skade eller belastninger (NESH, 2018). Personvernet handler om at forskeren må anse informantene som autonome mennesker og behandle personopplysninger i tråd med gjeldende regelverk (NESH, 2018). Dette kan være særdeles viktig når det gjelder intervju, fordi informantene bidrar til forskningen i stor grad og svært ofte vil dette bli tatt opp i form av lydopptak. Ansvar for å informere er at informantene vet hva forskningen skal dreie seg om, hva opplysningene skal brukes til, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal brukes og hva som er konsekvensene av å delta i prosjektet (NESH, 2018). Det er viktig at denne informasjonen fremlegges så nøytralt som mulig slik at det ikke skaper press, og det skal heller ikke brukes et komplisert språk (NESH, 2018). Det handler om å få et informert samtykke fra dem som deltar i forskningen, og det ikke er noen tvil om hva som er hensikten bak forskningen (NESH, 2018). Samtykket burde være godt dokumentert, både som sikkerhet for forskeren men mest for informanten som deltar (NESH, 2018). Det er også mulig for informantene som deltar, og når som helst å trekke seg uten at det krever ytterlig begrunnelse (NESH, 2018). Konfidensialitet handler om å behandle innsamlet informasjon fortrolig (NESH, 2018). Det vil med andre ord bety at alle personopplysninger skal være anonyme, slik at det ikke er mulig å identifisere informantene (NESH, 2018). Det handler også i stor grad om at opplysningene som er samlet inn skal lagres forsvarlig, og ikke lenger enn nødvendig (NESH, 2018).

3.8 Gyldighet, pålitelighet og transparens i denne studien

Gyldighet i denne studien kan ses i lys av om datamaterialet, faktisk besvarer forskningsspørsmålene og problemstilling og kan i følge Fangen (2020) også beskrives som troverdighet. Ved å vise til transkripsjonene, og ved å vise til hva som er trukket ut fra dem er det mulig for andre å trekke samme konklusjon eller slutning. Gyldigheten og påliteligheten i forskningen kan gjerne ses i sammenheng med transparens i prosessene man har vært igjennom (Rolfe, 2006). Transparens viser til hvilke valg man har gjort, og hvordan man har tolket (Gulløv & Skreland, 2016) og etiske hensyn er det eneste som bør gå foran transparens (Tjora, 2021). Pålitelighet kan også ses i sammenheng med blant annet utvalg av informanter (Tjora, 2021), og i følge Tanggaard og Brinkmann (2020) er et intervju preget av det man kan

kalle kommunisert og pragmatisk validitet. Kort forklart kan man si at kunnskapen man innhenter fra et intervju er gyldig fordi det lærer oss noe om ulike menneskers livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Gjennom å vise til teori, intervjuguide, funn og analyse er det mulig å vise til gyldigheten i forskningen mens det å vise til pålitelighet handler mer om sammenhengene eller slutningene som er gjort på bakgrunn av teori og datamaterialet (Tjora, 2021).

4.0 Funn og analyse

I dette kapitlet blir det presentert ulike funn som fremkom gjennom analyse av intervjuene. Funnene blir presentert gjennom kategorier, der informantenes opplevelser blir trukket frem for å forsøke å besvare forskningsspørsmålene som er:

1. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene autonomi på sin arbeidsplass?
2. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene tilhørighet på sin arbeidsplass?
3. Hvordan og i hvilken grad opplever lærlingene kompetanse på sin arbeidsplass?
4. I hvilken grad møter forventningene til lærlingene, også forventningene til organisasjonen?

Etter flere gjennomlesninger av det transkriberte datamaterialet, ble det benyttet en selektiv tilnærming til datamaterialet (Van Manen, 1997). Det kan beskrives som «what statement(s) or phrase(s) seem particularly essential or revealing about the phenomenon or experience being described» (Van Manen, 1997, s. 93). Denne tilnærmingen til datamaterialet passet godt sammen med begrepsdrevet koding (Tanggaard & Brinkmann, 2020) og fortolkende fenomenologi fordi det handler om å fortelle, beskrive og fortolke fenomenene i situatene (Tuohy et al., 2013).

Det ble konstruert fire hovedkategorier forholdsvis innenfor autonomi, kompetanse, tilhørighet og organisatorisk sosialisering der det tilsammen ble konstruert femten delkategorier. Der fem av dem beskriver autonomi, mens fire av dem beskriver kompetanse og tre av dem beskriver tilhørighet og de resterende tre delkategoriene beskriver organisatorisk sosialisering. Delkategoriene ble konstruert for å undersøke i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt hos lærlingene, og i hvilken grad de kan ses på som avgjørende. Selve undersøkelsen som omfattet intervjuguide, intervju og analyse er preget av en deduktiv tilnærming, fordi utgangspunktet var selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene (Deci & Ryan, 1985e; Ryan & Deci, 2017d). Det kan med andre ord forstås som at teorien har ledet undersøkelsen, men på samme tid har informantene induktivt bidratt med datamaterialet der deres erfaringer er vektlagt.

4.1 Autonomi- Opplevd valg, frihet og PLOC

Innenfor det første forskningsspørsmålet som omhandler autonomi, ble det funnet frem til det som kan kalles delkategorier. I følge Deci og Ryan (1985) kan man oppleve tre former for

autonomi og det er opplevd valg, indre eller ytre styrt PLOC (årsakssammenheng) og opplevd frihet/fri vilje (Ryan & Deci, 2006).

Spørsmålene som ble stilt innenfor autonomi var: 1) Hva mener du var årsaken til at du valgte yrkesfag? 2) Hvordan endte du opp på denne arbeidsplassen? 3) Har du noen ekstra ansvarsområder på arbeidsplassen som du bestemmer over? 4) I hvilken grad ser du for deg at du forblir fagarbeider?

Det ble også stilt noen oppfølgende spørsmål som blant annet bestod av 1) Har du alltid hatt lyst til å bli fagarbeider innenfor det yrket du har valgt? 2) Var du her i praksis? Søkte du også påbygg? 3) har du et eksempel på der du tok avgjørelsen 4) har du planer om å gå videre på skole? 5) Kan du forbli på denne arbeidsplassen?

4.1.1 Konstruerte kategorier innenfor autonomi

Følgende delkategorier ble konstruert innenfor autonomi:

- 1) valg av yrkesfag, 2) valg av linje og 3) valg av arbeidsplass, 4) ansvar og arbeidsoppgaver 5) fremtiden i yrket.

Det var for å utforske hvorfor informantene hadde valgt yrkesfag, yrkeslinje, læreplan, arbeidsoppgaver og hvilken fremtid de så for seg i yrket. Det kan ses i sammenheng med PLOC (årsakssammenheng), opplevd valg og opplevd frihet (Ryan & Deci, 2006).

4.1.1.1 Opplevd valg- Valg av yrkesfag

Valget av yrkesfag kan sies å være en av faktorene som har en relevans for å utforske opplevd autonomi sett i lys av de subjektive opplevelsene, og derfor ble informantene stilt spørsmålet: Hva mener du var årsaken til at du valgte yrkesfag?

Pion	jeg valgte jo yrkesfag ganske sent for jeg begynte egentlig på studie å ville jo men ville jo videre studere men nå er jeg ikke noe skolemenneske derfor var det lissom en greiere vei ut i arbeidslivet da.
Orkide	Jeg viste med en gang at jeg ikke var mentalt, eller kunnskapsrik til å kunne gå studiespess. Å gå rett over til universitetet og holde på i.. hvor mange år er det... i hvertfall

	seks år. Det var bare noe jeg ikke kunne funke for meg, generelt.
Rose	(stillhet) det var egentlig mest fordi at jeg, jeg ikke er noe skolemenneske . Jeg vil mye heller være i arbeid, eeeem, så da tenkte jeg at for å komme forttest mulig ut i arbeid så må jeg ta den veien
Solsikke	det var egentlig bare det at jeg, ikke er flink på skolen (latter). Eeemmm skole er ikke noe for meg, så da var jeg sånn yrkesfag kan jeg heller gjøre enn å kun studere.

Essensen her, kan sies å være «*ikke noe skolemenneske, ikke mentalt eller kunnskapsrik og ikke flink på skolen*». Det kan ses i sammenheng med opplevd valg og selvbestemmelse og i hvilken begrunnelse de legger for valget som i dette tilfelle er at de ikke er gode på skolen.

4.1.1.2 Opplevd valg/ PLOC- Valg av linje

For å ytterligere utforske de subjektive opplevelsene av autonomi og valg, ble informantene spurt om valg av linje.

Pion	helt siden vi begynte med sånn rådgivning på ungdomsskolen, var det første jeg skrev av kommentar var: Barn og ungdomsarbeider, det var det jeg ville bli (...) Jeg gikk allmenn , tok påbygg for å kvalifisere for... men jeg bestod ikke da. Jeg surret jo litt etter videregående da, tok opp fag og så bestod jeg jo da tilslutt. Det var fortsatt ikke gode nok karakterer for å komme inn på noe studie. Så da drev jeg å surret med å ta opp fag etterpå det igjen. Så gikk jeg et halvår da før jeg droppet ut av barnehagelærer og begynte på fagprøven.
Orkide	Tredje gangen jeg begynte på videregående valgte jeg salg og service. eeeeh, nei når jeg var 16 år og jeg egentlig skulle begynne på videregående så valgte jeg design og håndverk. Jeg var der i et halvt år, til mental helsen min bare brøt sammen, jeg kunne ikke gå på skolen så da droppa jeg ut. Året etter, prøvde meg igjen da holdt ut en uke så tok jeg hele det året fritt. ja, åsså tenke jeg, nok er nok nå må jeg få i hvertfall en liten utdanning så da søkte jeg salg og service. For jeg hadde hørt det var den letteste linjen og gå om du ikke viste hva du ville.

Rose	<p>Jeg startet på helse og oppvekst, og det var egentlig fordi jeg ikke visste at de skulle starte salg og service. Jeg valgte jo bare helsefag og det syntes jeg sikkert er helt supert, jeg viste jo ikke... jeg ante ikke hva jeg ville gjøre. Så da tok jeg VG1 helse og oppvekst, og VG2 helsefag så søkte jeg emmmm, som lærling på gamlehjem. Jeg fikk ikke plass (...)så da fikk jeg tre muligheter. Da kunne jeg velge mellom å flytte til Farsund, og begynne å jobbe der av en eller annen grunn og så kunne jeg ta et friår og så kunne jeg ta et fagbytte. (...)da bestemte jeg meg for å ta en... ta et fagbytte da.</p>
Solsikke	<p>jeg gikk egentlig først kokkelinjen, så jeg hadde jo allerede bestemt meg for yrkesfag. Det var jo fint bestemt for pappa er snekker og mamma var kokk og sånne ting, så bare la meg... nei... det ble egentlig bare til salg og service. Jeg er veldig glad i å lage mat men når jeg opplevde å lage mat, liksom på kjøkken og jeg fikk ikke gjøre det som jeg ville, måten jeg ville gjøre det da ble det sånn jeg tror ikke dette er det jeg vil likevel. Det var like greit å bytte skole, fordi når jeg, når jeg først kom på salg og service så var det liksom dette her kan jeg liksom. Jeg vet ikke, jeg bare følte noe klikket, jeg gjorde det veldig bra.</p>

Her blir essensen beskrevet til å være usikkerhet, omkring hvilken linje de skulle velge fordi ingen av informantene startet i første omgang ikke på salg- og service og barn- og ungdom. Usikkerheten kan blant annet beskrives i forhold til: «*barn og ungdomsarbeider, det er det jeg ville bli (...) men jeg gikk allmenn*» eller «*tredje gangen jeg startet på videregående valgte jeg salg og service*».

4.1.1.3 Opplevd valg/valgfrihet- Valg av arbeidsplass

I forhold til de subjektive opplevelsene av autonomi, og selvbestemmelse ble det videre spurt om hvordan informantene hadde fått sin lære plass.

Pion	<p>Det var ikke gjennom opplæringskontoret, men så var jeg her oppe å søkte da, med CV og papirer og alt sånn. (...) Det var i August, så hadde de ikke noe da, så da begynte jeg å jobbe liksom i noen andre barnehager som tilkallingsvikar. Så ringte de i februar da, da hadde de fått et sånt halvårsvikariat da. Da lurte de på om jeg kunne komme å ta det da.</p>
------	---

Orkide	jeg var egentlig ganske heldig, de hadde en sånn liten messe for alle de som gikk vgs to. At der var det masse forskjellige bedrifter, som viste de skulle ha lærlinger. Der vi ga cv og søknad til de, som vi da syntes var interessante. Vi satt og snakket med dem i femten minutter og så var det over til neste. Så jeg ga jo min til XXX, og så noen få måneder senere fikk jeg en telefon... okey, vi har lyst til å ha deg inn på intervju.
Rose	Jeg fikk en gullbillett... i form av lære plass da. Min mor overtok som dagligleder på XXX kaféen når den var her, så da begynte jeg å jobbe der når jeg var tretten og så (stillhet) så har jeg arbeidet der som deltid hele tiden egentlig. Så la de ned XXX kafeen og så flyttet opp og da ble det XXX kafeen så jeg har jobbet deltid der også, så da fikk jeg jo egentlig.. når alt dette her med, eeeemm spørsmålet med hva jeg skulle gjøre da, kom da. Min mor trengte jo noen.. til å jobbe. Det var flaks, det var greit for henne og det var veldig greit for meg.
Solsikke	det var opplæringskontoret som på en måte sendte ut cv'er og så videre til alle bedrifter de har samarbeid med. Så kom de og presenterte seg selv, der de skulle hjelpe oss og sånn. Så pratet jeg med en dame (...) sånn en mot en og så fikk jeg egentlig bare en påkallelse til intervju hos XXX...

Essensen kan sies å være at alle informantene har endt opp med å ta et selvbestemt valg om hvor de ønsket å arbeide selv om de hadde ulike fremgangsmåter. De ulike fremgangsmåtene kan illustreres gjennom: «*jeg var her oppe og søkte da*» eller «*vi ga søknader til de vi syntes var interessante*».

4.1.1.4 Opplevd valg/medbestemmelse/PLOC- Ansvar og arbeidsoppgaver

Ansvar og arbeidsoppgaver blir trukket frem som en fjerde faktor som kan sies å ha en påvirkning på de subjektive opplevelsene av autonomi. Årsaken til at informantene ble spurt om ansvarsområder, eller om det var noe de hadde spesielt ansvar for var for å utforske opplevelsen om både autonomi, men også medbestemmelse og i hvilken grad de hadde det som kan kalles et indre driv som er i tråd med indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008).

Pion	Emmm, eeeeh ja altså, om jeg ville ha det så konkret eller i så mange ord så hadde jeg nok fått det. Det er jeg ikke noe tvil om, emm men vi jobber så godt i sammen, altså alle vi som
------	---

	er på gruppen att det lissom i vi bare vet hva hverandre gjør.
Orkide	jeg pleide å ha spesifikke ansvarsområder, det har jeg ikke nå lenger. Jeg har blitt flyttet litt rundt på avdelingene. Det har egentlig vært noen krav, hverken på opplæringsplanen at jeg skal lære meg de forskjellige tingene i forhold til fagprøven, men nå har jeg bare vært den personen de har lyst til at skal lære så mye som mulig om alle avdelingene, alle aspektene av salg.
Rose	(stillhet) jeg har ikke noe spesielt jeg bestemmer over nei, men i og med at jeg har så lenge så har jeg.. så har jeg jo.. så er jeg jo en av de mest drevene som jobber der. Så jeg får jo.. når for eksempel når sjefen min reiser så er det meg som får ansvaret for personalet, jeg får ansvar for på en måte at de kommer på jobb og hvis de ikke kommer på jobb så må jeg... ordne det. Så får jeg ansvaret for å holde orden på at vi har nok melk, (...) så jeg får jo litt ansvar for... eeemmm, passe på at alt er greit, har jo egentlig ansvaret når hun er vekke eeeeeemmm, men når hun er tilstede så har jeg ikke noe ekstra egentlig
Solsikke	vi har jo, vi har jo egentlig alt...det er jo godkjenning av oppgjør, og så (Stillhet)... Vi har egentlig en sånn liten plan på det, men så kan jeg ikke halvparten av de tingene, så jeg har egentlig ikke de tingene men så samtidig så har jeg de. Så det er litt vanskelig der. ja, jeg tror egentlig det er... jeg vet ikke, for jeg syntes det er forvirrende det opplegget fordi sånn... jeg har sagt jeg kan se på alle informasjonslappene til prisene og at de er på plass, så jeg gjør egentlig bare alt som trengs selv om de har en slags struktur på det.

I forhold til ansvar og arbeidsoppgaver, er essensen være at ingen av lærlingene har noe de i særlig grad bestemmer over som kan ses gjennom utsagnene: «*jeg pleide å ha spesifikke ansvarsområder, men det har jeg ikke nå lenger*» eller «*jeg har ikke noe spesifikt jeg bestemmer over nei, men når sjefen reiser er det meg som får ansvaret for personalet*». Her kan det også sies å være samsvar mellom informantene fordi ingen av dem har noe spesielt de har ansvaret for, men de opplever likevel muligheter for å ta mer ansvar.

4.1.1.5 Opplevd valg/forventning- Fremtiden i yrket

For å ytterligere belyse autonomi og selvbestemmelse, og de subjektive opplevelsene til lærlingene ble stilt spørsmål i forhold til om de selv så for seg å forbli fagarbeidere.

Forventningene til lærlingene, og da hva de kan forvente i yrket kan ses i sammenheng med autonomi fordi det henger sammen med mulighetene for valg, valgfrihet og årsaken til hvorfor de føler seg selvbestemte (Ryan & Deci, 2000a). Derfor ble de stilt spørsmålet, om i hvilken grad de så for seg å forbli i både yrket men også i forholdt til om de ville forbli fagarbeidere og hvilke muligheter de hadde der de var nå. Fremtiden i yrket, beskrev lærlingene i ulik grad.

Pion	Jeg kunne nok ikke tenke meg å gå videre med mer skole i nærmeste fremtid (latter). Jeg har fått muligheten til å fortsette her ut sommeren, tror jeg. Så har de også lovet meg å se på kabalen sånn i april, for da er jo søknadsfristen første mars. så da vet de litt mer fra høsten og sånn. Men nå vet jeg de ikke har noen faste vikarer til neste år. For de to som var her, har begge fått ny fast jobb. Om det så er et vikariat, så tar jeg mer enn gjerne det. For jeg vil absolutt være her.
Orkide	Ja altså selvfølgelig, jeg har jo veldig lyst men det er jo litt den at... på ungdomsskolen, på videregående du blir fortalt at helst ta fagbrevet først fordi da... hvis du liker det så kan du holde deg der, og alle vil ha deg så fort du har fagbrevet men så fort du begynner å være lærling, etter en til to måneder sier de til deg at det er komplett løgn for du er heldig hvis du får tyve prosents jobb etter du har tatt fagbrevet . Da vil du koste mer, og det er så lett å komme seg inn i det arbeidet uten å ha fagbrevet, uten å ha noe kompetanse. De vil jo heller ha de litt rimeligere enn de med fagbrevet. Så jeg har lyst, men jeg vet ikke om sjansene mine er der til at jeg kan. Her kommer det sannsynligvis til å være snakk om, hvis jeg er heldig, tyve prosent jobb.
Rose	Den er ganske stor tror jeg... fordi, det handler mye om at jeg har mye erfaring... i og med at jeg har jobbet så lenge i salg og service... egentlig... og så syntes jeg det er... jeg er et menneske som syntes det er vanskelig med forandringer. Jeg trives med de faste tingene og sånn. Så bare det å tenke på at når jeg er ferdig med læretiden, og at jeg på en måte søke meg en ny jobb syntes jeg jo er skummelt selv om det er

	<p>samme yrke. Men jeg tror, i og med at jeg har drevet med det så lenge så tror jeg at jeg kommer til å forbli i yrket. Jeg tror (...) at jeg mest sannsynlig ikke kommer til å få fast her jeg er nå. Jeg tror jeg kommer til å få deltid... i og med at det er.... det er ikke på en måte plass til en hundreprosent, femtiprosent eller noe sånt så eeemmm, men tror jeg i hvertfall hadde beholdt jobben. Kanskje tretti eller førtiprocent, jeg kunne ha levd med det altså men jeg kjenner jo at.. det hadde jo vært godt med... en annen arbeidsplass.</p>
Solsikke	<p>Det jeg vil er å bli ferdig med læretiden og så stikke. Bare dra vekk til, jeg vet ikke... (...) Om jeg blir en barista eller om jeg blir surfeinstruktør... I dont know.... Jeg vil egentlig bare ut å leve. Så jeg tenker sånn (...) ja det er bra og jobbe og jeg trenger penger nå, men jeg tenker sånn at hvis jeg har den diplomten til jeg kommer meg hjem og velger... ja, okey nå vil jeg... gjøre noe liksom...</p>

Essensen i dette datasettet viser ulike begrunnelser for hva de ønsker, men kan likevel dreie seg om at lærlingene har ønsker å lyst til å fortsette innenfor yrket men det er mer usikkert om mulighetene er der. Det kan vises gjennom sitatene: «*jeg har jo veldig lyst, men du er heldig om du får tyveprosenters jobb etter du har tatt fagbrevet*» eller «*om det så er et vikariat tar jeg mer enn gjerne det for jeg vil absolutt være her*».

