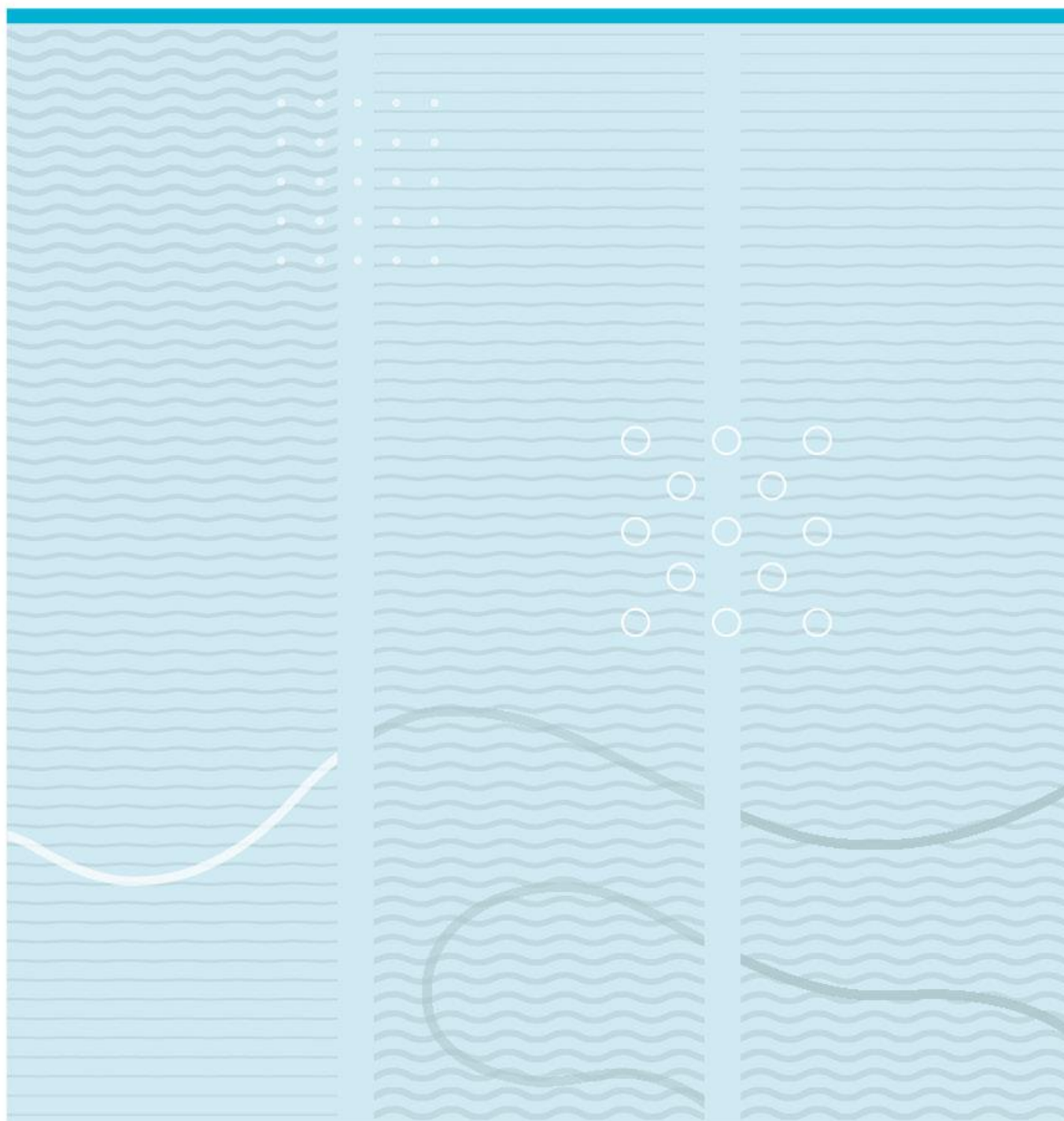


Stig Morten Høihilder

På tokt med Windjammer: En kvalitativ feltstudie av ungdom som lever i utenforskap.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Stig Morten Høihilder

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg ungdommers erfaringer med å delta på tokt i regi av Windjammer, og om toktet kan bidra til utvikling av deres karrierekompetanse. Ungdommene som deltar i Windjammer, er hovedsakelig mellom 16 -19 år, og går ikke på videregående skole.