4.2 Kompetanse – mestring, optimale utfordringer og utvikling

Innenfor det andre forskningsspørsmålet som omhandler kompetanse, ble det funnet frem til det som kan kalles delkategorier. I følge Deci og Ryan (1985) kan man oppleve kompetanse i form av mestring, optimale utfordringer og utvikling (Ryan & Deci, 2017a). Det henger også tett sammen med å få tilbakemeldinger på hva man kan og ikke kan (Reeve, 2015c). Det omhandler 1) Lærlingene må oppleve er at utfordringene er optimalt tilpasset ferdighetsnivået deres, 2) at konteksten er tilrettelagt for utvikling, 3) og at de opplever positive tilbakemeldinger (Reeve, 2009).

Spørsmålene som ble stilt innenfor kompetanse var: 1) Opplever du mestring på arbeidsplassen? 2) Er det arbeidsoppgaver du ikke liker/likes eller ønsker/ ikke ønsker? 3) Får du positive tilbakemeldinger på hva du kan og mestrer? 4) Føler du deg tryggere på deg selv, etter du ble lærling på denne arbeidsplassen? 5) Av det du har lært på skolen/læretiden hva

anser du som relevant å ta med deg videre? 6) Hva mener du kjennetegner en god fagarbeider innenfor yrket ditt?

Oppfølgende spørsmål bestod av blant annet 1) er det noe du syntes er utfordrende? Er det tilpasset ditt nivå eller er det for kjedelig og/eller vanskelig? 2) Kan du utdype? 3) Kan du komme med et eksempel? 4) Hvem gir positive tilbakemeldinger? 5) Får du mulighet til å forberede deg til fagprøven?

4.2.1 Konstruerte kategorier innenfor kompetanse

Følgende delkategorier ble konstruert innenfor kompetanse: 1) Positive tilbakemeldinger 2) Optimale utfordringer 3) avgjørelser/ medbestemmelse 4) Kvaliteter i yrket.

4.2.1.1 Positive tilbakemeldinger -Opplevd mestring

Positive tilbakemeldinger og mestring er en faktor som kan sies å spille en rolle innenfor de subjektive opplevelsene av kompetanse. Gjennom spørsmålet om lærlingene opplevde mestring på arbeidsplassen, og om de fikk positive tilbakemeldinger fremkom de ulike svar.

Pion	ja... jeg gjør det, eller de skryter (latter) hverfall mye av meg (latter). ja, så vet ikke om man kan ta det da som at man føler det da. Så føler jeg får til det jeg skal gjøre. De er gode på det. Vi hadde planleggingsdag på fredag og da var de veldig fornøyde med at jeg var delaktig i... i planleggingen da.. lissom blander meg da. At jeg også sier hva jeg mener og syntes. Så det er jo positivt, de sa da at det er bra at du er aktiv og at du er med. Så er det jo med barna, så får jeg høre mye at jeg er flink på en måte til å sette meg ned med de, for de trenger jo vi er på gulvet med de.
Orkide	Ikke nå lenger, jeg gjorde det på starten når det var nytt for meg, og jeg holdt på med det. De kom jo bort om av og til å liksom sjekket at det gikk fint og sjekket at jeg gjorde det riktig. Da kom jo komplimentene, men nå vet alle at jeg vet hva jeg holder på med. Jeg krever tilbakemelding hvis butikkstandard prosjektet har vært stort nok... Da blir det den, nå skal du komme med meg og så skal du se...
Rose	Jeg gjør jo egentlig det. Eeemmm jeg får... nå føler jeg at jeg blir litt høy på pæra... (latter) jeg får en del skryt, av kunder... faste kunder på både god kaffe, og god service og

	<p>det. Så får jeg god... jeg får en del skryt av min... av medarbeiderne mine på jobb.. Så får jeg en del skryt av sjefen min, ikke så mye.. ikke direkte men jeg får høre det gjerne via folk at... ho sier at du er så.. ho er så.. hun syntes det er så deilig med at du kan alt eller ja, eller at ho... ja hun lager god kaffe eller... jeg kunne ønske at hun kommer dirkete til meg og sa, du vet du noe nå syntes jeg du var flink. Eller, for hun... jeg har aldri... jeg har kanskje opplevd to ganger at jeg har blitt fortalt at nå... dette var bra, på en måte. Jeg har ikke lyst på for mye heller fordi da blir jeg så... jeg er så redd for å bli for avslappet da. Hvis de er så fornøyde, at jeg på en måte... da begynner jeg å gi litt effen.. om det gir mening...</p>
Solsikke	<p>ja, jeg får... jeg får positive tilbakemeldinger hvis jeg.... har gjort en bra jobb denne uken, så får jeg jo tilbakemelding på skikkelig bra arbeid denne uken. Det kan også være prisene da... Det kan være at jeg har passet bra på det, eller om det er impregnering da så er det bare skryt over det. Hvis jeg gjør det bra der, eller om det gjelder medlemskap eller.... vi lager jo også sånn innlegg på kassegruppen og hvis jeg har lagt ut et bra innlegg da så får jeg jo skryt på det da. Jeg syntes det var litt ubehagelig å skrive sånne i starten. Jeg vil ofte at ikke folk skal tenke feil, for hvis jeg skriver sånn dere må gjøre det og det, og vi må gjøre det og det så vil jeg liksom ikke, i am the boss.</p>

Informantene beskriver essensen i dette datasettet som at de alle opplever mestring, og får tilbakemeldinger. Det er derimot ulik vektlegging av hva de begrunner som en positiv tilbakemelding, som kan vises gjennom: «*ja, jeg gjør det eller de skryter i hvertfall av meg*» eller «*ikke nå lenger, men jeg gjorde det før når alt var helt nytt for meg*».

4.2.1.2 Optimale utfordringer – opplevd mestring

Som illustrert av Reeve (2015c) er ros bare en del av behovet for å oppleve kompetanse, fordi man trenger også optimale utfordringer. Derfor ble også lærlingene spurt om dette.

Det å oppleve optimale utfordringer, sett i lys av opplevd kompetanse kan sies å være en annen side av de subjektive opplevelsene til lærlingene. Et av spørsmålene i intervjuene omhandlet optimale utfordringer og mestring, og ved å stille spørsmålet om hva det innebar

for dem fremkom det ulike beskrivelser i forhold til om det var noe de syntes var utfordrende eller tilpasset deres nivå.

Pion	<p>Så har jeg på noen måter hatt noen utfordringer.. jeg har ikke likt å ha samling å disse her tingene... jeg syntes det er veldig...nei... har ikke noe lyst til det. Men når en gjør det så.. man blir jo litt... de presser jo ikke, som lissom litt. Lissom nå skal du gjøre det. De vil jo gjerne, ikke sant de vet jo at det bare er å gjøre det et par ganger så går det jo helt greit. Så spesielt etter å ha gjort det, blir jeg jo veldig lettet for det gikk jo veldig fint. Ja, så man føler litt mestring i sånn at man blir litt utfordret på ting som man syntes er ukomfortabelt på en fin måte og sånne ting. Så det vil jeg absolutt si. Jeg trives best med denne formingen da, og så er det... emmm... så syntes jeg det er veldig gøy ute på kjøkkenet. (...) Eh, jeg trives egentlig med det meste bortsett fra de samlingene altså.</p>
Orkide	<p>Nå føler jeg ikke lenger det er noe å mestre. Det var jo egentlig det at jeg fikk solgt det jeg skulle selge, at tallene mine så fine ut. Jeg klarte å komme overens med kollegaene mine. Det blir nok litt for lett nå egentlig når de har sendt meg gjennom alle de forskjellige stedene.</p>
Rose	<p>eeeeeee, ja jeg vil si at jeg opplever mestring... men det skal jo sies at jeg har jo... jeg mener jo at... jeg har alltid ment at alle mennesker har en mulighet til å forbedre seg på ting. Inkludert meg selv. Så selv om jeg kan lage kaffe, så kan jeg jo likevel gjøre det bedre, altså... ikke sant... nå har jeg jo jobbet der såpass lenge, så kan jeg jo gjøre... ja ja, dette kan jeg... da tenker jeg, oi nå må jeg skjerpe meg for det at.. da kan det bli slurvete, ikke sant og at det går på automatikk. Jeg føler jo, jeg føler jo at jeg kan mestre... at jeg mestrer det meste. Egentlig alt på jobb. Men som sagt så kan man jo, alltid bli bedre på ting.</p>
Solsikke	<p>jeg gjør det jo bra. Det eneste er at jeg gjør det ikke bra med penger. Plutselig så gir jeg for lite ut til folk, og plutselig gir jeg litt for mye til folk og så sender jeg for lite til bank og så sender jeg for mye til bank så teller jeg feil... altså jeg opplever jo mestring, med å selge sko impregnering og sånne ting da... Det aktive salget går jo veldig bra og jeg får jo solgt det. Det var eeemm, så er det jo det... jeg</p>

	<p>kommer jo veldig godt overens med mennesker... for jeg en god tone så får jeg en god tone... altså, ja... vi er alle mennesker, men ja det er litt mestringsfølelse samtidig som det bare er gøy, jeg vet ikke.</p> <p>Altså jeg kan mer enn det jeg tror.</p> <p>det er egentlig bare pengene som stresser meg, som...er det eneste jeg strekker meg etter... og kanskje sånn kunnskap om bygging og sånn, for det har jeg jo ikke akkurat lært så veldig mye. Jeg vil bare kunne ting. For jeg blir bare stresset..... av at jeg ikke kan....</p>
--	--

Essensen innenfor optimale utfordringer, kan sies å være at lærlingene opplever utfordringer men som de også mestrer men det kan også oppleves som for enkelt. Gjennom beskrivelsene fremkommer det variasjon i hva de vektlegger, som kan ses i lys av: «*man føler litt mestring i sånn at man blir litt utfordret på ting som man syntes er ukomfortabelt på en fin måte og sånne ting*» eller «*alle mennesker har en mulighet til å forbedre seg på ting, inkludert meg selv*» eller «*det er ikke lenger noe å mestre*».

4.2.1.3 Medbestemmelse/avgjørelser/ ansvar – Opplevd trygghet/utvikling

Det å ha medbestemmelse på avgjørelser og ta ansvar kan sies å være en annen faktor som kan belyse den subjektive opplevelsen av kompetanse hos lærlingene for det handler om trygghet i hva de selv mestrer. Spørsmålet informantene ble stilt var om de følte seg tryggere på seg selv etter de ble ansatte på arbeidsplassen, der de vektlegger ulike aspekter.

Pion	<p>Med en gang jeg ble ansatt her som lærling og fikk ei fast gruppe så merket jeg jo veldig forskjell. For da kom jeg jo på en måte inn i et team, eller inn i en base som det heter her. Så jeg merket jo veldig forskjell på det, i forhold til disse samlingene som jeg ikke har hatt lyst til å ha. Så nå er det ikke så galt lenger, for nå kjenner jeg de voksne så godt rundt meg, ikke sant?</p> <p>Jeg kan egentlig gjøre akkurat det jeg har lyst til. Sånn av ting, sånn at hvis jeg vil gjøre noe med barna, er det bare topp det, og bare kjør på ja. Bare positivt.</p>
Orkide	<p>(stillhet) til en minimal grad. Jeg vill ikke si det det egentlig går så inn på meg, i forhold til jobb eller personlig. Andre lærlinger som jeg kjenner, har vokst mer ut av det å ha sin</p>

	<p>første jobb, og holde på med dette tyvefire syv, i stede for å sitte på skolebenken men personlig så føler jeg ikke at jeg har... forandret meg eller blitt påvirket av så mye av det egentlig. Akkurat nå så er det egentlig det at, hvis jeg ikke sitter i kassa så mecher jeg så jeg går sivilt og alt jeg gjør er å fikse butikken. Altså jeg, jeg elsker det å kunne holde på med butikkstandarden.</p>
Rose	<p>jeg føler jo i en viss grad at jeg har det... tryggere på meg selv i forhold til arbeidet mitt.... eeemmm, det er veldig mye jeg har lært... helt sinnsykt mye av det å ha ansvar, som også har gjort at jeg har blitt tryggere på meg selv. Og at jeg faktisk må stole på meg selv, at jeg må... at den jobben jeg gjør.... eeemmm, blir bra... men noe annet enn det føler jeg ikke at jeg er noe annerledes egentlig. Jeg skjønner jo (...) hvor mye det faktisk kan være for en arbeidsgiver... Så jeg tror jo jeg har vokst veldig mye på det der med å vite hvor mye ansvar det faktisk er å drive en butikk eller sånn... så jeg tror jeg kunne ha tatt det med meg videre, ja...</p>
Solsikke	<p>Jeg tok en avgjørelse med en endehylle, med undertøy. Det var om vi skulle ha undertøy eller votter. Men så er jeg jo sånn... så vet jeg ikke helt... ja, vi prøver... det fungerte jo litt da, men vi diskuterer jo alltid om hva som er best og sånn, men... jeg føler ikke jeg har nok å si fordi jeg... jeg føler ikke jeg har nok kunnskap, for liksom jeg vet ikke... det blir ofte sånn... jeg vet ikke... og så er det sånn... så føler jeg meg litt dum på det, for det er litt sånn okey jeg burde kanskje ikke si noe om noe jeg ikke vet. Men så er det jo sånn, at vi vet jo ikke før vi har prøvd.</p>

Lærlingene beskriver at de opplever trygghet, i forhold til arbeidsoppgaver og essensen kan sies å være at de har blitt tryggere på hva de kan og ikke kan. Det fremkommer gjennom ulike sitater i form av: «*i forhold til disse samlingene som jeg ikke har hatt lyst til å ha. Så nå er det ikke så galt lenger, for nå kjenner jeg de voksne så godt rundt meg*» eller «*jeg burde kanskje ikke si noe om noe jeg ikke vet. Men så er det jo sånn, at vi vet jo ikke før vi har prøvd*».

4.2.1.4 Kvaliteter i yrket- Utvikling

Kvaliteter i yrket, kan ses i lys av hva lærlingene vektlegger i sitt yrke og hva de selv mener en fagarbeider skal være. Gjennom spørsmålet, hva mener du kjennetegner en god fagarbeider

innenfor yrket ditt? Fremkom det ulike beskrivelser av hva som ble vektlagt, men det kan ses i lys av de subjektive erfaringene lærlingene har gjort seg og opplevd kompetanse.

Pion	Jeg tenker jo at man må være først og fremst å ha interessen for barn og unge . At det er det enn.. kjenner som gir glede å være sammen med dem, og jobbe sammen med dem og alt sånn. Så tenker jeg også at man må være åpen for forskjelligheter , altså det er jo så mange forskjellige barn så man kan ikke utelukke noen eller si nei jeg er ikke så interessert i de som er sånn eller sånn. Man må være åpen da, eeeeh å positiv og lissom ha... ja... vet ikke.... tenker også at alle egenskaper er jo gode å ha med seg, for vi er jo forskjellige .
Orkide	Jeg vil jo egentlig påstå det er en som kan... i hvertfall matche en kundes energi om de liksom er litt roligere, snakke litt lavere. Ikke sant, hvis du kommer deg ned der, om det da er en kunde som er litt mer energisk litt glad der man snakker... at man kan høyne seg opp der. Jeg matcher så godt jeg kan. Altså jeg tror en av mine sterkeste sider er det å... (...) se hvordan kollegaer føler seg , selv om de står med et smil. Legg vekk smilet, jeg vet at det ikke er sant.
Rose	Det viktigste er å være serviceinnstilt. Du kan ikke lære deg å være det , enten så har du det eller kan det eller så har du det ikke.
Solsikke	Altså først og fremst må du du kunne den der behovsanalysen, jeg tenker det er veldig viktig. Så må du klare å ha kontakt med kunden , du må ha liksom, du må ha... klare å få kontakt med mennesker, du må være god med mennesker .

Essensen kan sies å bestå av *interesser for yrket, være åpen og positiv for forskjelligheter, alle egenskaper er gode, matche kundens energi, se hvordan kollegaer føler seg, være serviceinnstilt, klare å ha kontakt med kunden og være god med mennesker*. Det fremkommer gjennom utdragene som er vist ovenfor, at lærlingene vektlegger mye av det samme innenfor kvaliteter i yrket og opplevd kompetanse.

4.3 Tilhørighet – Arbeidsmiljø, egen forventning og ytre forventninger

I følge Deci og Ryan (1985) kan mennesker oppleve tilhørighet om konteksten og menneskene i den utøver omsorg og støtte for hverandre som i stor grad vil føre til trivsel og trygghet (Ryan & Deci, 2017d).

For å få ytterlige tak i hvordan lærlingene opplever sin tilhørighet i yrket, ble de spurt om hvilke forventninger de hadde til læretiden. Uformelle forventninger ses i lys av det psykososiale arbeidsmiljøet (Vrålstad, 2011), men det kan også ses i lys av tidligere erfaringer og opplevelser. Det kan med andre ord handle om at lærlingenes erfaringer fra skolen kan oppleves som informativt, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985b) sett i lys av læretiden. Forventninger kan ses i lys av både det å oppleve tilhørighet, organisatorisk sosialisering (Dagsland et al., 2015), og i hvilken grad lærlingene har internalisert og interagert sine erfaringer som en del av selvet (Ryan & Deci, 2000a).

4.3.1 Konstruerte kategorier innenfor tilhørighet

Spørsmålene som ble stilt innenfor tilhørighet var: 1) Hvordan trives du på arbeidsplassen? 2) Ble læretiden, slik den ble forespeilet? 3) Er det noen på arbeidsplassen du har særlig god kontakt med/ikke kontakt med? 4) Anser du seg selv som en del av gruppen?

Det ble også stilt noen oppfølgende spørsmål her, der det ble spurt om: 1) Hva anser du som et godt miljø? 2) Hva så du for deg i forhold til læretiden? 3) Hvordan påvirker kontakten/ikke kontakten deg? 4) Hvilken rolle vil du gi deg selv i gruppen?

Innenfor temaet tilhørighet, ble det konstruert følgende delkategorier: 1) Arbeidsmiljø 2) Tilhørighet 3) Egen forventning 4) Ytre forventning

4.3.1.1 Tilhørighet-Arbeidsmiljø- Opplevd trivsel/Trygghet

For å få tar i lærlingens subjektive opplevelse innenfor tilhørighet, ble de spurt om hvordan de trives på arbeidsplassen og om de anså seg selv som en del av gruppen og i hvilken grad det er et godt arbeidsmiljø som tilrettelegger for trivsel.

Pion	Med en gang jeg ble ansatt her som lærling og fikk ei fast gruppe så merket jeg jo veldig forskjell. For da kom jeg jo på en måte inn i et team, eller inn i en base som det heter
------	--

	<p>her. så jeg merket jo veldig forskjell på det, i forhold til disse samlingene som jeg ikke har hatt lyst til å ha. Så nå er det ikke så galt lenger, for nå kjenner jeg de voksne så godt rundt meg, ikke sant? Det er veldig mye humor og det er åpenhet og ærlighet, altså det... vi er ærlige med hverandre på både godt og vondt. Så har alle en respekt for hverandre og hverandres stilling. Så hvis en pedagog kommer til meg og sier noe, så følger jeg jo det og bare spør men hvis..... jeg sier noe til en pedagog så hører de jo etter, de er jo ikke sånn jeg er over deg, så du har ikke noe, ikke sant.... Å det gjør jo mye at, for å få et godt miljø for at alle respekter hverandre og støtter hverandre da. Vi bruker humor for å korrigere hverandre.</p>
Orkide	<p>De som har hatt opplæringen min å gjøre og har tatt såpass vare på meg. Altså passet på at jeg har gjort det jeg skal, jeg har det greit når jeg er tilstede.</p> <p>At man kan snakke sammen, man kan spørre hverandre om hjelp selv om man ikke trenger å være venner utenfor jobb. Det finnes et guttamiljø og en jentegruppe her, og vi er ganske nære i den ene gruppen. For det var som jeg sa til hen ene du vet mer om meg og mitt private liv enn det mine venner gjør (latter). Det er egentlig ikke et problem med den inndelingen. Altså det finnes noen kollegaer... jeg har jo ikke... jobbet snart et år med dem, men vi har jo ikke sagt hei en gang der jeg bare får sånn.. måten de ser på meg... okey, nei...</p>
Rose	<p>Først og fremst mener jeg at.... eeemmm, alle må kunne prate med hverandre... eeemmm, det kan ikke være sånn at... det handler om mye om at vi er en såpass liten bedrift at vi går jo oppi hverandre når vi er flere på jobb nesten uansett hvor mye det er.... men så da mener jeg jo at vi skal alle kunne prate med hverandre... om det er om noen kan gjøre noe arbeid eller om noen kan... om vi prater om andre ting eller... ikke sant det å kunne ha en god tone. Åååå vi er jo... jeg vil jo si at alle som kommer å begynner å jobbe hos oss vi må være et team... vi må ha et vanvittig samarbeid når det er en lørdag, der det piss regner og det er ekstremvær ute og vi ha et samkjør hvor vi... for at ting skal henge sammen. Jeg syntes det er... det er helt supert miljø.</p>

Solsikke	<p>Altså jeg elsker plassen, og jeg elsker folkene. De er kjempe greie, herregud jeg blir helt... det var veldig sjokkerende faktisk... Det er egentlig bare menneskene som er veldig gøy, og jeg gleder meg til. At folk er hyggelige med hverandre og bare gjør oppgavene sine og sånt.. jeg vet ikke, men det har veldig mye med hvordan man oppfører seg og hvordan man er med hverandre, og om man sier hei til hverandre eller om man bare... trenger ikke alltid og si hei, men om man bare smiler og liksom bare er litt sånn... anerkjenner hverandre og prøver kanskje å bli litt kjent og sånne ting. Jeg følte meg skikkelig kul når jeg kom på morgenmøtene, og skikkelig teamwork... det var veldig koselig, jeg hadde ikke sett for meg det for det var nytt og det var veldig fint at man gjorde sånt, ikke sant det å oppdatere hverandre og stå der i ring ikke sant og gjøre sånne leker og sånn... ting er veldig koselig og veldig gøy så da ble jeg veldig positivt overrasket over arbeidsmiljøet og sånne ting.</p>
----------	---

Lærlingene bekrefter at de er en del av et godt arbeidsmiljø, og essensen i dette datasettet kan sies å være «*mye humor, åpenhet, ærlighet, respekt for hverandre, støtte hverandre, å bli tatt vare på, snakke sammen, spørre hverandre om hjelp, ha en god tone, være et team, samarbeid, hyggelige med hverandre, anerkjenner hverandre, oppdatere hverandre*».

4.3.1.2 Tilhørighet- Egen forventning

Den subjektive opplevelsen innenfor tilhørighet, kan ses i lys av forventningene lærlingene har til yrket eller læretiden og derfor ble de spurt om læretiden har blitt slik de så for seg.

Pion	<p>Ja, det har det så absolutt. Jeg har fått så mye mer eget ansvar her, enn det jeg kanskje hadde fått i andre barnehager. Å jeg tror jeg har fått det fordi de kjente meg fra før av, jeg hadde liksom vært her i noen år før jeg liksom begynte med læretiden. Det har gjort mye for min del, at de vet hvem jeg er og hva jeg kan og hva jeg er god på, de bruker styrkene mine. Hvis det har vært noen overraskelser, har de vært positive.</p>
Orkide	<p>Så absolutt ikke. Det du lærer på skolen... alt du lærer på skolen har ingenting med det å være lærling å gjøre. Det</p>

	<p>var en veldig positiv overraskelse. De snakker..... så kjedelig om det. Det er liksom sånn, i to år skal du gjøre noe. Så får du fagbrevet, og da blir det gøy igjen påstår de. Det blir gøy etter fagbrevet. Jeg vil jo si at, det er helt tullball det er jo gøy fra første sekundet egentlig.</p>
Rose	<p>ja jeg har ikke... jeg hadde ikke sett for meg noe annerledes egentlig. Jeg hadde nok ikke vært så selvsikker og følt meg så trygg hvis ikke. Jeg hadde... Hadde det vært en arbeidsplass jeg ikke kjenner til, da hadde det nok vært ganske mye annerledes ja..</p>
Solsikke	<p>Altså jeg trodde ikke jeg skulle stå i en kasse, og jeg vet det blir veldig mye jeg liker ikke kasse (...) Hvis ikke ting blir sånn som forventa så neivell da får man gjøre det beste ut av det, men jeg trodde jeg skulle gjøre noe annet liksom. Jeg bare føler jeg kunne ha gitt så mye mer til den arbeidsplassen enn jeg får. Jeg så for meg å være den mer aktive selgeren, for det var det jeg håpte på og jeg.... det var også det jeg sa i intervjuet, jeg har lyst til å finne kundens behov og gi dem det de trenger og bla bla bla og alt det der. For det er faktisk det jeg har lyst til. Jeg ble litt mer negativt overrasket over den delen da, for jeg tenker sånn de har jo et lite ansvar for at jeg skal kunne lære og at jeg kan det jeg skal kunne så da kan de ikke bare sette det ansvaret til meg for jeg vet jo ikke hva jeg skal kunne en gang.</p>

Essensen i forventninger på arbeidsplassen kan beskrives som overraskende i form av positive og negative opplevelser. Her er det stort samsvar mellom informantene, for de forteller om at det var overraskende i form av «*alt du lærer på skolen har ingenting med det å være lærling å gjøre. Det var en veldig positiv overraskelse. De snakker..... så kjedelig om det*» eller «*jeg så for meg å være den mer aktive selgeren, så jeg ble litt mer negativt overrasket over den delen da*».

4.3.1.3 Tilhørighet- Ytre forventning

Selv om lærlingene har egne forventninger til sin læretid, har også bedriften/organisasjonen forventninger til dem. I forhold til de subjektive opplevelsene, i lys av tilhørighet kan de ulike forventningene påvirke lærlingene og det kan ses i lys av i hvilken grad de har tilpasset seg dem.

Pion	De forventet jo at... jeg har jo hatt et sett oppgaver og alt sånn.. som jeg har måtte være igjennom og det, det har ført med seg er mye aktivitet jeg skal planlegge og lissom dokumentere med disse barna. Så det har det jo vært forventninger til at, det må du gjøre. Det er forventinger om at jeg skal være delaktig, at jeg ikke bare sitter stille og kikker på dem fra et hjørne.
Orkide	De hadde jo forventninger når de snakket med meg på intervjuet, første dagen min der og de.. de vil jeg påstå at jeg møtte ganske fort. Nei forventninger var jo det, at... det å holde butikken ryddig og ikke bare si, fuck it det er ikke mitt problem. Den plukket jeg opp veldig fort. At her skal butikken skal se fin ut hvis jeg går forbi. Fokus på tallene mine, hvor godt selger du. det er jo selvfølgelig en stor forventning, som en som jobber hundre prosent, så forventer de jo at den på måneden oppsummering skal man være så og si på toppen. De på toppen skal være de hundre prosentene. Det er det man blir der, målt på hvor godt man presterer. Så da er det... det er en forventning jeg aldri faktisk har klart å møte opp til... den traff jeg aldri. Jeg har vært litt mer den at... jeg ser det på den andre siden, at jeg vil ha kundene glade når de kommer ut. Jeg kan gjerne ta et tap, og vite at kunden er fornøyd og kunden kommer tilbake. De ser på de tallene og de ser ikke fine ut (latter). Noen andre kan ta seg av tallene og så kan jeg ta meg av kundene.
Rose	I og med at sjefen er min mor så har vi jo (stillhet) en litt annen tone til hverandre... ikke i forhold til de andre men sånn i forhold til at hvis meg og henne er på jobb for eksempel.... eeemmm, jeg trenger ikke å, eeemmm stresse med ting. Jeg har det veldig bra og avslappet, jeg kan styre ting litt selv og eeemmm, det er jo ikke sånn at jeg ikke gjør ting men... hvis jeg ser at, årh... på stengerutinen for eksempel... så jeg at jeg har glemt å vaske den benken så gjør det ingenting for hun... ja, men det skal ikke være noe forskjell på meg og de andre men jeg føler at jeg har et veldig avslappet forhold til henne. Vi er generelt veldig flinke på å skille på det med mor og barn, og det med arbeidsgiver og arbeidstaker.
Solsikke	Det er jo egentlig veldig høye krav her. Meg og S (kollega) snakket om det, og han sa jo det at det er et amerikansk

	<p>opplegg liksom, det det har veldig mye sånn amerikanske regler... Litt sånn prestasjon, det var litt vanskelig i starten å hvordan skal jeg klare det her liksom. Hvordan, jeg vet ikke, det var veldig nytt og jeg tror (...) ikke det er så strengt på andre plasser... tror jeg ikke, det vil jeg ikke tro på visse ting da. Det tror jeg egentlig er ganske bra for når du kommer på en annen plass igjen så vil det jo være mye enklere og du vil ha så mye mer kunnskap, så tenker det at man lærer egentlig bare å ha det sånn så jeg har jo på en måte lært veldig mye (...) om det å være profesjonell da.</p> <p>Jeg har jævlig høydeskrekk, (...)men sånn jeg har kommet meg veldig lagt på den stigen skal jeg si deg. Jeg klarer nå å gå greit på den, men i starten... jeg blir fortsatt svett, jeg var bløt.... I forhold til presentasjonskravet har vi jo det der med å kommentere salgsresultater, på workplace (interne sosiale medier) og sånne ting... jeg syntes jo det kan være litt ubehagelig...</p>
--	---

Alle informantene forteller at de møtte forventninger på arbeidsplassen, der noen av dem beskriver forventninger i form av fagprøven men andre vektlegger mer de praktiske oppgavene og noen beskriver hvilke forventninger de ikke klarer å innfri. Essensen i datasettet kan ses i form av: «*man blir målt på hvor godt man presterer. Så da er det... det er en forventning jeg aldri faktisk har klart å møte opp til*» eller «*Det er jo egentlig veldig høye krav her, amerikanske regler... Litt sånn prestasjon, det var litt vanskelig i starten*» mens andre vektlegger «*Det er forventninger om at jeg skal være delaktig, at jeg ikke bare sitter stille og kikker på dem fra et hjørne*» eller «*jeg kan styre ting litt selv*».

4.4 Organisatorisk sosialisering – Forventninger i yrket, arbeidsoppgaver og gruppe medlem

I følge Bauer et al. (2007) omhandler organisatorisk sosialisering det å gå fra outsider, til insider i organisasjonen, der lærlingene inntar en rolle for å delta som et medlem i organisasjonen (Louis, 1980) for å minimere usikkerhet (Kowtha, 2018). Fagprøven eller opplæringsprogrammet til lærlingene kan ses på som en formell prosess, også kalt institusjonalisert organisatorisk sosialisering (Perrot et al., 2014), mens den uformell siden ved organisatorisk sosialisering handler om hvordan lærlingene lar seg påvirke eller hvor villige de er til å internalisere og integrere organisasjonens verdier, forventninger og sosiale kunnskaper (Louis, 1980; Perrot et al., 2014).

4.4.1 Konstruerte delkategorier innenfor organisatorisk sosialisering

Spørsmålene som ble stilt innenfor organisatorisk sosialisering, kan knyttes til forskningsspørsmålene på et litt mer overordnet nivå fordi det omhandler både valg, valgfrihet og PLOC (årsakssammenheng) innenfor autonomi. Det omhandler også kompetanse fordi mestring, optimale utfordringer og utvikling er relevant for om lærlingene får de mulighetene som de ønsker eller hva som er forventet av dem. I forhold til tilhørighet handler det om trivsel, arbeidsmiljø og forventninger både på arbeidsplassen men også til læretiden.

Spørsmålene som ble stilt innenfor organisatorisk sosialisering var: 1) Når du tenker på fremtiden i yrket, vil du si at du er positivt innstilt eller mer skeptisk? 2) Når du tenker tilbake på valget om å bli lærling, noe du er usikker på om var rett? 3) Opplever du at du har tilpasset deg arbeidsplassens forventninger? 4) Har læretiden, eller møtet med yrket blitt slik du så for deg?

Det ble stilt en del oppfølgende spørsmål, som omhandlet: 1) Hva legger du i arbeidssikkerhet? 2) Har du alltid ville bli fagarbeider? 3) Er det noe du ser på som særlig utfordrende eller positivt?

Delkategoriene som ble konstruert var: 1) Fremtiden i yrket 2) Arbeidsoppgaver 3)

Gruppemedlem

4.4.1.1 Organisatorisk sosialisering- Fremtiden i yrket/forventninger

For å få innsikt i lærlingens subjektive opplevelse av organisatorisk sosialisering ble de spurt om hvordan de så får seg fremtiden i yrket. Gjennom ulike svar, fremkom det ulike vektlegging av hva som kan sies å være fremtiden.

Pion	(...) Jeg lener nok mer mot skeptisk... at det ser jo ikke sånn super lyst ut. Emmm, men igjen så kan jo ikke bare barnehager og skoler bestå av pedagoger og de som lissom skal ha fullt ansvar. Noen må lissom være en assistent eller være sammen med de som trenger en ekstra eller... Det må jo noen være på gulvet mens pedagogene løper
------	--

	<p>på møte. Jeg tror jo ikke at det blir sånn helt arbeidsløshet for barn og ungdomsarbeidere men jeg tror nok de vil bli silt mer og mer ut i forhold til de som har bachelor, master og høyere utdanning da. Jeg er jo helt for at vi skal ha så, så mange pedagoger på hvert barn og at pedagogene er viktige for at de har en utdanning og har mye kunnskaper... de kan mye... men si de som har vært fagarbeidere her i 40 år de kan mye de også.</p>
Orkide	<p>Jeg er positiv til å skulle fortsette innenfor salg, men... men det er jo den skeptiske, kommer jeg til å få jobb innenfor salg. Jeg har søkt om påbygg i tilfelle jeg ikke får noe interessant nok eller nok til å overleve.</p>
Rose	<p>(feil med lydopptak, skrevet fra notater). Liker ikke forandringer, vil tro det alltid vil være jobb på et kjøpesenter. Turnusarbeid. Vanskelig å få heltidsstilling.</p>
Solsikke	<p>(...) Jeg tror egentlig bare vi trenger fler og fler, for eksempel i matbransjen de trenger fler og fler folk de. De er manko på kokker nesten, så de vil jo oppfordre folk å gå kokkelinjen og såne ting. Jeg tenker altså vi trenger alltid noen mennesker som kan veilede andre mennesker, så tenker de selvbetjente kassene de er jo egentlig bare der fordi de menneskene som først og fremst bare vil gjøre det selv og ikke vil prate med andre eller hvis det ikke er for mange folk. Du trenger jo å prate med mennesker av og til du kan ikke bare prate med en robot så de som sier, det blir ikke noe jobb på deg senere med de selvbetjente kassene er bare bullshit fordi vi trenger, mennesker.</p>

Felles for informantene var at de alle hadde gjort seg noen tanker i forhold til fremtiden i yrket, der de beskriver: *«jeg lener nok mer mot skeptisk, men noen må lissom være en assistent eller være sammen med de som trenger en ekstra eller... Det må jo noen være på gulvet mens pedagogene løper på møte»* eller *«jeg er positiv til å skulle fortsette innenfor salg, men kommer jeg til å få jobb innenfor salg»*. En annen side er *«jeg tror egentlig bare vi trenger fler og fler, vi trenger alltid noen mennesker som kan veilede andre mennesker»*. Her kan essensen sies å være at det er mye usikkerhet omkring hva de kan forvente, der de også er usikre på hva som kan sies å være forventninger til dem som fagarbeidere.

4.4.1.2 Organisatorisk sosialisering- Arbeidsoppgaver/forventninger

Lærlingene ble spurt om arbeidsoppgaver sett i lys av både kompetanse, autonomi og tilhørighet men også sett i forhold til organisatorisk sosialisering. Det kan ses i lys av hvilke muligheter lærlingene får i organisasjonen/bedriften men også hva de selv trekker frem i forhold til sine arbeidsoppgaver.

Pion	Vi jo flinke til å bytte på, ikke sant. Jeg står ikke på kjøkkenet fem dager i uken, for da blir man jo lei. Vi har forskjellige arbeidsoppgaver, så er det veldig fint å bytte på dem.
Orkide	På huset, så er det litt den at... man kan alt. Nå er det... alt er en automatikk nå... det er ikke noe... jeg må ikke stresse over det...
Rose	jeg har jobbet på... for sjefen min i så mange år... ikke at det er noe galt i det men... alt blir en rutine og nødvendigvis ikke positivt (...) alt er jo helt likt.
Solsikke	Vi er liksom ikke en robot, og jeg føler meg så jævlig som en robot av og til når jeg står der i kassen av og til.

Essensen i dette datasettet kan sies å være at overvekten av lite variasjon i arbeidsoppgaver, der de trekker frem «*alt er automatikk nå*» eller «*føler meg så jævlig som en robot av og til*» mens den andre siden er «*vi er flinke til å bytte på, ikke sant. Jeg står ikke på kjøkkenet fem dager i uken, for da blir man jo lei*»

4.4.1.3 Organisatorisk sosialisering- Gruppemedlem

Det er relevant å få tak i om lærlingene opplever at det er en del av gruppen på arbeidsplassen sett i lys av forventninger, men også organisatorisk sosialisering. Det kan sies å omhandle lærlingenes subjektive opplevelser innenfor organisasjonen sett i lys av både autonomi, kompetanse og tilhørighet. Derfor ble de spurt om de anså seg selv av gruppen, på arbeidsplassen.

Pion	Jeg anser meg selv som en del av gruppen, for vi er en veldig sammensveiset gjeng.
Orkide	Jeg er en del av den ene gruppen. Jeg er psykolog slash rådgiver når de kommer til kjærlighetslivet.

Rose	Det er viktig at mine medarbeidere vet at de alltid kan komme til meg, og det er viktig for meg at alle er en del av gjengen. De vet at de alltid kan komme til meg, og vi er veldig nære.
Solsikke	Jeg føler jo at jeg er med, samtidig så føler jeg at jeg ikke er med. I starten kjente jeg veldig på det at vi i kassen bare er vi i kassa og vi får liksom ikke gått sammen med alle de i avdelingene (...) det tar jo også veldig lang tid å komme inn i en gruppe.

Essensen i dette datasettet kan sies å være at de alle føler en gruppetilhørighet, gjennom «*de vet at de alltid kan komme til meg*» eller «*jeg anser meg selv som en del av gruppen. Vi er en veldig sammensveiset gjeng*». Sett fra en annen side, så «*Jeg føler jo at jeg er med, samtidig så føler jeg at jeg ikke er med. I starten kjente jeg veldig på det at vi i kassen bare er vi i kassa og vi får liksom ikke gått sammen med alle de i avdelingene (...) det tar jo også veldig lang tid å komme inn i en gruppe*».

5.0 Diskusjon

Som et forsøk på å besvare problemstillingen: *Hvordan er de subjektive opplevelsene av autonomi, kompetanse og tilhørighet avgjørende for om lærlingene fortsetter som fagarbeidere?* Vil funnene i analysen, som kan beskrives som essensene i datamaterialet bli diskutert.