Gjennom deltagende observasjon har jeg vært tilknyttet et vaktlag bestående av 13 ungdommer om bord på Christian Radich. Feltarbeidet varte i 16 dager hvor jeg var vitne til ungdommer som utførte til dels krevende arbeidsoppgaver på dekk og i rigg.

Ungdommene beskriver gjennom ord og handlinger om mestringsopplevelser de tidligere ikke hadde erfaringer med. I løpet av toktet fremstod fellesskapsfølelsen som sterk, noe som bidro til trygghet og gode relasjoner internt i vaktlaget.

Ungdommene trakk frem at betydningen av forutsigbarhet og struktur var positivt i form av at alle hadde klare roller om bord.

Nøkkelord: Karrierekompetanse, karriereveiledning, deltagende observasjon, utenforskap, livsmestring, mestringstro, tokt, veiledning.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Stiftelsen Christian Radich	8
1.2 Oppgavens oppbygning	9
2 Relevans i fagfeltet/oppsummering av tidligere og pågående forskning	11
2.1.1 Pågående forskning	12
2.1.2 Hva vet vi om ungdommene?	13
3 Problemstilling	15
4 Teoretisk perspektiv	16
4.1 Karrierekompetanse	16
4.1.1 Hvorfor vil utvikling av karrierekompetanser være hensiktsmessig?	17
4.2 Økologisk psykologi	20
5 Metode	21
5.1 Forberedelser	21
5.2 Design	22
5.3 Gjennomføring	24
5.4 Etske betraktninger ved felt	26
5.5 Skillelinjer	27
5.6 Feltlogger	29
5.6.1 Dag 1	29
5.6.2 Dag 2	30
5.6.3 Dag 3	33
5.6.4 Dag 4	38
5.6.5 Dag 5	38
5.6.6 Dag 6	40
5.6.7 Dag 7	41
5.6.8 Dag 8	42

5.6.9	Dag 9.....	42
5.6.10	Dag 10	43
5.6.11	Dag 11	43
5.6.12	Dag 12	43
5.6.13	Dag 13	43
5.6.14	Dag 14	44
5.6.15	Dag 15	44
5.6.16	Dag 16	44
5.7	Oppsummering.....	44
6	Diskusjon	46
6.1	Forutsigbare rammer og tydelige strukturer.....	46
6.2	Mestring.....	48
6.3	Konkurranser og lek, i felleskap.....	48
6.3.1	Mestring i grupper.....	50
6.4	Gruppedannelse.....	51
6.4.1	Symbolisk kreativitet.....	52
6.5	Veiledning og kompetanse.....	53
6.5.1	Mestringskompetanse.....	54
6.6	Medborgerskap.....	55
6.7	Livsmestring.....	56
6.8	Bronfenbrenners økologiske tankesett.....	57
6.8.1	Mikrosystemer.....	58
6.8.2	Mesonivået.....	59
6.8.3	Eksonivået.....	59
6.8.4	Makronivået.....	60
6.8.5	Økologiske overganger.....	61
7	Avslutning.....	62
7.1	Hva fant jeg ut?.....	62
7.2	Overførbarhet.....	63
7.3	Sterke og svake sider ved studien.....	63
7.4	Trengs det mer forskning?.....	64
7.5	Videre veivalg.....	65

8	Litteraturliste	66
9	Vedlegg	68
9.1	Vedlegg 1	68
9.2	Vedlegg 2	71

Forord

Med dette mastergradsprosjektet markeres sluttpunktet på fire innholdsrike år som deltidsstudent på USN i karriereveiledning. Jeg satte stor pris på studiesamlingene i Drammen hvor jeg fikk et frirom ved siden av full jobb til å bare være student sammen med medstudenter og dyktige forelesere. På den annen side har det også til tider vært krevende å balansere studier, jobb og fritid i koronatid. De fysiske samlingene i Drammen ble plutselig omgjort til digitale samlinger. På et tidspunkt var studieliv og jobb konsentrert rundt et lite hjemmekontor i Horten, men alt i alt kan jeg se tilbake på en spennende reise jeg kan være stolt av.