5.1 Diskusjon av autonomi- valg av yrkesfag, valg av linje, valg av arbeidsplass, ansvar og arbeidsoppgaver og fremtiden i yrket

Her vil funnene og analysen innenfor temaet autonomi blir diskutert. Diskusjonen tar for seg essensen til alle fire informantene, og sammenkobler det opp mot relevant litteratur.

5.1.1 Diskusjon- Valg av yrkesfag- Autonomi

Sett i forhold til valget om å starte på yrkesfag beskriver Orkide, Rose og Solsikke at de valgte yrkesfag fordi de ikke er flinke på skolen. Pion beskriver noe lignende, men hun forsøkte seg på en høyere utdanning før hun gikk over til yrkesfag. Det er mulig å knytte det til at lærlingene tok et selvbestemt valg om å starte på yrkesfag. Sett i forhold til autonomi og den menneskelige taksonomien (Ryan & Deci, 2000a), kan det tolkes som en ekstern eller en introjekt regulering men en grad av identifiserende regulering (årsakssammenheng) for å unngå konsekvenser, for å øke selvtilliten og fordi det oppleves som viktig (Reeve, 2015a). Det kan videre knyttes det til det Reegård (2015) beskriver om at valget styres av hva de vil ha mer av, og hva det vil ha mindre av. Selv om informantene tok et selvbestemt valg, blir det som Reeve (2009) beskriver som at lærlingene valgte mellom alternativer, som kan føre til en lav opplevelse av autonomi fordi «hva man skal velge, er ikke tvang men valget er en tvang» (Frønes, 2006b, s. 150). Det kan med andre ord tolkes, som om lærlingene valgte yrkesfag fordi de så for seg at de kunne oppleve mestring i motsetning til å velge noe annet men valget om å gå på videregående skole oppleves som ekstern regulering, og valget om yrkesfag oppleves som introjekt regulering men at de ser den mer langsiktige verdien i det slik at det blir en identifiserende regulering for å oppnå noe annet (Ryan & Deci, 2000a).

5.1.2 Diskusjon- Valg av linje- Autonomi

Informantene beskriver en del usikkerhet, ved valget av linje på videregående fordi Pion gikk allmenn men hadde egentlig hatt et ønske lenge om å bli barn og ungdomsarbeider. Orkide valgte først å starte på design og håndverk to ganger, før hun bestemte seg for å velge salg og service og forteller at begrunnelsen for valget var at riktig linje å gå hvis man ikke vet hva man vil. Rose startet på helse og oppvekst, men fikk ikke læreplan og bestemte å ta et fagbytte, og begrunner valget om å ha startet på helse og oppvekst med at hun ikke viste hun kunne velge salg og service på den skolen (det var oppstartsåret på den linjen på skolen). Solsikke startet på restaurant -og matfag, men måtte bytte skole og bestemte seg derfor også

får å bytte linje. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a), som er beskrevet ovenfor kan det tolkes som at Pion, Orkide, Rose og Solsikke tok et selvbestemt valg om å starte på salg -og service etter de hadde forsøkt andre retninger. I forhold til det endelige valget, som gjorde at de endte opp med å bli lærlinger innenfor barn- og ungdomsarbeider og salg- og service beskriver de årsakssammenhengen som en del av selvet som kan ses i lys av at årsakssammenhengen er integrert (Reeve, 2015a). Når en handling eller et valg er integrert som en del av selvet oppleves det ikke i særlig stor grad som noe ytre motivert, og kan beskrives som den mest selvbestemte reguleringen fordi den ytre reguleringen har blitt en integrert del av lærlingens tankesett, følelser og handlinger og oppleves som deres eget (Reeve, 2015a).

5.1.3 Diskusjon- Valg av arbeidsplass- Autonomi

Pion var den som ikke gikk gjennom opplæringskontoret, får å få seg en arbeidsplass. Det kan tolkes som at hun tok et selvbestemt valg, med å aktivt oppsøkte arbeidsplassen. Pion var også villig til å vente, og takket ja når de tilbydde et vikariat. Orkide var på en messe gjennom skolen der de selv gikk rundt og pratet med de som var aktuelle, og bestemte selv hvem hun ønsket å gi ut CV og søknad til. Orkide, i likhet med Pion valgte bevisst hvem de ønsket å jobbe hos. Rose gikk ikke gjennom en søknadsprosess, og beskriver at hun fikk en gullbillett, fordi hennes mor som arbeidet som daglig leder trengte en ansatt og hun trengte en læreplass. Solsikke gikk igjennom en lignende prosess som Orkide, men i hennes tilfelle var det opplæringskontoret som delte ut søknad og CV til dem som de syntes kunne passe utfra hva hun ønsket. Oppsummert kan man si at Pion skiller seg ut, fordi hun ikke gikk gjennom opplæringskontoret. Rose skiller seg også ut fordi hun gikk ikke gjennom en søknadsprosess. Selv om Orkide og Solsikke hadde en lignende prosess, kan det tolkes som at Orkide aktivt søkte ut dem hun syntes var interessante mens Solsikke overlot det til opplæringskontoret. Innenfor dette datasettet er det varierende grad av selvbestemmelse, og det handler om at valget om arbeidsplass begrunnes ulikt der det var ulike prosesser. Årsakssammenhengen var derfor ulik, og det kan diskuteres om de alle var indre motivert for valg av arbeidsplass. Sett i lys av den menneskelige taksonomien (Ryan & Deci, 2000a) kan Pion kan tolkes i lys av en integrert regulering, Orkide kan ses i lys av identifiserende regulering mens Rose kan tolkes som om handlingen var eksternt regulert fordi hun ville unngå konsekvensen med å ikke få læreplass. Valget til Solsikke kan i likhet med Rose, tolkes som eksternt regulert. Selv om begrunnelsen for valget er ulikt, kan de likevel ha vært indre motivert for å gjennomføre valget fordi målet var å få seg en læreplass.

5.1.4 Diskusjon- Ansvar og arbeidsoppgaver- Autonomi

Pion beskrev at hun ikke opplevde et behov for å ha et ansvarsområde fordi de samarbeidet så bra, og det kan tolkes frem at kommunikasjonen fungerte så bra på gruppen at det ikke var nødvendig med avklaringer. Orkide har opplevd å ha ulike ansvarsområder, men har det ikke nå lenger men har heller blitt flyttet en del rundt på avdelingene for å lære mest mulig. Heller ikke Rose har noe hun har spesielt ansvar for, men overtar gjerne personalansvaret når sjefen er borte. Solsikke beskriver at hun bare gjør det som trengs, selv om det finnes en plan fordi hun ikke mestrer alt på planen. Sett i forhold til autonomi kan det se ut til at Pion opplever en trygghet i sin rolle på arbeidsplassen, konteksten kan ses på som autonom og ikke kontrollerende fordi hun opplever et godt samarbeid og rom for å gjøre som hun ønsker (Deci & Ryan, 2008). Det kan tolkes som at Orkide beskriver at det var bedriftens ønske om at hun skulle lære mest mulig, men det er usikkert om hun ønsket det samme. Sett opp mot autonomi kan det tolkes som at det er en kontekst som ikke nødvendigvis tilrettelegger for autonomi men er kontrollerende i forhold til at Orkide blir ført gjennom systemet uten å egentlig oppleve selv at det er noe som ønskes som kan gå på bekostning av den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985d). Sett i forhold til den menneskelige taksonomien (Ryan & Deci, 2000a), kan det likevel se ut som Orkide opplever en identifiserende regulering. Det er fordi hun ikke gir noe inntrykk av at det er negativt, å ikke ha noen ansvarsområder eller at hun skal lære så mye som mulig. Konteksten til Rose kan beskrives som autonom, fordi hun får mulighet for å ta mer ansvar om hun ønsker det men får også mulighet for å trekke seg tilbake og det kan også fortolkes som at hun tar det ansvaret fordi det er en identifiserende regulering (Ryan & Deci, 2000a) som hun selv ser nytten av. Konteksten til Solsikke fortolkes til å være autonom, fordi det finnes en plan på hva som skal gjøres men hun står også fritt til å bare gjøre det som trengs. Det som gjør det utfordrende for Solsikke i denne støttende konteksten er at hun selv ikke mestrer det ansvaret det fører med seg, fordi hun mestrer ikke oppgavene som er forventet. Selv om en kontrollerende kontekst ikke nødvendigvis bidrar til en indre motivasjon, kan det i noen tilfeller føles tryggere fordi forventningene er tydeligere fordi det finnes konsekvenser eller belønninger som enten oppfordrer til mer av en handling eller mindre (Deci & Ryan, 2008). I forhold til den menneskelige taksonomien kan likevel tilskrives til en identifiserende regulering (Ryan & Deci, 2000a) fordi Solsikke utfører sine oppgaver fordi det oppleves som viktig for henne selv.

5.1.5 Diskusjon- Fremtiden i yrket- Autonomi

Pion som allerede har forsøkt videre utdanning, ønsker å være der hun er nå. Pion er kanskje den som skiller mest ut fordi, hun gikk allmennfag og bestemte seg for å starte med yrkesfag etter hun hadde tatt opp fag og startet på barnehagelærer. Siden valget om å starte på yrkesfag er veldig nært, kan det forklare hvorfor hun ønsker å eventuelt ta et vikariat for å fortsette. Som beskrevet av Andersen et al. (2020) varierer det i bedrifter og organisasjoner om fagbrevet er foretrukket som kvalifikasjon innenfor et yrke, og ser derfor at tilgang til faste stillinger og heltidsarbeid varierer. En heltidsstilling vil kunne føre til større forutsigbarhet, og skape flere muligheter (Fagforbundet, 2021). Sett i lys av autonomi kan det se ut som Pion har tatt et selvbestemt valg (Ryan & Deci, 2000b) om å fortsette i yrke, og hun opplever at hun har et valg i forhold til at hun aksepterer et vikariat om det blir tilbudt. Orkide beskriver at hun har veldig lyst til å fortsette i yrket, men hun vet ikke om det er en sjanse for henne å gjøre det fordi hun konkurrerer med de som også er ufaglærte. Det kan tolkes som at Orkide har en interesse for salg- og service, men at hun er usikker på om kompetansen til fagbrevet gir henne en fordel. I følge en rapport fra OECD (2018a) foreslår de at valget til unge bør stå i sammenheng med hva arbeidsmarkedet etterspør. Det kan sies å stå i kontrast til interesse, på mange måter. Årsaken til at det kan sies å stå i kontrast er fordi valget om å starte på en yrkesretning tar man gjerne på grunn av interesse, og alternativene for valg av linje er der uansett hva markedet etterspør. Dette er noe OECD (2018a) kritiserer, på lik linje som de kritiserer at yrkesutdanningen tilbyr bredde men det hadde vært mer nyttig om de tilbydde dybde for å styrke kompetansen. OECD (2018b) argumenterer for at dybde i kompetanse vil kunne føre til at de med fagutdanning vil kunne stille sterkere i arbeidsmarkedet om de fikk en mer fagspesifikk kompetanse. Sett i lys av autonomi, kan det tolkes som at Orkide ikke føler hun har et valg fordi hun ønsker noe som hun ikke egentlig kan ta et selvbestemt valg over (Ryan & Deci, 2000b). Hun kan likevel sies å være autonom fordi når hennes interesser er involvert er også de psykologiske behovene det (Reeve, 2018b). Beskrivelsene til Rose, handler om at hun har vært så lenge i yrket at hun ikke kan se for seg noe annet, men begrunner det med at hun ikke er glad i forandringer. Det kan tolkes som at Rose føler trygghet fordi det er noe hun mestrer, og liker ikke usikkerheten som et eventuelt yrkesskifte fører med seg. Afolabi og Balogun (2017) beskriver psykologisk trygghet, som er et behov mennesker har for å ikke føle frykt i en kontekst. Psykologisk trygghet kan med andre ord forstås som at man opplever støtte, og at man i konteksten får dekket sine psykologiske behov som i dette tilfellet kan forstås som autonomi. Det kan også handle om å være trygg på sine egne følelser, og hva man kan bidra med (Afolabi & Balogun, 2017). I forhold til at

Rose beskriver at hun ikke liker forandringer, kan et argument være at hun velger å bli innenfor et yrke fordi hun opplever psykologisk trygghet og derfor har tatt et selvbestemt valg om å ikke velge noe annet (Ryan & Deci, 2006). Solsikke ser ikke at hun kommer til å forbli på arbeidsplassen, og utfra beskrivelsene kan det virke som om hun ikke ønsker å begrense seg til bare et yrke men er åpen for flere muligheter men at det er en trygghet ved å ta fagbrevet først. Solsikke ser derimot ikke selve yrket som en trygghet, i motsetning til Rose. Solsikke ser på fagbrevet som en mulighet for å gjøre som hun vil, fordi hun har noe å falle tilbake på. Det kan ses i sammenheng med rapporten fra OECD (2018a) om at Solsikke ikke styres av interesse innfor yrket men ønsker å se hva hun ender opp med men det kan være en risiko for at hennes ikke psykologiske behov er involvert fordi hun ikke opplever å ha en interesse (Reeve, 2018b). Hun er med andre ord villig til å la seg lede, mot det ukjente men har tatt et selvbestemt valg om å ta det som det kommer (Ryan & Deci, 2006).

5.1.6 Samlet diskusjon av lærlingenes autonomi

Når informantene ble spurt om valg av yrkesfag, utrykte de et selvbestemt valg fordi de hadde opplevd at de ikke mestret skolen. Når de videre ble spurt om valg av linje, ble det uttrykt en del usikkerhet omkring valget der alle informantene måtte erfare andre muligheter før de ble tryggere på seg selv, og valget de hadde tatt. I forhold til valg av arbeidsplass var det varierende grad av selvbestemmelse, fordi noen tok et aktivt valg om hvor de ønsket å arbeide mens andre tok de mulighetene som var. Sett i lys av ansvar og arbeidsoppgaver kan det se ut til at ingen av informantene opplevde behovet for å ha et ansvar som avgjørende, fordi de beskriver at de har tilpasset seg arbeidsplassen og bare gjør det som faller naturlig for dem selv. Sett i forhold til fremtiden i yrket kan det tolkes som at alle informantene ønsker å fortsette innenfor yrket i en eller annen grad. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a) kan lærlingene tolkes i lys av å være selvbestemte, og ha en opplevelse av autonomi (Chen et al., 2014; Reeve, 2018b).

5.2 Kompetanse- Positive tilbakemeldinger, optimale utfordringer, avgjørelser/medbestemmelse og kvaliteter i yrket

Her vil funnene og analysen innenfor temaet kompetanse blir diskutert, og tar for seg essensen til alle fire informantene og kobler det opp mot relevant litteratur.

5.2.1 Diskusjon- Positive tilbakemeldinger- Kompetanse

Pion beskriver at hun får mye skryt, og er litt usikker på om det kan tolkes som om hun selv føler mestring, men på samme tid får hun til å gjøre det hun ønsker. Det er en del tilbakemeldinger på at hun er god på å blande seg inn, og si hva hun mener og får en del positive tilbakemeldinger på at hun er aktiv med barna. I følge Reeve (2015c) kan det tolkes som at Pion får tilbakemeldinger på hennes ytelse som barn og ungdomsarbeider, ved at hun får tilbakemeldinger på selve oppgaven hun utfører som kan forklares som oppgavegenerert tilbakemelding. Hun gir seg selv også, det som Reeve (2015c) beskriver som selvgenerert tilbakemelding for hun oppfatter skryt som en positiv tilbakemelding på sin egen utøvelse eller mestring. Det kan også oppfattes som hun får oppgavesentrert tilbakemelding, og andregenerert tilbakemelding, fordi skryt handler om at de andre ønsker man skal gjøre mer av det samme og det henger sammen med oppgavene som gjennomføres (Reeve, 2015c). Selv om Pion ikke direkte blir sammenlignet med tidligere, kan det likevel tilskrives at hun har hatt en utvikling som fører til skryt. Denne utviklingen kan ses i lys av indre driv som er i tråd med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008). Orkide beskriver at hun ikke lenger får positive tilbakemeldinger, men gjorde det før. Årsaken beskriver hun som at hun mestrer oppgavene godt, og det vet de andre også at hun gjør. Hun krever derimot tilbakemelding om prosjektet har vært stort nok. Selv om Orkide ikke ser på det som et problem at hun ikke lenger får positive tilbakemeldinger, kan det likevel ha en negativ effekt for om behovet for kompetanse blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci, 2017d). Hun krever tilbakemelding om oppgaven har vært stor nok, og det kan tolkes som at hun får positiv tilbakemelding på oppgaven i seg selv men at hun går glipp av selvgenerert og andregenererte tilbakemeldinger (Reeve, 2015c). Hos Orkide kan det føre til at hun ikke har det indre drivet (Deci & Ryan, 2008), som Pion har. Rose får en del positive tilbakemeldinger fra kunder på både produkt og på service. Hun beskriver videre at medarbeidere også kommer med positive tilbakemeldinger, men at hun sjeldent får det direkte av sjefen. Sjefen gjerne gir de positive tilbakemeldingene om henne til medarbeiderne men kunne ønske de kom direkte. I motsetning til de andre beskriver Rose at hun ikke ønsker flere positive tilbakemeldinger fra kunder fordi da er hun redd for å stoppe å forbedre seg. Selv om det er positivt at hun får tilbakemeldinger, fra andre enn sjefen virker det som om hun vektlegger den tilbakemeldingen som mest betydningsfull nettopp fordi hun ikke får den direkte. Hun ønsker ikke flere tilbakemeldinger fra kunder, fordi det kan tolkes som at Rose har en oppfatning av at mer ros fra dem minimerer hennes mulighet for å forbedre seg og hun ønsker å ha noe å strekke seg etter. Det kan ses på som hun opplever at behovet hennes for kompetanse blir

oppfylt fordi hun opplever oppgavegenerert, selvgenerert og andregenerert tilbakemeldinger (Reeve, 2015c), men at selve tilbakemeldingene ikke er helt som hun ønsker fordi hun ønsker at de skal komme fra sjefen selv. De positive tilbakemeldingene som Rose opplever, kan føre til et indre driv om å fortsette å forbedre seg (Deci & Ryan, 2008). Solsikke beskriver at hun får positive tilbakemeldinger hvis hun har gjort en god jobb i løpet av uken, og om hun har passet på at alle prisene har vært på plass eller solgt impregnering. Hun får også positive tilbakemeldinger på innleggene hun skriver på en intern kassegruppe, men syntes det er ubehagelig fordi hun ikke egentlig helt vet hvordan innleggende oppfattes. Sett i forhold til Reeve (2015c) og hans inndeling i ulike former for positive tilbakemeldinger kan Solsikke sies å oppleve alle formene men likevel er hun litt usikker når det kommer til at alle kan se hva hun presterer. Det kan med andre ord tolkes som hun syntes det er ubehagelig å bli vurdert, utfra noe hun ikke vet hvordan oppfattes. I likhet med de andre lærlingene kan også Solsikke tolkes i lys av et indre driv (Deci & Ryan, 2008) for det får henne til å fortsette.

5.2.2 Diskusjon- Optimale utfordringer- Kompetanse

Pion beskriver at hun har hatt litt utfordringer med å ha samlinger, men at hun har blitt presset til å gjennomføre det men på en fin måte som ikke har følt ukomfortabelt eller ubehagelig. Selv om hun beskriver at det fortsatt ikke er noe hun liker, går det bra fordi hun opplever støtte. Pion beskriver videre at hun foretrekker formgivning eller det å stå på kjøkkenet. I følge Reeve (2018b) kan klare forventninger, veiledning og tilbakemeldinger kan være avgjørende for om behovet for kompetanse tilfredsstilles. Pion opplever at forventningen om å gjennomføre en samling, er noe hun mestrer fordi hun vet hva hun skal gjøre. Det at hun opplever støtte, kan ses på som hun får veiledning i hvordan hun bør gjennomføre det, og at hun får tilbakemeldinger som hun kan bruke til sin fordel. Det kan tolkes som at Pion opplever Flyt (Reeve, 2018b) fordi forventningene til henne samsvarer med hennes ferdigheter og hun opplever også mestring gjennom optimale utfordringer (Ryan & Deci, 2017d). Sett opp mot Krathwohl (2002) sin beskrivelse av Blooms taksonomi, som er forklart mer dyptgående ovenfor er det mulig å påstå at Pion kan bevege seg oppover taksonomien fordi hun opplever støtte og fordi hun opplever flyt (Reeve, 2018b). Orkide forteller at hun ikke opplever mestring lenger, men hun gjorde det tidligere ved at hun leverte de resultatene som var forventet og at hun på en god måte kom overens med kollegaer. Orkide beskriver videre at det har blitt for enkelt, fordi hun har vært gjennom alle de ulike avdelingene og har kontroll. Det er en fare for at Orkide, opplever kjedsomhet eller arbeidet som en hvilepute fordi hun ikke opplever at hennes ferdigheter passer sammen med utfordringene hun møter

sett i lys av flyt (Reeve, 2018b). Konsekvensen av å oppleve kjedsomhet kan være at man ikke klarer å holde oppmerksomheten eller at man ikke ser poenget med det man utøver (Westgate, 2020). Her nevner blant annet Westgate (2020) at det er mulig å tilpasse aktiviteten, ved å gjøre den mer utfordrende. For at behovet for opplevd kompetanse skal være mulig å oppnå for Orkide, trenger hun å gjøre endringer i hvordan oppgavene utføres slik at det ikke oppleves for lett. Fordi når man opplever å ikke bli utfordret vil det kunne føre til kjedsomhet (Reeve, 2015c). Sett i forhold til Krathwohl (2002) sin beskrivelse av Blooms taksonomi, kan med andre ord Orkide tolkes som at hun er på det øverste nivået, men forventninger er kanskje at hun bare skal være på de nedre nivåene. Rose beskriver det litt annerledes ved å si at hun opplever mestring, men at hun som alle andre har mulighet for å bli bedre. Det kan tolkes som om hun ikke ønsker å si seg fornøyd, og ønsker å strebe etter å bli bedre. Sett i lys av opplevd Flyt, kan det tolkes som hun opplever det fordi hennes ferdigheter er i samsvar med utfordringene og hun prøver å forbedre seg for å ikke oppleve oppgavene som en hvilepute eller å oppleve kjedsomhet (Reeve, 2018b; Westgate, 2020). I forhold til Blooms taksonomi, befinner Rose seg også på de øverste nivåene men prøver likevel å strekke seg enda lenger selv om forventningene nødvendigvis ikke er så høye (Krathwohl, 2002). Solsikke sier at hun gjør det bra, men at hun ikke gjør det bra med penger. Hun føler selv at hun gjør det bra med det aktive salget, og det å aktivt være i kontakt med mennesker opplever hun som gøy. Solsikke sier at hun kan mer enn hun selv tror, og beskriver at det bare er pengene som er stressende og det er stressende å ikke kunne bygge butikk. I Solsikkes tilfelle er hun ikke likegyldig, selv om forventningene er høyere enn ferdighetene hennes (Reeve, 2018b). Siden Solsikke er ansatt i kassen, og har håndtering av penger som en av hennes oppgaver kan det se ut som de høye forventningene fører til angst fordi hennes ferdigheter samsvarer ikke (Reeve, 2018b). Det å oppleve stress, ved at man ikke møter arbeidsplassens forventninger over tid kan føre til uheldige konsekvenser på sikt (Arbeidstilsynet, 2022, 27.04). Det kan tolkes som at forventningene til hva hun skal kunne er klare, men hun mangler kanskje veiledning i hvordan hun skal løse sine utfordringer. Derfor kan det se ut som Solsikke ikke opplever optimale utfordringer på enkelte oppgaver. I forhold til Krathwohl (2002) sine beskrivelser i Blooms taksonomi kan det se ut som forventningene til bedriften ligger på de øverste nivåene, men hun selv har nok med å håndtere de lavere nivåene akkurat nå.

5.2.3 Diskusjon- Avgjørelser/medbestemmelse- Kompetanse

Pion beskriver at hun føler seg tryggere etter hun fikk en fast gruppe, og at det som tidligere kunne føles ukomfortabelt som for eksempel samlinger ikke lenger føles så galt fordi hun kjenner de voksne rundt seg. Hun beskriver også at hun kan gjøre det hun har lyst til, og det kan ses i lys av at hun opplever trygghet. Trygghet på arbeidsplassen kan ses på som avgjørende, fordi det gjerne gir flere positive effekter for arbeidstakeren i forhold til utvikling (Keegan, 2015). I Pions tilfelle fører tryggheten til at hun gjør det hun har lyst til, og utfordringene hun møter oppleves som optimale fordi hun kjenner gruppen (Ryan & Deci, 2017d). Orkide beskriver at hun i minimal grad opplever økt trygghet. Hun sammenligner seg selv med andre lærlinger hun kjenner til, og forteller om at de har vokst en del på å ha sin første jobb. I forhold til seg selv, opplever hun ikke at det har påvirket henne i særlig stor grad. Orkide arbeider både i kassen og med butikkstandard. Det vil med andre ord si at hun har ansvaret for at butikken ser ut som den skal, og at kampanjer og lignende er på plass samtidig som hun skal sørge for å gi god kundebehandling. Det kan tolkes som at Orkide føler seg trygg, og blir støttet (Keegan, 2015). Om hun ikke hadde følt det, ville hun nok ikke ha tatt på seg så mye ansvar eller fått så mye ansvar og på mange måter kan også Orkide oppleve optimale utfordringer (Ryan & Deci, 2017d). Rose forteller at hun har blitt tryggere på seg selv, og i forhold til arbeidet hun gjør fordi hun har lært mye i forhold til å ha en del ansvar som også har ført til mer trygghet fordi hun må stole på seg selv. Det kan ses i sammenheng med mestringsfølelse, selvtillit og selvfølelse (Kane et al., 2021). Det kan sies å være relevant for hvordan man utfører en oppgave, og om man innehar kompetansen man trenger for å utføre den (Chesser-Smyth & Long, 2013) som på mange måter kan tolkes i lys av optimale utfordringer (Ryan & Deci, 2017d). Solsikke beskriver at hun nødvendigvis ikke føler seg tryggere på seg selv fordi hun ikke har nok kunnskap men opplever det positivt at de alltid diskuterer hva som burde gjøres. Hun føler at hun ikke burde si noe om noe hun ikke vet, men anerkjenner på samme tid at man egentlig ikke kan vite før man har prøvd. Det kan tolkes som at Solsikke opplever at hun ikke har nok kompetanse for å føle seg trygg, men samtidig blir hun støttet i sin usikkerhet. I forhold til det Reeve (2015c) skriver om optimale utfordringer, kan man ikke si at Solsikke opplever det fordi forventningene til henne er høyere enn hva hun selv mener hun har av ferdigheter. Hun opplever likevel at det å kunne diskutere med andre som nyttig, og det kan kanskje tilskrives at hun ikke blir alene om avgjørelsen og det merkes ikke i like stor grad at hun egentlig ikke føler hun kan. Sagt med andre ord opplever nok ikke Solsikke at hun møter alle forventningene, men hun får veiledning gjennom

å diskutere og hun får en form for tilbakemeldinger gjennom å prøve ting ut i praksis (Reeve, 2018b).

5.2.4 Diskusjon- Kvaliteter i yrket- Kompetanse

Pion beskriver at interessen for barn og unge er viktig, for å kunne være en god fagarbeider. Hun beskriver også at det er viktig å kunne føle glede ved å være sammen med barna, og være åpen og positiv til forskjelligheter. Hun forteller videre at det ikke er noen egenskaper som er bedre enn andre, fordi vi nettopp er forskjellige. Inspirert av Fugate et al. (2004) er det mulig å kunne se Pions sine beskrivelser i lys av faglig identitet, tilpasningsevne og menneskelig kapital. Hennes faglige identitet kan ses i lys av hennes personlighetstrekk, verdier og normer og hvem hun ønsker å være (Fugate et al., 2004). Det kan tolkes som at hun føler glede ved å være sammen med barna, og at hun opplever at hennes verdier og normer om ulikhet er positivt innenfor barn- og ungdomsarbeider faget. Sett i lys av Pions tilpasningsevne handler det om optimisme, åpenhet, indre årsakssammenheng og følelsen av mestringsevne (Fugate et al., 2004). I Pions tilfelle handler det om glede, at hun er åpen for ulikhet der den indre årsakssammenhengen er interesse for barn og unge der hennes mestringsevne nettopp er det å kunne bruke hennes egne egenskaper til sin fordel i barnegruppen. Pions menneskelige kapital kan forstås som hennes interesse for yrket men også at hun er positiv til ulikhet, noe som kan føre til at hun lettere kan tilpasse seg det som situasjonen krever. Orkide beskriver at det å kunne møte en kundes energi er viktig, ved for eksempel å kunne snakke enten roligere eller mer energisk. Videre forteller hun om det som kan tolkes som medfølelse eller empati, med at hun ser hvordan hennes kollegaer føler seg og kan gjennomskue det som kan beskrives som falskhet. Sett i lys av Fugate et al. (2004) kan Orkide sin faglige identitet sies å omhandle det å møte kunders energi, fordi hun ønsker å være en fagarbeider som kundene føler seg møtt av. Orkide sin tilpasningsevne handler om at hun faktisk klarer å utøve medfølelse og empati, ikke bare til kunder men også til kollegaer. Hos Orkide handler det om omsorg, der den indre årsakssammenhengen kan tilskrives at det gir henne en god følelse mens mestringsevnen er at det fungerer (Fugate et al., 2004). Orkide sin menneskelige kapital handler om hun bidrar med omsorg i en yrkesgruppe som ofte blir sett på som litt uklar, der intensjonen bare er å selge noe (Reegård, 2015). Rose beskriver at det å være serviceinnstilt er en av de viktigste egenskapene, og mener det er noe man enten har eller ikke har fordi det kan ikke læres. Det kan ses i lys av at den formelle kompetansen besitter hun gjennom å fullføre læretiden og ta fagbrevet, men den mer uformelle kompetansen kan gjerne springe ut av den formelle men i likhet med forskningen til Natland og Johannessen (2020) blir personlig egenhet og uformell

kompetanse vektlagt. Solsikke beskriver det å klare å ha kontakt med kunden, og det å være god med mennesker for å kunne være en god fagarbeider innenfor salg og service. Reegård (2015) beskriver i likhet med Solsikke at det som trekkes frem av som avgjørende kvaliteter i butikkarbeid er det å være serviceinnstilt, og bekrefter samtidig at det er noe som er viktigere enn den formelle kompetansen. Solsikke sin faglige identitet er å være serviceinnstilt og hennes tilpasningsevne handler om at hun klarer å være god med alle mennesker og hennes menneskelige kapital kan sies å være den uformelle kompetansen som hun som serviceinnstilt bidrar med (Fugate et al., 2004).

5.2.5 Samlet diskusjon av lærlingenes kompetanse

Når lærlingene ble spurt om de opplevde mestring på arbeidsplassen, bekreftet de alle at de opplevde mestring men i ulik grad. Denne ulike graden av mestring, kan ses i lys av at det er ulik vektlegging av hva som kan sies å være mestring på arbeidsplassen fordi for noen kan det være at de opplever at de får til arbeidsoppgavene eller det kan være at de opplever glede i å gjennomføre. Når de da ble spurt om de opplever å få positive tilbakemeldinger, var det for å utforske om de fikk bekreftelser på at de mestret (Reeve, 2015c). Lærlingene bekrefter at de får eller fikk positive tilbakemeldinger, noe som kan tilskrives at de ble tryggere på seg selv i forhold til hva de kan og hva de er gode på (Perrot et al., 2014). Sett i lys av optimale utfordringer opplever de i stor grad at det er noe å strekke seg etter, men at det ikke blir overveldende (Ryan & Deci, 2017d). I forhold spørsmålet om lærlingene opplever at de har blitt tryggere på seg selv, etter de ble ansatt på arbeidsplassen opplever de i stor grad økt trygghet (Deci & Ryan, 1985c). De knytter det sammen med fast gruppe, det å ha ansvar, stole på seg selv og diskusjon. I forhold til kvalitet i yrket, og spørsmålet som omhandlet hva som er en god fagarbeider ble det vektlagt det å ha en interesse, åpenhet, møte kundens energi, være serviceinnstilt og være god med mennesker. De beskriver også at de vet hva som forventes og de vet hva de kan og hva de kan strekke seg etter (Perrot et al., 2014). Det kan se ut som lærlingene i denne forskningen vektlegger den uformelle kompetansen de besitter. Formell kompetanse kan forklares som teoretisk kunnskap, mens den uformelle handler mer om hvordan lærlingene bruker seg selv i yrkesutøvelsen (Natland & Johannessen, 2020). I lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a) er det mulig å tolke at behovet for kompetanse, blir delvis oppfylt fordi informantene beskriver at de enten mestrer så godt at de oppleves som kjedelig, og/eller at de blir utfordret på en god måte (Reeve, 2018b). De får gode tilbakemeldinger, men de optimale utfordringene er nødvendigvis ikke en del av det opplevde behovet for kompetanse hos dem alle (Reeve, 2018b).

5.3 Tilhørighet- Arbeidsmiljø, egen forventning og ytre forventning

Her vil funnene og analysen innenfor temaet tilhørighet blir diskutert. Diskusjonen består av essensen til alle fire informantene, der relevant litteratur blir inkludert.

5.3.1 Diskusjon- Arbeidsmiljø- Tilhørighet

Pion beskriver at med en gang hun fikk en fast gruppe å forholde seg til, førte det til større trygghet i forhold til de samlingene hun ikke ønsket å ha. Hun forteller videre at det ikke oppleves på samme måte lenger, fordi hun kjenner de andre rundt seg så godt. På noen måter kan man si at Pion opplever at hun klarer å være profesjonell, men også personlig fordi hun klarer å gi mer av seg selv etter hun ble tryggere på gruppen (Askland, 2006). Det at Pion kjenner seg som en del av gruppen kan ses i lys av et fellesskap som arbeider sammen om felles mål og forventninger (Gjøsund & Huseby, 2009c). Pion bekrefter på mange måter at det å oppleve trygghet og ha kjennskap til menneskene rundt seg, også fører til et bedre arbeidsmiljø fordi hun beskriver det som åpent, ærlig og med mye humor der alle utøver respekt og støtte for hverandre. Det kan ses i sammenheng med psykososialt arbeidsmiljø, som omhandler blant annet forventninger (Vrålstad, 2011), den mer formelle siden ved arbeidsmiljøet (Arbeidsmiljøloven, 2005). Sett i forhold til Reeve (2018b) sine seks kategorier er det mulig å tolke utsagnene til Pion som at hun opplever at noen har interesse i henne, og at hun opplever støtte i ulike oppgaver og at hun har en fast gruppe å forholde seg til kan ses på som at de kjenner hverandre godt og at hennes gruppetilhørighet fører til anerkjennelse og omsorg og god kommunikasjon. Orkide forteller at hun føler seg ivaretatt, og at det er relevant å kunne snakke med hverandre og spørre hverandre om hjelp. Hun beskriver at det finnes to grupper, som er inndelt etter kjønn på arbeidsplassen men opplever det ikke som en utfordring. For Orkide er et godt arbeidsmiljø det å bli ivaretatt, hjelpsomhet og det å kunne snakke med hverandre. Orkide i likhet med Pion opplever en gruppetilhørighet, og det at hun ikke opplever det som en utfordring at hun bare tilhører den ene gruppen kan ses i sammenheng med at hun føler en viss likhet med gruppen hun er en del av (Gjøsund & Huseby, 2009b; Schiefloe, 2018). Det å oppleve gruppetilhørighet kan tolkes i lys av trygghet. Hvis man ser beskrivelsene til Orkide opp mot Reeve (2018b) sine kategorier kan også hun tolkes til å oppleve tilhørighet i arbeidsmiljøet fordi konteksten og medlemmene i den viser interesse, støtte, samarbeid, anerkjennelse, omsorg og vennlig kommunikasjon (Reeve, 2018b). Rose trekker også frem viktigheten av å kunne snakke i sammen, og det å

kunne ha en god tone og beskriver det å kunne være et godt team og ha et godt samarbeid. Alt i alt mener hun det er et supert miljø. Det å være et godt team, kan fortolkes til gruppetilhørighet og det å arbeide som et team kan forstås som at den sosiale kompetansen blir vektlagt (Gjøsund & Huseby, 2009a). Den sosiale kompetansen kan forstås som at det ikke handler om ferdigheter, men om dynamikken i gruppen. Sett i lys av Reeve (2018b) sine kategorier kan også Rose fortolkes til å oppleve tilhørighet gjennom et godt arbeidsmiljø, fordi hun vektlegger noe lignende som Pion som er interesse, støtte, samarbeid, anerkjennelse, omsorg og vennlig kommunikasjon. Solsikke beskriver at hun elsker plassen, og elsker menneskene der og at hun ble overrasket over hvor bra det var. Solsikke vektlegger også det å skulle være hyggelige med hverandre, og at man gjør oppgavene sine men at man anerkjenner hverandre og oppdaterer hverandre. Hun avslutter med å si at det er skikkelig teamwork på arbeidsplassen. Solsikke sine forventninger til arbeidsmiljøet, kan tolkes til å ha vært lave fordi hun ble overrasket. Sett i lys av Reeve (2018b) sine kategorier kan Solsikke tolkes til å oppleve tilhørighet på arbeidsplassen gjennom at arbeidsmiljøet tilrettelegger for det å inkludere hverandre og det består av interesse, støtte, samarbeid, anerkjennelse, omsorg og vennlig kommunikasjon (Reeve, 2018b).

5.3.2 Diskusjon- Egne forventninger- Tilhørighet

Pion beskriver at læretiden har blitt slik hun så for seg, men forteller videre at hun opplever mer ansvar enn andre kanskje gjør fordi de kjente henne fra før av. Hun beskriver videre at de på arbeidsplassen vet hvem hun er, hva hun kan og er god på og bruker det hun beskriver som sine styrker. Hun avslutter med å si at hvis det er noe som har overrasket henne, er det bare positivt. Det at forventningene til Pion er møtt, er relevant for indre motivasjon fordi det skaper rom for opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet (Dagsland et al., 2015). I Pion sitt tilfelle kan hun bruke kompetansen sin, og ta ansvar som kan ses i lys av autonomi og i et felleskap som kan ses på som tilhørighet (Ryan & Deci, 2017d). Det kan også forstås som at hennes erfaringer med yrket har gitt henne en trygghet, fordi hun viste hva som var forventet av henne. Det kan tolkes som at konteksten oppleves som informativ, i lys av indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985b). Orkide beskriver en annen side ved læretiden, og det ble ikke slik hun hadde sett for seg men det var positivt at det ikke ble slik fordi de snakker så kjedelig om det. Forventninger kan påvirkes av selvopplevde erfaringer fra for eksempel skolen (Deci et al., 1991). I Orkide sitt tilfelle er det positivt at hennes forventninger ikke ble oppfylt fordi det ville mest sannsynlig føre til at hun hadde vært mindre motivert for å gjennomføre læretiden. Det kan tolkes som at arbeidsplassen var med på å endre oppfatningen

til Orkide og hun var mottakelig til å la seg påvirke fordi hun faktisk opplevde tilhørighet med yrket. Orkide sine tidligere opplevde erfaringer, kan stamme fra yrkesfaglærerens tilhørighet (Bødtker-Lund et al., 2017) og kan ha ført til forventninger som ikke er realistiske (Kowtha, 2018; McDevitt et al., 2002). Rose forteller at læretiden ble slik, som hun hadde sett for seg men beskriver samtidig at hun nok ikke hadde følt seg så trygg eller selvsikker om det var en arbeidsplass hun ikke hadde kjennskap til fra før av. Det at Rose har kjennskap til arbeidsplassen, kan tolkes som at hun har gjort seg erfaringer i yrket som har ført til at hennes forventninger til læretiden ble bekreftet fordi hun ikke så for seg noe annet (Kowtha, 2018; Ryan & Deci, 2000b). Det kan tolkes som at læretiden ble oppfattet som informativ, og som skaper grunnlag for indre motivasjon der erfaringer og forventninger er internalisert og integrert som en del av selvet (Ryan & Deci, 2000a). Ved at erfaringer og forventninger er blitt en del av selvet er det også mulig å si at hun opplever autonomi ved at hun er selvsikker nok til å ta selvbestemte valg (Ryan & Deci, 2000b). Solsikke beskriver at hun ikke hadde sett for seg å stå i kassen, men prøver å gjøre det beste ut av det. Hun så for seg å være den mer aktive selgeren, og ble negativt overrasket over at det ikke ble slik. Hun forteller videre at hun ikke opplever at hun lærer det hun skal, og at ansvaret for å finne ut av det blir overlat til henne. Solsikkes sine forventninger til læretiden, kan tolkes til å være i motsetning til det Orkide beskriver fordi Solsikke ble negativt overrasket. Solsikke sine forventninger eller erfaringer fra skolen er ikke i samsvar med det hun opplever på arbeidsplassen og konteksten kan derfor ikke sies å være informativ (Deci & Ryan, 1985c). Det at hun prøver å gjøre det beste ut av det, kan tolkes som hun har internalisert ønsket om å møte forventningene men det er ikke i samsvar med indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985d; Ryan & Deci, 2000b).