Jeg vil derfor takke alle viktige støttespillere som har gjort dette mulig å gjennomføre.

Arbeidsgiveren min, Vestfold og Telemark fylkeskommune som alle de fire årene har lagt til rette for en kombinasjon av jobb og studier som har gjort dette mulig.

Stiftelsen Christian Radich som gjorde det mulig for meg å gjennomføre deltagende observasjon om bord på båten. Det rettes en stor takk til studieveiledere dette siste året, Geir og Kirsten Marie for konstruktive tilbakemeldinger og motivasjon. Sist, men ikke minst vil jeg takke familien som har måtte leve med en ektemann og pappa som til tider har meldt seg litt ut av «familiebedriften».

Horten, 22.05.22

Stig Morten Høihilder

1 Innledning

Samarbeid med ungdom har i nesten hele mitt arbeidsliv spilt en sentral rolle, der min jobb har bestått i å prøve å forstå og veilede ungdommer som befinner seg både i og utenfor skole.

Bakgrunn for valg av tema er basert på mitt engasjement og egne erfaringer rundt de ungdommene som ikke benytter seg av retten i videregående skole, og hva slags karriereveiledningstilbud de i den perioden de ikke går på skole skal få i Oppfølgingstjenesten, heretter kalt OT.

Som ansatt i Oppfølgingstjenesten representerer jeg en lovpålagt førstelinjetjeneste for alle elever som velger å avbryte videregående opplæring. En fellesnevner for de ungdommer som takker ja til et tilbud i OT, er at mange opplever det som et nederlag å avbryte et opplæringsløp. For å kunne tilby ungdommer som kommer til Oppfølgingstjenesten best mulige tiltak, må vi kjenne til noe av bakgrunnen på hvorfor de har valgt bort skole. Ungdommer i OT representerer et mangfold med ulike behov for karriereveiledning. Til daglig arbeider jeg som rådgiver i Oppfølgingstjenesten i Vestfold og Telemark fylkeskommune. Tjenesten er lovpålagt og skal holde oversikt over all ungdom som ikke benytter seg av ungdomsretten. Videre skal vi gi råd og veiledning om utdannings- og yrkesvalg, og gir tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting. Målet er at ungdommene skal få formell kompetanse som studiekompetanse, yrkeskompetanse eller annen kompetanse (Lovdata, 1994). Karriereveiledning utgjør en vesentlig del av vårt tilbud i OT. Vi jakter på gode tiltak med mål om at ungdommene som takker ja til et tilbud, skal stå nærmere utdanning eller jobb etter endt løp hos oss. Som en del av vårt tilbud, innledet vi 2019 et samarbeid om et pilotprosjekt med stiftelsen Christian Radich om å rekruttere ungdommer fra Oppfølgingstjenesten til livsmestringsprogrammet kalt Windjammer. Med dette samarbeidet så jeg en åpning og mulig arena for min masteroppgave.

Følgende er hentet fra deres hjemmeside;

«For deltagerne handler Windjammer om å oppdage sine sterke sider og bli trygg nok til å bruke dem. Dette skjer i praktisk samhandling om bord hvor alle har en klar rolle å gå inn i.