5.3.3 Diskusjon- Ytre forventninger- Tilhørighet

Pion beskriver forventninger i forhold til fagprøven, der hun forteller at arbeidsplassen også hadde forventninger til hva og hvordan det skulle gjennomføres. Det har også vært forventninger til at hun skal være delaktig med barna, og at hun ikke bare skal observere dem. Ytre forventninger kan ses i sammenheng med organisatorisk sosialisering, og tilhørighet. Som allerede nevnt ovenfor kan forventninger i bedriften/organisasjonen tilskrives i hvilken grad de internaliseres og integreres (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Det henger også sammen med hvordan lærlingene oppfatter forventningene som informative, kontrollerende eller amotiverende (Deci & Ryan, 1985a). Sett i forhold til tilhørighet er målet med den organisatoriske sosialiseringen at lærlingene skal oppleve å bli inkludert i selvbestemte avgjørelser og at de skal tilpasse seg organisasjonens forventninger men i lys av autonomi

(Louis, 1980). Gjennom at Pion har en interesse for barn og unge, kan hun mest sannsynlig selv se relevansen i forventningene som blir stilt og det kan også tolkes i lys av erfaringer hun har gjort seg (Kowtha, 2018). Pion kan fortolkes til å oppleve informative forventninger, fordi hun selv ser relevansen i å møte dem. Orkide beskriver en annen side ved forventninger, fordi hun forteller om at butikken skal være ryddig og det var noe som hun raskt tilpasset seg. Videre forteller hun om at de blir målt på hvor godt de selger, og hvor godt de presterer resultatmessig. Hun beskriver videre at det er krav som hun aldri har fått til å oppfylle, fordi hun ønsker nødvendigvis ikke å gjøre det bra på ulike målinger fra organisasjonen men ønsker å gjøre kunden fornøyd. Hun ønsker heller å gjøre kunden fornøyd, for å skape mer langsiktige resultater fremfor å skape gode resultater som er basert på målinger. Sett i lys av organisatorisk sosialisering, kan det se ut som hun er blitt en insider (Kowtha, 2018) fordi hun vet hva som forventes men samtidig er hun en del av en autonomistøttende kontekst som lar henne selv ta avgjørelser (Deci & Ryan, 2008). Orkide kan tolkes i lys av å være indre motivert gjennom å gjøre kunden fornøyd, men at den ytre reguleringen om å gjøre det bra på målinger ikke er internalisert eller integrert fordi hun mangler interesse (Ryan & Deci, 2000a). Orkide kan sies å oppleve konteksten til forventningene som informative, men det kan være en viss fare for at det også kan være amotiverende fordi et krav fra bedriftens side er å gjøre det bra på målinger. Rose forteller om at forventningene ikke er noe som trengs å stresses over, og beskriver at hun kan styre ting selv og beskriver at det ikke er noen særlige konsekvenser av å for eksempel glemme å vaske en benk fordi hun har et veldig avslappet forhold til sin sjef. Siden sjefen er hennes mor, vektlegges det at de klarer å skille på rollen som mor og barn og arbeidstaker og arbeidsgiver. Rose kan tolkes i lys av å ha integrert forventningene som en del av selvet (Ryan & Deci, 2000a), og konteksten kan sies å være informativ der hun også oppfatter forventningene som informative (Deci & Ryan, 1985c). I forhold til sin rolle som arbeidstaker, og ikke datter er det også mulig å påstå at den organisatoriske sosialiseringen har bidratt til en rolle klarhet i forhold til hvilke forventninger som ligger i organisasjonen (Madlock & Chory, 2014). Solsikke beskriver at de har høye krav der hun arbeider, og beskriver det hun kaller for amerikansk fordi det er veldig presentasjonsfokus. Videre forteller hun at det var utfordrende i starten med alle forventningene, men at hun ser nytten av alle forventningene. Hun vil ikke tro det er så strengt på andre plasser, og ser derfor at hun mest sannsynlig vil håndtere en annen arbeidsplass bedre fordi hun tar med seg mye kunnskaper som kan brukes som en fordel på en annen arbeidsplass. Hun beskriver noe lignende det som Orkide i forhold til målinger, men Solsikke beskriver i tillegg til at de publiserer resultatene på interne sosiale medier og beskriver det

som ubehagelig. Solsikke kan med andre ord tolkes i lys av at hun har identifisert forventningen om å prestere, fordi hun selv ser verdien i det (Ryan & Deci, 2000a), men helt i starten kan det ses på som en ekstern regulering eller introjekt regulering fordi de kan ha blitt opplevd som en form for kontroll eller at hun følte seg presset til å gjennomføre noe på en viss måte (Deci & Ryan, 1985c; Ryan & Deci, 2000a). Siden Solsikke nå kan tolkes som hun opplever en identifisert forventning, kan hun også sies å oppleve konteksten som informativ men også kontrollerende i form av at de publiserer salgsresultater på interne sosiale medier (Deci & Ryan, 1985c).

5.3.1 Samlet diskusjon av lærlingens opplevelse av tilhørighet

Alle informantene beskrev at de var en del av et godt arbeidsmiljø. I forhold til forventninger de hadde til læretiden, var de stor enighet om at det var blitt som forventet men at de også hadde vært noen negative og positive overraskelser (Perrot et al., 2014). Ved at forventninger fører med seg positive overraskelser er det mulig at lærlingene opplever mer motivasjon for å gjennomføre læretiden, mens de som opplever negative overraskelser kan i større grad stå i fare for å oppleve amotivasjon eller kontrollert motivasjon fordi de skaper ikke rom for opplevd autonomi, kompetanse eller tilhørighet (Vansteenkiste & Ryan, 2013). I forhold til ytre forventninger handler det om organisasjonen tilrettelegger for at forventningene skal være informative, kontrollerende eller amotiverende der lærlingene kan bli insidere ved at forventningene er internalisert eller integrert som en del av selvet (Bauer et al., 2007). I forhold til selvbestemmelsesteorien er det mulig å tolke lærlingene i lys av opplevd tilhørighet (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

5.4 Organisatorisk sosialisering- Fremtiden i yrket, arbeidsoppgaver og gruppelem

Her vil funnene og analysen innenfor temaet organisatorisk sosialisering blir diskutert. Det er inkludert relevant litteratur, og diskusjonen tar for seg essensen til alle fire informantene.

5.4.1 Diskusjon- Fremtiden i yrket/forventninger- Organisatorisk sosialisering

Pion beskriver at hun er usikker på fremtiden i yrket, men beskriver videre at barnehager og skoler ikke bare kan bestå av pedagoger med fullt ansvar fordi noen må også være assistent eller være der for barn som trenger en ekstra, når pedagogene blant annet løper på møte. Hun ser for seg at barn og ungdomsarbeideren blir silt mer ut, og erstattet av de med mer utdanning. Hun mener det er positivt at det kommer fler pedagoger inn i barnehagen, fordi de

bidrar med mye kunnskap men det gjør også fagarbeideren med førtiårs erfaring også. I forhold til barn og ungdomsarbeider yrket, vektlegges de med fagbrev i større grad enn de med fagbrev i andre yrker på grunn av den formelle kompetansen de besitter (Bråten & Hagen, 2020). De trekker blant annet frem faglig trygghet, bevissthet om valg av aktiviteter, mer selvstendighet og mestring av fagspråk som den formelle kompetansen (Bråten & Hagen, 2020). I forhold til dimensjonene av organisatorisk sosialisering, som er nevnt ovenfor er det mulig å fortolke at Pion har tilegnet seg yrkeskompetanse for hun vet hva barn og ungdomsarbeideren kan bidra med (Chao et al., 1994). Sett i lys av forventninger, og organisatorisk sosialisering kan det tolkes som at usikkerheten Pion for fremtiden i yrket kan tilskrives at bedriften ikke nødvendigvis har klart å minimere hennes usikkerhet (Kowtha, 2018). Orkide beskriver et ønske om å fortsette med salg, men er usikker på om det er mulig å få seg en jobb. Hun har også søkt påbygg, for å eventuelt ha et alternativ om hun ikke skulle få seg en jobb som er interessant nok. En utfordring innenfor salgsyirket, er at arbeidsgivere ikke vet hva de får om de velger en fagarbeider fremfor en ufaglært og fagbrevet er heller ikke noe de i særlig grad etterspør (Reegård, 2015). En utfordring er at fagbrevet ikke blir ansett som verdifullt i seg selv, men det er verdifullt fordi det dokumenterer at lærlingene har gjennomført en utdanning (Reegård, 2015). Orkide vektlegger at det må være interessant nok, det kan med andre ord ikke bare være en jobb. Det kan tolkes som at hun må føle en tilhørighet til yrket, for å ha en indre motivasjon til å fortsette (Deci & Ryan, 2008). I forhold til organisatoriske sosialiseringen kan den sies å ha vært vellykket fordi Orkide ønsker å bli (Madlock & Chory, 2014). Uheldigvis var det utfordringer med lydopptaket, der det ikke var mulig å høre hva Rose sa men utfra notater og det som ble beskrevet innenfor delkategorien som omhandler autonomi- Fremtiden i yrket virker det som at Rose ser for seg å fortsette innenfor salg, fordi hun har så lang erfaring. Utover det beskrev Rose at hun misliker forandringer, og derfor ville det ikke være veldig sannsynlig at hun kom til å bytte yrke. I forhold til fremtiden ser hun for seg at det blir å arbeide i en turnus på et kjøpesenter, men ser for seg at det er utfordrende å få en heltidsstilling. Sett i lys av organisatorisk sosialisering, og dimensjonene (Chao et al., 1994) kan det se ut som Rose opplever at den yrkeskompetansen hun har tilegnet seg er relevant for å fortsette innenfor yrket. Det kan også tolkes som hun opplever at forventningene til bedriften, er i samsvar med hennes egne forventninger noe som kan tilskrives at den organisatoriske sosialiseringen er vellykket fordi hun har blitt en insider (Bauer et al., 2007) og føler en forpliktelse til yrket (Madlock & Chory, 2014). Det at hun ikke liker forandringer, kan også tilskrives at hun føler en trygghet i sin rolle som salgsmedarbeider (Madlock & Chory, 2014; Perrot et al., 2014). Hun trekker også frem den

samme utfordringen som Orkide gjør ved at det er usikkert hvilken fordel fagbrevet kan gi henne (Reegård, 2015). Solsikke beskriver at hun tror at vi bare trenger fler fagarbeidere i fremtiden, fordi man trenger mennesker som kan veilede andre mennesker. I forhold til Solsikke kan også hennes organisatoriske sosialisering ses på som vellykket fordi hun opplever at fagarbeiderens kompetanse og egenskaper kan bidra i fremtiden (Chao et al., 1994) og hun vektlegger på samme tid den uformelle kompetansen (Natland & Johannessen, 2020; Reegård, 2015).

5.4.2 Diskusjon- Arbeidsoppgaver- Organisatorisk sosialisering

Om arbeidsoppgaver utføres i lys av indre motivasjon, utfører arbeidstakere oppgavene fordi de finner dem interessante og givende, og gjennom å engasjere seg i en handling i lys av indre motivasjon kan derfor sies å være belønning i seg selv (Dysvik et al., 2013). Pion beskriver det som kan tolkes som variasjon i arbeidsoppgaver, og sier videre at uten variasjon blir man lei. Det kan med andre ord tolkes som at den organisatoriske sosialiseringen legger til rette for variasjon, fordi det å oppleve kjedsomhet (Reeve, 2018b) kan både svekke opplevelsen av de psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2008) men også sannsynligheten for at lærlingene blir i yrket. Det kan med andre ord svekke jobbtildfredsheten (Wnuk, 2017). Orkide beskriver det som kan tolkes som rutine, fordi alt er automatikk. Når alt er blitt en rutine, kan man i lys av Krathwohl (2002) være på de øverste nivåene i taksonomien, men det er også en fare for at det blir amotiverende (Deci & Ryan, 2008) fordi forventningen og kravene til arbeidsoppgavene skaper ikke interesse, glede, engasjement og utvikling (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2018b). Sett i forhold til flytsonen som Reeve (2018b) beskriver er det også en fare for at man blir likegyldig. Når man er amotivert eller likegyldig, er det mulig å påstå at behovet for autonomi og kompetanse ikke er oppnådd men behovet for tilhørighet er kanskje det som motiverer Orkide. Rose forteller at rutiner er nødvendigvis ikke positivt, fordi alt er jo helt likt. Rose bekrefter på mange måter at rutiner og automatikk kan føre til amotivasjon eller likegyldighet. Sett i lys av organisatorisk sosialisering, kan det se ut som at den i større grad må tilrettelegge for indre motivasjon (Engeda et al., 2014) for at de psykologiske behovene skal oppleves som oppnådd (Deci & Ryan, 2008). Rose kan likevel oppleve at hennes behov for tilhørighet er oppnådd, selv om hennes behov for kompetanse og autonomi kan fortolkes til å være lav (Engeda et al., 2014). Solsikke trekker det litt lenger enn det Orkide og Rose gjør, ved å si at hun føler seg som en robot. Robot kan fortolkes til å være automatikk, og rutine. Det å føle seg som en robot kan likevel sies å være under det laveste nivået i taksonomien fordi, det krever mindre enn å huske (Krathwohl, 2002). Når man føler seg som

er robot kan det være stor risiko for å føle seg amotivert, men også kontrollert (Deci & Ryan, 2008). Sett i lys av den organisatoriske sosialiseringen kan man også fortolke at Solsikke ikke opplever jobbtilfredshet (Wnuk, 2017). Derfor er det også en fare for at bedriften ikke har lykkes i sin sosialisering, i lys av at hun ønsker å forbli der. Solsikke opplever nok ikke heller i særlig stor grad at hennes arbeidsoppgaver er tilrettelagt for opplevd kompetanse eller autonomi (Deci & Ryan, 2008).

5.4.3 Diskusjon- Gruppemedlem- Organisatorisk sosialisering

Pion har beskrevet innenfor andre delkategorier, det som kan tolkes som stor grad av inkludering og beskriver gruppen hun er en del av som en sammensveiset gjeng. Her er det mulig å knytte inn i hvilken grad hun opplever jobbtilfredshet (Wnuk, 2017) i lys av at den organisatoriske sosialiseringen kan det henge sammen tilhørighet i organisasjonen (Madlock & Chory, 2014). Det at gruppen er med på å gi tilhørighet for Pion, kan ses i sammenheng med at hun gjennom gruppen får en opplevelse autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2008). Orkide som opplever at det er en jentegruppe og en guttegruppe, opplever at hun er en del av den ene. I lys av organisatorisk sosialisering, kan også gruppetilhørigheten føre til jobbtilfredsstillelse (Wnuk, 2017), fordi gruppen kan være med på å skape trivsel som i stor grad henger sammen med opplevelse av tilhørighet i organisasjonen (Wnuk, 2017). Rose som til tider har mye ansvar beskriver at det er viktig at hennes medarbeidere vet hvor de har henne, og alltid kan komme til henne om det skulle være noe. Rose vektlegger en litt annen side av det å tilhøre en gruppe, men det kan ses i sammenheng med at hun har mer ansvar. Gjennom at hun har mer ansvar, kan man si hun er med på å bidra til hvilken sosialiseringsstrategi organisasjonen følger (Perrot et al., 2014). Det kan med andre ord forstås som hun er med på å tilrettelegge for enten en individuell eller institusjonalisert sosialisering (Chao et al., 1994; Perrot et al., 2014), som er mer dyptgående forklart ovenfor. Derfor kan det også sies at Rose er med på å minimere usikkerhet for de andre kollegaene, samtidig som hun må minimere sin egen eventuelle usikkerhet over hva som forventes (Kowtha, 2018). Solsikke beskriver at hun på mange måter er en del av gruppen, men på andre måter ikke. Det kan tolkes som om at hun opplever at kassen er avskilt fra resten og ikke har de samme mulighetene for å bli en del av hovedgruppen, som alle de andre ansatte i avdelingene. Videre forteller hun at det naturlig er slik at det vil ta litt tid for å komme inn i en gruppe. Det kan tolkes som at sosialiseringsprosessen i bedriften kanskje burde ha vært mer formell (Perrot et al., 2014), fordi da hadde det vært enklere å komme inn i gruppen og Solsikke kunne ha blitt tryggere på hva som var forventet og hva hun burde vektlegge (Perrot

et al., 2014). Det kan også ses i sammenheng med dimensjonene som Chao et al. (1994) har trukket frem, men særlig den faktoren som omhandler mennesker fordi det handler blant annet om å forstå seg på de ulike personlighetene som er i gruppen.

5.4.1 Oppsummering av lærlingens opplevelse av organisatorisk sosialisering

Gjennom spørsmålene som handler om lærlingenes subjektive opplevelse av fremtiden i yrket var det stor variasjon og usikkerhet i om lærlingene så på fremtiden som positiv eller mer negativt (McDevitt et al., 2002). I forhold til arbeidsoppgaver var det stor overvekt av automatikk og rutiner, der den organisatoriske sosialiseringen kan sies å bære lite preg av variasjon (Deci & Ryan, 2008; Kowtha, 2018; Ryan & Deci, 2000a). I forhold til spørsmål om de anså seg selv gruppen, i lys av organisatorisk sosialisering var det stor overvekt av det som kan tolkes som gruppetilhørighet (Madlock & Chory, 2014). Sett i lys av selvbestemmelsesteorien kan den organisatoriske sosialisering sies å være vellykket fordi lærlingene opplever i stor grad jobbtilfredshet (Wnuk, 2017). Gjennom å oppleve jobbtilfredshet, opplever de også i stor grad at deres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet er dekket (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a).

5.5 Diskusjon- En sammenkobling av typologier og den menneskelige taksonomien

Innledningsvis ble det nevnt fire typologier fra Reegård (2015) som omhandler «den usikre», «den produktorienterte», «den serviceorienterte» og «den karriereorienterte». Som allerede nevnt handler det om i hvilken grad lærlingene identifiserer seg med yrket, eller i hvilken grad de tar avstand (Reegård, 2015). For å se disse typologiene opp mot de psykologiske behovene og den menneskelige taksonomien (Ryan & Deci, 2000a), er det mulig å vurdere i hvilken grad lærlingene ønsker å fortsette som fagarbeidere. For de av lærlingene som passer inn i kategorien som den usikre kan man si at behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse er avgjørende for om de fortsetter. Det er fordi de i liten grad identifiserer seg med yrket, der organisatorisk sosialisering kan ses på som avgjørende fordi sannsynligheten for at de forlater yrket er stor (Reegård, 2015). Det kan også ses i sammenheng med ekstern regulering eller introjektiv regulering, fordi årsakssammenhengen for å gjennomføre fagbrevet eller å ha en yrkesrelevant jobb er styrt av ytre forventninger eller for å opprettholde selvtilliten ved å faktisk gjennomføre læretiden eller skape en karriere (Ryan & Deci, 2000a). Den produktorienterte motiveres i stor grad av sin yrkesrolle, og hva de forventer og ønsker (Reegård, 2015). Her kan man si at de psykologiske behovene er mindre viktige, men behovet

for å oppleve kompetanse kan sies å være mer avgjørende. Det kan ses i lys av en identifisert regulering, fordi de selv kan se verdien av å fortsette i yrket der de også ser på læretiden som et mål for å skape seg en karriere (Ryan & Deci, 2000a). Den serviceorienterte vektlegger autonomi og tilhørighet, fordi kompetanse er noe som kommer av seg selv. Den karriereorienterte har planer om å bli i yrket, og motiveres i stor grad av tilhørighet fordi de identifiserer seg i stor grad med hva yrket kan sies å representere (Reegård, 2015). Det kan tolkes i lys av en integrert regulering, fordi de i stor grad motiveres av å være fagarbeidere innenfor yrket de har tatt et selvbestemt valg over (Ryan & Deci, 2000a).