Mestringsopplevelsen fra et tokt på en fullrigger er en erfaring av fellesskap som varer livet ut. Når evnen til å sette en ny kurs i livet testes må vi alle jobbe med fortellingen om oss selv. I samlingene før og etter toktet vil deltagerne utvikle sin fortelling gjennom tilbakemeldinger fra andre»

(*Windjammer*, 2022)

1.1 Stiftelsen Christian Radich

Stiftelsen Christian Radich forvalter på vegne av det norske samfunnet kulturarven og fullriggeren Christian Radich. Det er stiftelsens visjon og mål å gjøre det gjennom aktiv bruk av skuta i et samfunnsnyttig oppdrag som kan bidra til løse utfordringer knyttet til ungdom og utdanning/jobb. Christian Radich ble bygget i 1937 for å gi ungdom muligheten til å skaffe seg arbeidserfaringer, utdanning og generell retning i livet. Christian Radich etablerte i 2018 Windjammer som sosial entreprenør. Windjammer-programmet eies av Christian Radich, og har alliert seg med dyktige partnere for å sikre faglig kvalitet og profesjonell drift» (*Windjammer*, 2022)

Målet med mitt prosjekt er å undersøke om toktet Windjammer, med Christian Radich, kan bidra til å fremskaffe ny innsikt, erfaringer og økt forståelse i lys av karrierekompetanse- og livsmestringsperspektivene. Gjennom Oppfølgingstjenestens samarbeid med Windjammer, har en rekke ungdommer gjennomført Windjammerprogrammet. Siden 2019 har jeg blitt fortalt historier fra ungdommene om samhold, vennskap, mestring og utfordringer etter endt tokt. Dette er ungdommer vi følger både før og etter Windjammer, og vi synes å kunne se positive endringer i etterkant av fullført program. Det at vi overlater noe av opplæringstilbudet til OT gjennom året til en annen aktør, pirrer min nysgjerrighet til å undersøke på hva som skjer om bord. Det at samarbeidspartneren er en privat stiftelse, representerer en ny måte for Oppfølgingstjenesten å samarbeide på.

Mitt prosjekt handler om å komme tett på ungdommene i ulike situasjoner om bord på skuta på Windjammertoktet, kalt Voyage 10. Ifølge Haug (2018) er det viktig at man er opptatt av å drøfte og nyansere hvordan en ungdom tilegner seg karrierelæring for å finne sin egen karrierevei. Han begrunner dette med at karrierelæring skjer på mange arenaer for et menneske. Veisøkerne vil oppleve karrierelæring både gjennom veiledningssamtaler, og gjennom «livets skole» sammen med sitt nettverk. I tråd med Haug sitt syn på hvordan mennesker skal finne sin karrierevei, vil mitt prosjekt fokusere på det som skjer på toktet, og om det kan knyttes opp mot utvikling av karrierekompetanse.

«Alle ungdommene får tilbud om å melde seg på ulike workshops om bord. Du kan blant annet velge mellom sveising, tømring eller bysse forteller Martin. Jeg valgte byssa og fikk jobbe sammen med stuerten, førstkokk og lærling. Det var hard jobbing, men kjempegøy.

De sa jeg hadde talent. Når jeg kommer hjem, er målet å skaffe meg en lærlingeplass på kjøkken eller på bysse om bord på en båt. Jeg har gjort avtale med stuerten som skal kontakte sitt nettverk allerede nå underveis på toktet».

Feltlogg

Historisk finner vi artikler og fortellinger fra sjømenn og beskrivelser fra tiden som unge sjømenn. I NRK-artikkelen, Reiste ut som gutter – kom hjem som menn, forteller to tidligere sjømenn at de mønstret på skip som 15-åringer, og at det fra 1860-tallet var vanlig å sende unge gutter i konfirmasjonsalderen til sjøs hvor de kunne bli i flere år. I generasjoner reiste unge norske gutter til sjøs, da alternativene ikke var så mange på land. Mange valgte sjøen som arbeidssted i ungdomsårene. Det var en tøff og lærerik skole, men at de to lærte å ta vare på seg selv, forteller de tidligere sjømennene (Nrk, 2015)

VG skriver at Høyre ga 600.000 i 60 års-gave til Erna Solberg med ønske om at minst 20 ungdommer som står utenfor skole eller arbeid skal få plass på skoleskipenes tokt. Solberg forteller at gaven kombinerer to ting hun brenner for: bærekraftsmålene og å få ungdom i jobb. «Det å oppleve mestring og å få ansvar tror jeg er noe av det viktigste vi gir barn og ungdom i oppveksten», sier Solberg (Vg, 2021)

Koblingene mellom Windjammer og de to artiklene kan på mange måter forstås som at livet på sjøen, både før i tiden og i dag, er krevende, men gir også unike mestringsopplevelser sammen med andre. Både Solberg og Stiftelsen Christian Radich, uttaler at målet er at disse erfaringene kan bidra til å motvirke utenforskap ved at ungdommene står bedre rustet til å ta viktige selvstendige valg senere i livet.

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere og pågående forskning vurdert opp mot mestringsopplevelser og ferdigheter for unge mennesker om bord på båt.

I kapitel 3 presenteres min problemstilling.

I kapittel 4 fremstilles de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for tolkning av observasjoner fra feltloggene.

I kapittel 5 og 6 presenteres bakgrunn for valg av metode, tolkning og drøfting av dataene hvor hovedfokuset vil være å skape mening og forståelse av dataene for å besvare problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg i kapitel 7 oppsummere mitt prosjekt i lys av problemstilling, overførbarhet og videre veivalg.

2 Relevans i fagfeltet/oppsummering av tidligere og pågående forskning

Ved litteratursøk om deltagelse på båt vurdert opp mot utenforskap, karrierekompetanse og livsmestring får jeg flere treff på ulike rapporter og artikler som omhandler forskjellige tokt med seilskuter, deriblant kadetters utvikling om bord på tokt. Det kan se ut til at det er gjort lite forskning som kan overføres til mitt prosjekt. Imidlertid fikk jeg nylig treff på en masteroppgave fra desember 2021 som kan sees i direkte sammenheng med mitt prosjekt.

I masteroppgaven, Identitetsfortellinger fra Windjammer undersøker Nes (2021) hvilken betydning unge som står utenfor skole og arbeid opplever at Windjammer har hatt for hvordan ungdommene ser seg selv og mestring av egen hverdag i etterkant av fullført program. Det som fanget Nes sin interesse i analysedelen, var hvordan det å møtes la grunnlag for mestringsopplevelser. Blant annet løftet informantene frem hvordan faste rammer og rutiner gjorde hverdagen om bord enklere å forholde seg til. Videre skriver Nes (2021) følgende: I hvilken grad mestringsnarrativene ble tatt i bruk i etterkant av livsmestringsprogrammet, varierte hos informantene. Nes (2021) skriver videre at et tema for videre forskning, kan være hvordan implementering av mestringsnarrativer til hverdagen hjemme, påvirkes av oppfølging og hjelp til å ta tak i disse i ettertid. Samtidig la alle informantene vekt på at erfaringer fra Windjammer hjalp dem å håndtere hverdagen hjemme på en ny måte. I analysen fikk vi se at alle deltakerne beskrev en form for mestringstro på bakgrunn av opplevde erfaringer fra toktet (Nes, 2021).

I litteratursøket fanget også to andre masteroppgaver min interesse. Begge oppgavene har tatt utgangspunkt i tokt med Statsraad Lehmkuhl hvor unge kadetter deltar som en obligatorisk del av en befalsutdanning i forsvaret.

I masteroppgaven, En kvantitativ dagbokstudie blant norske krigsskolekadetter følger Karlsen og Kjenes (2021) unge norske krigsskolekadetter på tokt fra Bergen til New York. Prosjektet studeres i lys av arbeids- og organisasjonspsykologi, men jeg vil allikevel hevde at det er sammenlignbare trekk med dette toktet og Windjammer. Begge toktene gir de unge trening i maritime og operative situasjoner hvor arbeidsoppgavene varierer fra dag til dag. Videre er mange av ferdighetene de unge må kunne, bakt inn i lek og konkurranser, kalt selv-initiert lekende arbeidsdesign, noe som igjen skaper et positivt engasjement hos de unge i denne konteksten.