6.0 Oppsummering og konklusjon

Som nevnt innledningsvis var intensjonen i denne studien å belyse mennesket i en læreprosess, som læretiden er. Oppgavens fokus har vært i hvilken grad lærlingene ønsket å fortsette i yrket, sett opp mot de psykologiske behovene som er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000a). Oppgavens fokus har også vært i hvilken grad organisatorisk sosialisering (Perrot et al., 2014) har vært med på å påvirke valgene til lærlingene, men også hvilke forventninger arbeidsplassen har hatt til dem og hvilke forventninger de selv har hatt. Problemstillingen var: *Hvordan er de subjektive opplevelsene av autonomi, kompetanse og tilhørighet avgjørende for om lærlingene fortsetter som fagarbeidere?*

6.1 Autonomi- Valg/ frihet /PLOC

Informantene opplevde i stor grad autonomi i sin arbeidshverdag, selv om det er ulike grader av reguleringer (Ryan & Deci, 2000a) og at følelsen av å måtte velge mellom noe kan føre til en lavere grad av autonomi (Reeve, 2009). De har tatt et selvbestemt valg i form av yrkesfag, linje, arbeidsplass, ansvar og arbeidsoppgaver og fremtiden i yrket. Den ytre motivasjonen, eller påvirkningen har blitt internalisert og integrert som en del av selvet (Reeve, 2015a) og kan derfor ha påvirket til et skifte i PLOC (årsakssammenheng) fra at det var ytre styrt til at det har blitt indre styrt (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000b). Gjennom intervjuene har trygghet og støtte vært en avgjørende faktor for om lærlingene både opplever, og ønsker autonomi (Deci & Ryan, 2008) og det kan ses i sammenheng med psykologisk trygghet (Afolabi & Balogun, 2017).

6.2 Kompetanse- Mestring/optimale utfordringer/ utvikling

Gjennom intervjuene, fremkom det også at lærlingene i stor grad opplevde kompetanse i form av positive tilbakemeldinger, optimale utfordringer, avgjørelser/medbestemmelse og kvaliteter i yrket. I forhold til Blooms taksonomi, som Krathwohl (2002) beskriver er det likevel litt forskjeller mellom hvilket nivå lærlingene befinner seg på i forhold til hva arbeidsplassen forventer, og hva de mestrer og det kan ses i sammenheng med flyt (Reeve, 2018b). Gjennom lærlingenes beskrivelser ble det også vektlagt faglig identitet, tilpassningsevne og menneskelig kapital (Fugate et al., 2004), der det var stort samsvar mellom lærlingene hva som ble ansett som relevant og det var den uformelle kompetansen (Natland & Johannessen, 2020).

6.3 Tilhørighet- Arbeidsmiljø/tilhørighet/forventning

Gjennom intervjuene har det kommet frem at de også opplever tilhørighet i sitt yrke og det kom til syne gjennom intervjuene i form av arbeidsmiljø, indre forventninger og ytre forventninger. Lærlingene vektla gruppetilhørighet, trygghet og støtte som avgjørende faktorer som kan forsåes som sosial kompetanse (Gjøsund & Huseby, 2009a). Lærlingene vektla også at forventningene til dem var i stor grad informative (Deci & Ryan, 1985c), der de hadde internalisert og integrert forventningene (Deci & Ryan, 2008) men sett i lys av den menneskelige taksonomien (Ryan & Deci, 2000a) var det ulike reguleringer som har en relevans for om de kan være indre motivert (Deci & Ryan, 1985d).

6.4 Organisatorisk sosialisering- Forventninger/arbeidsoppgaver/grupped medlem

I intervjuene vektla informantene at den organisatoriske sosialiseringen på mange måter kunne være avgjørende gjennom spørsmålene som omhandlet fremtiden i yrket, arbeidsoppgaver og grupped medlem. De ønsket i stor grad å fortsette i yrket, men at de var usikre på om det var mulig selv om det hadde fagbrev. Det kan ses i sammenheng med det Bråten og Hagen (2020) og Reegård (2015) beskriver i forhold til hva fagbrevet egentlig bidrar med. Lærlingene vektla likevel sin yrkeskompetanse og uformelle kompetanse (Chao et al., 1994; Natland & Johannessen, 2020; Reegård, 2015), der de hadde blitt insidere (Bauer et al., 2007) og følte en forpliktelse til yrket (Madlock & Chory, 2014). I forhold til arbeidsoppgaver bærer det preg av å bestå av mye rutiner, og lite variasjon der lærlingene kan sies å være på de øverste nivåene i taksonomien til Bloom (Krathwohl, 2002), mens arbeidet mere krever at de er på de lavere nivåene. I forhold til de psykologiske behovene (Deci &

Ryan, 2008) og Flyt (Reeve, 2018b) kan rutiner og automatikk, i forhold til hva lærlingene beskriver føre til amotivasjon og likegyldighet der det kan gå på bekostning av jobbtilfredshet (Wnuk, 2017). I forhold til den organisatoriske sosialiseringprosessen, vektla lærlingene også at de kjente på en tilhørighet i bedriften (Wnuk, 2017) og det kan tilskrives at prosessen har vært suksessfull, fordi tilhørighet kan føre til en større opplevelse av autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2008).

6.5 En samlet konklusjon- en samlet besvarelse av problemstillingen

Problemstillingen omhandlet hvordan de subjektive opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet var avgjørende for om lærlingene fortsetter som fagarbeidere. Lærlingenes subjektive opplevelse av autonomi kan være lav (Reegård, 2015; Reeve, 2018b) fordi de beskriver at valgene ikke er tvang, men selve valget kan ses på som tvang (Frønes, 2006b). Gjennom vektlegging av støtte og trygghet, ga lærlingene uttrykk for autonomi. Internalisering og integrering av reguleringer (Deci & Ryan, 2008) kan tilskrives som årsaken hvorfor den subjektive opplevelsen av autonomi likevel kan bærer preg av valg, valgfrihet og en indre årsakssammenheng (Ryan & Deci, 2006). Lærlingenes subjektive opplevelse av kompetanse, beskrives gjennom faglig identitet, tilpasningsevne og menneskelig kapital (Fugate et al., 2004) og de vektla støtte og trygghet i forhold til å oppleve optimale utfordringer og positive tilbakemeldinger i lys av mestring og utvikling (Reeve, 2015c; Ryan & Deci, 2017d). I forhold til lærlingenes subjektive opplevelse av tilhørighet, var gruppetilhørighet avgjørende i form av støtte og trygghet (Gjøsund & Huseby, 2009a). I forhold til den organisatoriske sosialiseringen hadde forventningene blitt internalisert og integrert, og ble oppfattet som informative (Deci & Ryan, 2008) og det hadde en sammenheng med jobbtilfredshet (Wnuk, 2017).

Den subjektive opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet kan sies å være avgjørende til en viss grad. For om lærlingene ikke hadde opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet kunne det ha ført til det som Vansteenkiste og Ryan (2013) omtaler som ytre motiverte handlinger som på sikt kunne ha ført til lav trivsel, lave helsefordeler og psykologiske utfordringer. Det samme kan sies å gjelde den organisatoriske sosialiseringen i forhold til hvilke muligheter og forventninger lærlingene møter for om de i det hele tatt ønsker å bli i yrket (Chiong et al., 2017). Det er likevel slik at yrkets posisjon i arbeidslivet setter en del begrensninger (Bråten & Hagen, 2020). Sagt med andre ord handler det om at fagarbeideren må oppleve tydeligere fagkompetanse slik at de ikke konkurrerer med de med

høyere utdanning eller de ufaglærte (Nyen et al., 2015). Det kan også sies å kreve at bedriften gjør plass til fagarbeideren, og at de vektlegger dem med fagkompetanse men også at det er mulig å bygge en karriere som fagarbeider (Bråten & Hagen, 2020) og at de kan oppleve jobbtilfredshet (Wnuk, 2017) ved at de får muligheter i yrket som verdsetter dem som fagarbeidere i lys av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000a).

7.0 Begrensninger og videre forskning i denne studien

Denne undersøkelsen har satt et søkelys på lærlingers livsverden. Den belyser noen aspekter som kan anses som avgjørende hos lærlingene (Nyen et al., 2011) og viser at fagarbeideren burde få mer fotfeste i arbeidslivet (Nyen et al., 2015). I forhold til valg av litteratur, dreier selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) seg om mer enn det som er tatt hensyn til i denne studien. Det som er blitt ekskludert er blant annet personlighetsutvikling, selvregulering og kultur (Deci & Ryan, 2008), og ved å eventuelt ha inkludert disse aspektene kunne analysen og konklusjonen sett annerledes ut. Organisatorisk sosialisering ble bare utforsket ut fra lærlingens opplevelse, og i forhold til forventninger der analysen dreide seg om forventninger, arbeidsoppgaver og gruppetilhørighet. Aspekter om hvordan organisasjonen/bedriften faktisk praktiserer sin sosialisingsstrategi ble utelatt (Perrot et al., 2014). Hvis det hadde blitt inkludert kunne det ha ført til en mer dyptgående analyse i forhold til hvilke muligheter lærlingene har i forhold til sine psykologiske behov. Fokuset på selvbestemmelsesteorien, indre motivasjon og de psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci, 2017d) er begrensningen i denne studien men disse begrensningene er gjort, fordi rammebetingelsene for oppgaven tilrettela ikke for å kunne utforske det noe nærmere. Rammebetingelsene omhandlet blant annet et tidsaspekt, og tilgang på informanter som kunne bidra med relevant kunnskap som videre kunne analyseres. Det at enkelte elementer er utelatt fra undersøkelsen kan ses i sammenheng med rammebetingelsene, og den deduktive tilnærmingen til datamaterialet (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Den deduktive tilnærmingen har også hatt en betydning for hvordan lærlingenes utsagn ble tolket. I forhold til metodisk tilnærming, kunne flere informanter eller en kombinasjon av flere metoder styrket analysen (Creswell & Creswell, 2018). Det å inkludere flere metoder, som for eksempel observasjon hadde det vært mulig å stille spørsmål til det som hadde blitt observert.

7.1 Videre forskning

En fremtidig tenkt analyse kunne for eksempel inkludere andre motivasjonsfaktorer, som man blant annet finner i behovsteorien til Maslow (1954) som i korte trekk handler om behov, ledelse, forventninger og oppførsel i en organisasjon (Acevedo, 2018). Eller forventningsteorien til Vroom (1964) som omhandler at mennesker vurderer deres tilgjengelige alternativer og valg med tanke på hvilket utfall det får (Talwar et al., 2021) for å nevne noen alternativer. Det kunne også vært aktuelt å gjennomføre en replikasjonsstudie, ved hjelp av andre masteroppgaver (Ege, 2018; Kristensen, 2017; Sorodi, 2014) for å styrke denne studienes gyldighet (Tjora, 2021). Det å undersøke ledere i lærlingsbedrifter, kunne ha bidratt med å undersøke i hvilken grad de tilrettelegger for de psykologiske behovene. Et alternativ hadde da vært å se på blant annet McGregors ledelsesteori som omhandler «management x» og «management y» (Lawter et al., 2015) som handler om hvilke antakelser ledere om sine arbeidstakere (Kopelman et al., 2008).

8.0 Litteraturliste

- Abdul Rehman, A. & Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. https://www.researchgate.net/publication/325022648_An_introduction_to_research_paradigms Hentet den 06.10.21
- Acevedo, A. (2018). A Personalistic Appraisal of Maslow's Needs Theory of Motivation: From "Humanistic" Psychology to Integral Humanism. *Journal of business ethics*, 148(4), 741-763. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2970-0>
- Adams, N., Little, T. D. & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. I M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & S. J. Lopez (Red.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (s. 47-54). <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>
- Afolabi, O. A. & Balogun, A. G. (2017). Impacts of psychological security, emotional intelligence and self-efficacy on undergraduates' life satisfaction. *Psychological thought*, 10(2), 247-261. <https://www.proquest.com/docview/2546571834?pq-origsite=primo>
- Andersen, R. K., Skålholt, A., Tønder, A. H. & Reegård, K. (2020). *Relevans i fag- og yrkesopplæringen: Utvikling og analyse av en fagarbeiderundersøkelse og en arbeidsgiverundersøkelse* (30:2020). FAFO og NIFU. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/relevans-i-fag-og-yrkesopplaeringen-2>
- Andersen, S. C. (2005). Smid ikke metoderne ud med badevandet: Epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser. *Dansk sociologi*, 16/3, 45-60. <https://rauli.cbs.dk/index.php/dansksociologi/article/view/723/754>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern (LOV-2005-06-17-62)*. A.-o. inkluderingsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Arbeidstilsynet. (2022, 27.04). *Stress*. <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/stress/pageAsPdf?showAsImage=true> Hentet den 27.04.22
- Askland, L. (2006). Jobb- eller en måte å leve på? I *Det personlige i det profesjonelle : ti tekster til tanke* (s. 95-104). Gyldendal akademisk.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Pers Soc Psychol Bull*, 37(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>

- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. & Tucker, J. S. (2007). Newcomer Adjustment During Organizational Socialization: A Meta-Analytic Review of Antecedents, Outcomes, and Methods. *J Appl Psychol*, 92(3), 707-721.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder- En grundbog* (3. utg., s. 15-29). Hans Reitzels forlag.
- Bråten, M. & Hagen, A. T. (2020). En utdanning til randsonen? *Søkelys på arbeidslivet*, 37(3), 183-200. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2020-03-04>
- Byrne, D. (2017). What's the difference between qualitative and quantitative methods? <https://methods.sagepub.com/project-planner/philosophy-of-research?fromoverview=Y> Hentet den 10.10.21
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglærere erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2017,2. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/5714>
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of applied psychology*, 79(5), 730-743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chesser-Smyth, P. A. & Long, T. (2013). Understanding the influences on self-confidence among first-year undergraduate nursing students in Ireland. *J Adv Nurs*, 69(1), 145-157. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06001.x>
- Chiong, C., Menzies, L. & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years'

- experience in England. *British educational research journal*, 43(6), 1083-1110.
<https://doi.org/10.1002/berj.3302>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). Qualitative methods. I *Research Design- Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg., s. 179-210). Sage.
 vbk://9781506386690
- Dagsland, Å. H. B., Mykletun, R. J. & Einarsen, S. (2015). "We're not slaves - we are actually the future!" A follow-up study of apprentices' experiences in the Norwegian hospitality industry. *Journal of vocational education & training*, 67(4), 460-481.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1086411>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985a). Causality orientations theory. I *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (s. 149-175). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). Cognitive evaluation theory: Interpersonal communication and intrapersonal regulation. I *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (s. 87-112). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985c). Cognitive Evaluation Theory: Perceived causality and perceived competence. I *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (s. 43-85). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985d). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. I *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (s. 11-40). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985e). An introduction. I *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (s. 3-10). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985f). Toward an organismic integration theory. I *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (s. 113-148). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian psychology = Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education- The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dysvik, A., Kuvaas, B. & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *J Appl Soc Psychol*, 43(5), 1050-1064. <https://doi.org/10.1111/jasp.12068>

- Eatough, V. & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. I C. Willig & W. R. Stainton (Red.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2. utg., s. 193-206). Sage.
- Ege, A. (2018). *Fra elev til lærling- En kvantitativ studie om endringer i elevenes indre motivasjon, selvoppfatning og tanker om framtiden, fra skole til læretid* [Masteroppgave, NTNU]. https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1imu1ht/TN_cdi_cristin_nora_11250_2590776
- Engeda, E. H., Birhanu, A. M. & Alene, K. A. (2014). Intent to stay in the nursing profession and associated factors among nurses working in Amhara Regional State Referral Hospitals, Ethiopia. *BMC Nurs*, 13(1), 24-24. <https://doi.org/10.1186/1472-6955-13-24>
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of educational administration*, 49(3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fagforbundet. (2021). *Deltidsrapporten- Vest Agder*. https://www.fagforbundet.no/globalassets/_lonn-og-avtaler/ks/vest-agder.pdf
- Fangen, K. (2020). Kvalitetssikring av materialet. I *Deltakende observasjon* (s. 236-259). Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2006a). Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. I *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg., s. 16-22). Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2006b). Sosialisering og det moderne: Kjennetegn ved det moderne samfunn. I *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg., s. 142-152). Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2006c). Å vokse opp er å lære: Hva er sosialisering? I *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg., s. 24-27). Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2006d). Å vokse opp er å lære: Å bli en del av et samfunn. I *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg., s. 38-43). Gyldendal Akademisk.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Gagne, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>

- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *J. Organiz. Behav.*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Galletta, M., Portoghese, I., Penna, M. P., Battistelli, A. & Saiani, L. (2011). Turnover intention among Italian nurses: The moderating roles of supervisor support and organizational support. *Nurs Health Sci*, 13(2), 184-191. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00596.x>
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2009a). Arbeid i team. I *To eller flere... Basiskunnskaper i gruppepsykologi* (2. utg., s. 138-185). Cappelen Akademisk.
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2009b). Gruppas indre liv. I *To eller flere- : basiskunnskaper i gruppepsykologi* (3. utg., s. 45-67). Cappelen akademisk.
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2009c). Ulike grupper og nettverk. I *To eller flere... Basiskunnskaper i gruppepsykologi* (3. utg., s. 18-39).
- Gulløv, E. & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. I J. Prior & J. Van Herwegen (Red.), *Practical Research with Children* (s. 127-145). Taylor and Francis.
- Hagen, A. T., Nadim, M. & Nyen, T. (2008). Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet. *Fafo-rapport*, 2008:29, 11-16. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20071.pdf
- Hatch, J. A. (2002). Deciding to Do a Qualitative Study. I *Doing qualitative research in education settings* (s. 1-36). State University of New York Press.
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene - Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151-179. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2011-02-0>
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S. & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of vocational behavior*, 95-96, 74-89. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1imu1ht/TN_cdi_proquest_journals_1826399649
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet- En kunnskapsoppsummering*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/284094/NIFUrapport2015-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Imsen, G. (2008). Sosialisering og utvikling. I *Elevenes verden- En innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg., s. 51-66). Universitetsforlaget.
- Iplik, F. N., Kilic, K. C. & Yalcin, A. (2011). The simultaneous effects of person-organization and person-job fit on Turkish hotel managers. *International journal of contemporary hospitality management*, 23(5), 644-661. <https://doi.org/10.1108/09596111111143386>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I M. Schilling (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 281-307). Hans Reitzels forlag.
- Kane, A., Yarker, J. & Lewis, R. (2021). Measuring self-confidence in workplace settings: A conceptual and methodological review of measures of self-confidence, self-efficacy and self-esteem. *International coaching psychology review*, 16(1), 67.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=149489567&site=ehost-live>
- Keegan, S. (2015). Leadership and appreciative inquiry. I *The psychology of fear in organizations : how to transform anxiety into well-being, productivity and innovation* (s. 167-177). Kogan Page.
- Kopelman, R. E., Prottas, D. J. & Davis, A. L. (2008). Douglas McGregor's Theory X and Y: Toward a Construct-valid Measure. *Journal of managerial issues*, 20(2), 255-271.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/douglas-mcgregors-theory-x-y-toward-construct/docview/194165861/se-2?accountid=45259>
- Kowtha, N. R. (2018). Organizational socialization of newcomers: the role of professional socialization: Professional socialization and organizational socialization. *International journal of training and development*, 22(2), 87-106. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12120>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kristensen, K. D. B. (2017). *En kvalitativ undersøkelse om trivsel og motivasjon i høyere utdanning: Et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1imu1ht/TN_cdi_bergen_dspace_oa_i_bora_uib_no_1956_17214
- Kristiansen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder- En grundbog* (3. utg., s. 601-619). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021a). Karakterisering av forskningsintervjuet (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 42-65). Gyldendal akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021b). Å utføre et intervju (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). I *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 156-171). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). *Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring - En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole* (Årg 11 Nr 2). A. Didactica. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/a-velge-aktiviteter-selv-som-grunnlag-for-trivsel-og-mestring-en-casestudie-av-kroppsøvingsundervisningen-ved-en-videregaende-skole/> den 30.09.21
- Lawter, L., Kopelman, R. E. & Prottas, D. J. (2015). McGregor's Theory X/Y and Job Performance: A Multilevel, Multi-source Analysis. *Journal of managerial issues*, 27(1/4), 84-101. <https://www.proquest.com/docview/1756232048?pq-origsite=primo&parentSessionId=Z7kGC%2BxnJj7L6Um%2FJU5bDyUJ0R5picf72%2F54N%2BYHTtw%3D>
- Louis, M. R. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative science quarterly*, 25, 226-251. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2392453>
- Madlock, P. E. & Chory, R. M. (2014). Socialization as a Predictor of Employee Outcomes. *Communication studies*, 65(1), 56-71. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811429>
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? Innsamling, fortolkning og analyse av kvalitative data ved hjelp av Sensitizing Concepts. I J. P. Madsbu & M. Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s. 13-32). Oplandske bokforlag. <http://hdl.handle.net/11250/134364>
- Manger, T. (2016). Hva er motivasjon? I *Motivasjon, og troen på seg selv og ros* (s. 9-12). Gyldendal Norsk Forlag.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality* (3rd ed. utg.). HarperCollins.
- McDevitt, M., Gassaway, B. M. & Pérez, F. G. (2002). The Making and Unmaking of Civic Journalists: Influences of Professional Socialization. *Journalism & mass communication quarterly*, 79(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/107769900207900107>
- Natland, S. & Johannessen, A. (2020). Det er noe med den personlige egnetheten. *Tidsskrift for velferdsforskning*, (2), 86-99. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-02-01>

- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/> Hentet den 11.10.21
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nyen, T., Næss, T., Skålholt, T. & Hagen Tønder, A. (2011). *På veien til fagbrev : analyser av Lærlingundersøkelsen*. Fafo. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Larlingundersokelsen-2011---analyse/>
- Nyen, T., Skålholt, A. & Hagen Tønder, A. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport*. <https://www.nifu.no/publications/1244802/> Hentet den 15.10.21
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). Hvorfor en bok om yrkesfag? I *Yrkesfagene under press* (s. 11-19). Universitetsforlaget.
- Nygård, G. (2018). *4 av 5 med fagbrev er i jobb fem år etter fagprøven*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/4-av-5-med-fagbrev-er-i-jobb-fem-ar-etter-fagproven> hentet den 30.09.21
- OECD. (2018a). Executive summary. (Investing in Youth: Norway), s. 9-20. <https://doi.org/10.1787/9789264283671-en>
- OECD. (2018b). Raising school completion rate and providing high-quality professional training in Norway. (Investing in Youth: Norway), s. 87-120. <https://doi.org/10.1787/9789264283671-en>
- Olsen, O. J. (2011). Yrkesutdanning i det moderne. Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser i norsk fag- og yrkesopplæring. *Sosiologisk tidsskrift*, 19(1), 29-47. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2011-01-03>
- Perrot, S., Bauer, T. N., Abonneau, D., Campoy, E., Erdogan, B. & Liden, R. C. (2014). Organizational Socialization Tactics and Newcomer Adjustment: The Moderating Role of Perceived Organizational Support. *Group & organization management*, 39(3), 247-273. <https://doi.org/10.1177/1059601114535469>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Bommer, W. H. (1996). Meta-analysis of the relationships between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance. *Journal of applied psychology*, 81(4), 380-399. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.81.4.380>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018a). Det epistemologiske utgangspunktet. I *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (s. 45-54). Cappelen Damm
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018b). Det kvalitative og det kvantitative. I *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (s. 89-110). Cappelen Damm
- Reegård, K. (2015). En selger in spe Orienteringer mot butikkarbeid blant unge på yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet*, (3), 206-222.
- Reeve, J. (2009). Psychological needs. I *Understanding motivation and emotion* (5. utg., s. 142-169). Wiley.
- Reeve, J. (2015a). Extrinsic motivation I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 116-151). Wiley.
- Reeve, J. (2015b). Introduction. I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 2-27). Wiley.
- Reeve, J. (2015c). Psychological needs. I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 152-182). Wiley.
- Reeve, J. (2018a). Extrinsic Motivation and Internalization. I *Understanding motivation and emotion* (6. utg., s. 98-122). Wiley.
- Reeve, J. (2018b). Psychological Needs. I *Understanding Motivation and Emotion* (6. utg., s. 123-149). Wiley.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *J Adv Nurs*, 53(3), 304-310. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *J Pers*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *J Pers*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017a). Cognitive evaluation theory, Part one: The effects of reward, reedback, and other external events on intrinsic motivation. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 123-157). The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017b). Human autonomy: Philosophical perspectives and the phenomenology of self. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 51-79). The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017c). Organismic integration theory: Internlization and the differentiation of extrinsic motivation. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 179-215). The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017d). Psychological needs: Varied concepts and a preliminary description of STD's approach. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 80-101). The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017e). Work and organizations: Promoting wellness and productivity. I *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (s. 532-558). The Guilford Press.
- Schiefloe, P. M. (2018). Relasjoner, arenaer og nettverksdanning. I *Sosiale landskap og sosial kapital : nettverk og nettverksforskning* (2. utg., s. 53-90). Universitetsforlaget.
- Sorodi, M. R. (2014). *Alt har sin pris og er penger den billigste måten å betale med?* [Masteroppgave, Diakonhjemmet]. <http://hdl.handle.net/11250/217836>
- Talwar, S., Kaur, P., Kumar, S., Hossain, M. & Dhir, A. (2021). What determines a positive attitude towards natural food products? An expectancy theory approach. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129204>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 33-63). Hans Reitzels forlag.
- Thune, T., Reiseegg, Ø. & Askheim, S. (2019). Skole og utdanning i Norge. *Store norske leksikon* https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge Hentet den 10.10.21
- Tjora, A. (2021). Forskningens kvalitet og framstilling. I *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg., s. 259-283). Gyldendal Norsk Forlag
- Tuohy, D., Cooney, A., Dowling, M., Murphy, K. & Sixsmith, J. (2013). An overview of interpretive phenomenology as a research methodology. *Nurse Res*, 20 (6), 17-20.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/overview-interpretive-phenomenology-as-research/docview/1406196683/se-2?accountid=45259>

- Utdanningsdirektoratet. (2008a). *Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift (BUA3-01)*. <https://www.udir.no/kl06/BUA3-01#> den 05.05.22
- Utdanningsdirektoratet. (2008b). *Læreplan i salgsfaget Vg3 / opplæring i bedrift (SLG3-01)*. <https://www.udir.no/kl06/SLG3-01#> den 05.05.22
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Lærlingundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/larlingundersokelsen/> den 30.09.21
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Følg opp lærling i bedrift*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/folg-opp-larlinger/> den 05.05.22
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Spørsmål i lærlingsundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmal-i-larlingundersokelsen/#> den 14.02.21
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 257-262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van Manen, M. (1997). Hermeneutic Phenomenological Reflection. I *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg., s. 77-109). Routledge.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as an unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, Vol 23 (3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Veblungnes, M. N. (2020, 09.01.2020). Norge trenger flere fagfolk – NÅ! *Utdanningsnytt.no*. <https://www.uttanningsnytt.no/videregaende-opplaering-yrkesfag/norge-trenger-flere-fagfolk-na/226128> Hentet 14.02.22
- VG. (2018). Slutt med utdanningsssnobberiet – ta fagutdanningene på alvor. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/1k4m1J/slutt-med-utdanningsssnobberiet-ta-fagutdanningene-paa-alvor> hentet den 29.09.21
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

- Vrålstad, S. (2011). Utfordrende jobbhverdag i mange yrker : arbeidsmiljø. *Samfunnsspeilet*, 25(2011) nr 5-6. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/utfordrende-jobbhverdag-i-mange-yrker>
- Westgate, E. C. (2020). Why Boredom Is Interesting. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 33-40. <https://doi.org/10.1177/0963721419884309>
- Wnuk, M. (2017). Organizational Conditioning of Job Satisfaction. A Model of Job Satisfaction. *Contemporary Economics*, 11(1), 31-43. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.227>

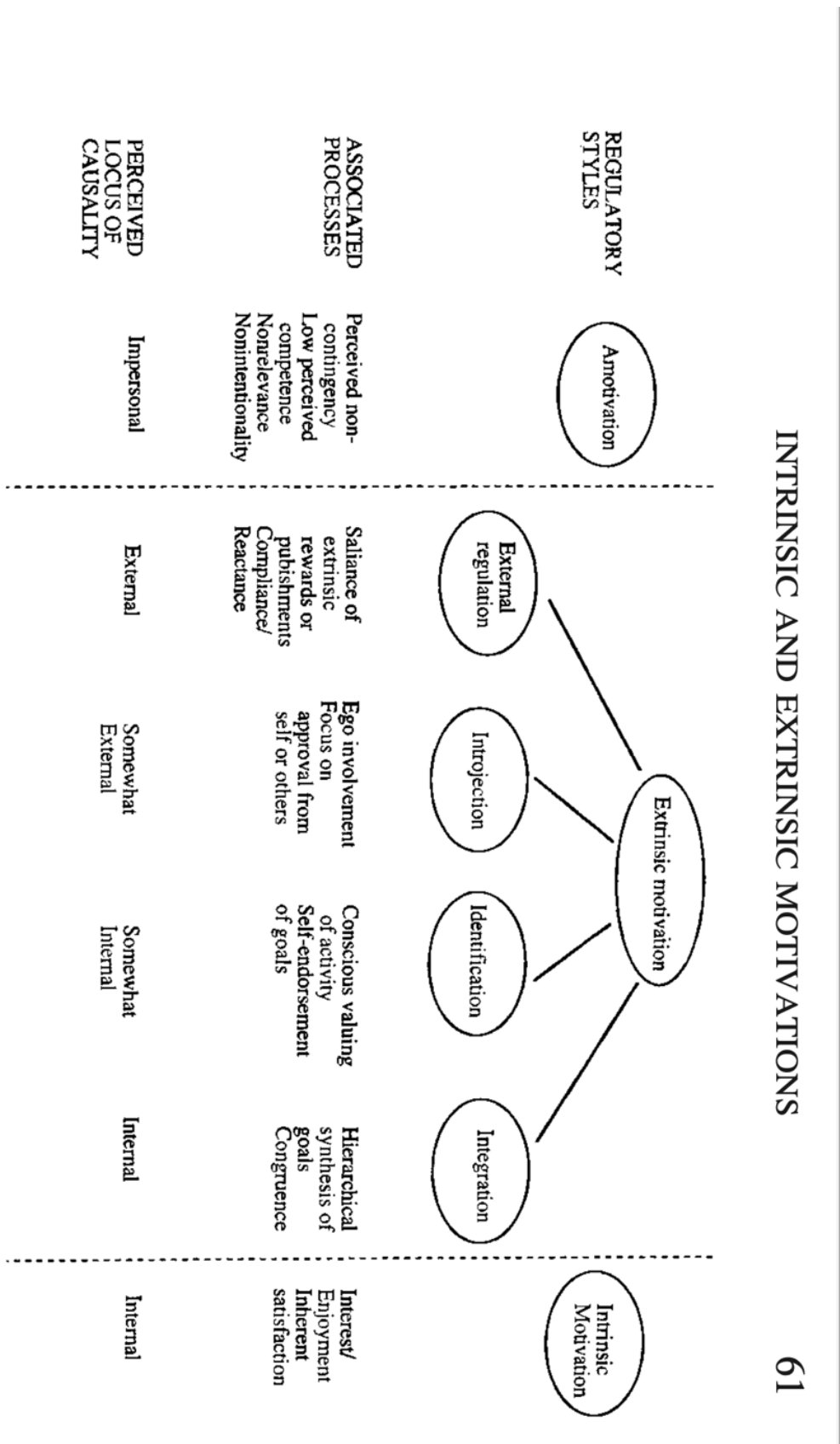


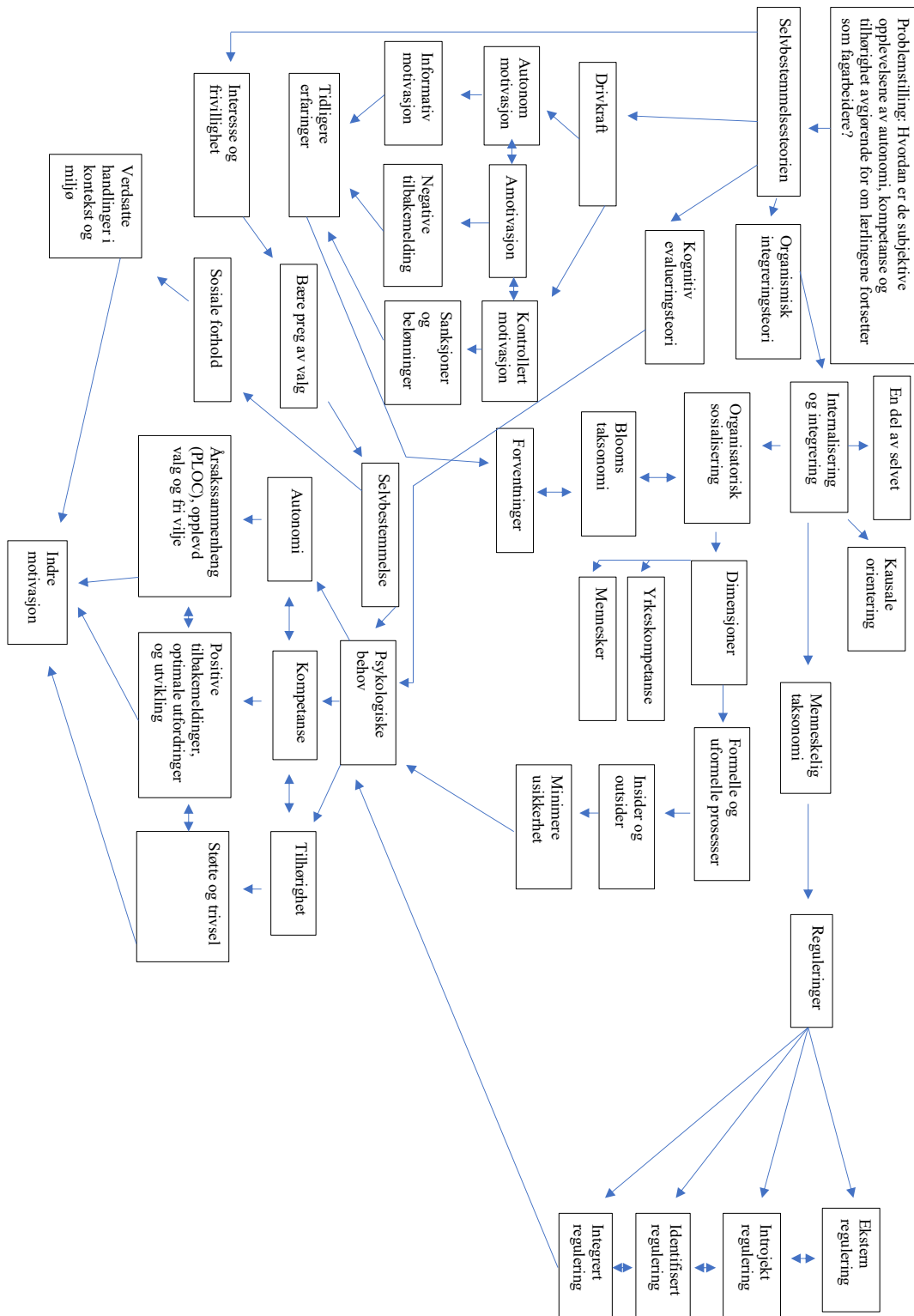
FIG. 1. A taxonomy of human motivation.

(Ryan & Deci, 2000a, s. 61)

Table 3
Structure of the Cognitive Process
Dimension of the Revised Taxonomy

- 1.0 Remember** – Retrieving relevant knowledge from long-term memory.
- 1.1 Recognizing**
 - 1.2 Recalling**
- 2.0 Understand** – Determining the meaning of instructional messages, including oral, written, and graphic communication.
- 2.1 Interpreting**
 - 2.2 Exemplifying**
 - 2.3 Classifying**
 - 2.4 Summarizing**
 - 2.5 Inferring**
 - 2.6 Comparing**
 - 2.7 Explaining**
- 3.0 Apply** – Carrying out or using a procedure in a given situation.
- 3.1 Executing**
 - 3.2 Implementing**
- 4.0 Analyze** – Breaking material into its constituent parts and detecting how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose.
- 4.1 Differentiating**
 - 4.2 Organizing**
 - 4.3 Attributing**
- 5.0 Evaluate** – Making judgments based on criteria and standards.
- 5.1 Checking**
 - 5.2 Critiquing**
- 6.0 Create** – Putting elements together to form a novel, coherent whole or make an original product.
- 6.1 Generating**
 - 6.2 Planning**
 - 6.3 Producing**
-

Vedlegg 3- Modell utformet med bakgrunn i teorikapitlet



(Egen utformet oversikt, over teorigrunnet)

Vedlegg 4- Informert samtykke

Hallo!

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

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

Formål- Hva vil deltakelse innebære for deg?

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

Jeg håper på å kunne få svar på problemstillingen: Hvordan oppleves selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse som avgjørende for om lærlinger forblir i yrkesfag. Jeg ønsker å komme i kontakt med nettopp deg, fordi du er lærling som skal ta stilling til om du ønsker å fortsette som fagarbeider eller om du ønsker å videreutdanne deg.

Noen eksempler på spørsmål jeg ønsker å stille er:

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

Hvem leder prosjektet?



Jeg, Miriam Johannessen Hageland er ansvarlig for prosjektet.



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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

Om du ønsker å delta, må du signere på siste ark. Om du ikke signerer, vil jeg heller ikke ta kontakt.

Hva innebærer det å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju med deg. Det vil være en samtale som jeg tar opp på bånd, der jeg stiller ulike spørsmål om læretiden og tanker om fremtiden. Jeg ser for meg at samtalen vil vare mellom 30 min til 1 time.

Det er frivillig å delta!

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

Personvern- Hvordan jeg oppbevarer dine opplysninger.

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut: Hvordan oppleves selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse som avgjørende for om lærlinger forblir i yrkesfag.

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

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

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

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

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

Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet, som du finner på siste side.

Hvor kan du finne ut mer om prosjektet?

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

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

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

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

Med vennlig hilsen

Miriam Johannessen Hageland

Prosjektansvarlig

(Forsker)

Samtykkeerklæring

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

Min mailadresse er: _____

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

318405

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

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

Prosjektbeskrivelse

Formålet er å finne ut om de lærlingene som skal ta fagprøven, har planer om å fortsette som fagarbeidere eller om de ønsker å videreutdanne seg (eller ta påbygg). Min problemstilling er: Hvordan oppleves selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse som avgjørende for om lærlinger forblir i yrkesfag. Mine forskningsspørsmål er:

1. Opplever lærlingene autonomi på sin arbeidsplass?
2. Opplever lærlingene tilhørighet på sin arbeidsplass?
3. Opplever lærlingene kompetanse på sin arbeidsplass?
4. Møter forventningene til samfunnet, også forventningene til lærlingene?

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg trenger navn, og telefonnummer til deltakeren for å kunne etablere kontakt.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Miriam Johannessen Hageland, miriah11@student.uia.no, tlf: 46787019

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Andrea Stefanie Hillen, stefanie.a.hillen@uia.no, tlf: 38141173

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærlinger på sitt siste år

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg har tatt kontakt med ulike institusjoner/organisasjoner som skal viderformidle min kontakt informasjon.

Alder

18 - 30

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ta kontakt med meg på mail eller telefon.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Jeg vil informere før intervjuet, at de skal få mulighet til å rette eller få slettet informasjon om seg selv om de ønsker ved å ta kontakt.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Vedlegg 6- Opprettet kontakt med informanter