I masteroppgaven, *Formet av havet*, viser Erstad (2020) til kadetters utvikling av blant annet mestringstro sett i lys av Bandura, gjennom seiltoktet med Statsraad Lehmkuhl. Koblingene til mitt prosjekt viser at Erstad ser sammenhenger i at styrking av mestringstro knyttet til risikofylte aktiviteter, oppnås best gjennom veiledede mestringserfaringer som gir nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å oppleve kontroll i situasjoner preget av noe risiko. Gjennom seiltoktet er dette helt sentrale faktorer. Det legges opp til kombinasjon av teoretisk læring og praktisk oppgaveløsning som individer og i grupper. Kadettene får jevnlig tilbakemeldinger av hverandre og veiledere. Deres grenser utfordres i et miljø som er nytt og ukjent, noe som kan bidra til å skape usikkerhet, men hvor risikoen samtidig er forholdsvis lav, skriver Erstad (2020).

2.1.1 Pågående forskning

Av pågående forskning blir det utført en såkalt effektmåling av Windjammer i regi av NTNU v. forsker (dok. Psykologi) Gunvor Marie Dyrdal. Prosjektperioden vil være fra februar 2021 og ut 2025, og det forventes innsamling av data fra 600 Windjammer-deltakere i prosjektperioden.

Dyrdal (2021) skriver at formålet med prosjektet er å vurdere effekten av livsmestrings- og avklaringsprogrammet Windjammer for unge i alderen 16 – 25 år som av ulike grunner lever i utenforskap. Å komme ut av utenforskap og tilbake i aktivitet er viktig, både for enkeltindividet og familien, men det vil også bidra til en betydelig besparelse for samfunnsøkonomien. Mer konkret er formålet med studien å vurdere hva slags effekt programmet har, og vi samler inndata ved rekruttering / on-boarding (før seilas med Christian Radich), ved off-boarding (etter endt seilas) og 3, 6 og 12 måneder etter endt seilas. Videre skriver Dyrdal (2021) at prosjektet søker svar på om deltakerne i Windjammer opplever at de styrkes langs ulike livsmestringsdimensjoner, blant annet personlige egenskaper, sosial og faglig kompetanse, opplevelse av mestring, motivasjon og fremtidstro.

Forskningsprosjektet undersøker om og hvordan ungdommenes opplevelse av fysisk og psykisk helse endres gjennom deltakelse i programmet, samt om de opplever seg som bedre rustet til å ta selvstendige valg etter gjennomført program. Prosjektet benytter hovedsakelig kvantitative spørreskjema-data for å vurdere tiltaket, og vil innhente data fra både veileder ved NAV / OT, fra omsorgspersoner, fra frivillige som jobber med ungdommene på tokt og fra de unge selv. Data vil samles inn før deltakelse i programmet, underveis og etter programmet avsluttes. I tillegg vil vi evaluere langtidseffekter ved å samle inn data 3, 6 og 12 måneder etter gjennomført program,

skriver Dyrdal (2021). Denne forskningen er nå i sitt første prosjektår, men det vil bli interessant og vurdere mine observasjoner opp mot det Dyrdal og Nes søker svar på gjennom sine prosjekter.

2.1.2 Hva vet vi om ungdommene?

(Rogstad, 2016) fremhever i rapporten, Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid eller skole, fra Nordlandsforskning, hvor 57 ungdommer fra ulike steder i landet blir intervjuet om sine erfaringer med å avbryte videregående opplæring, men også om hva ungdommene tenker kan være nyttige tiltak for å få flere til å fullføre skolen og kvalifisere seg til arbeidslivet. Rapporten setter søkelys på ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående utdanning, til tross for stor innsats fra myndighetenes side i form av tiltak som skal bidra til å redusere frafallet. En av ungdomsfortellingene i rapporten peker på at systemet tillater at tiltak som blir iverksatt, i stor grad er «mer av det samme» med resultat i avbrudd og gjentakende situasjoner ungdommen ikke mestrer Rogstad (2016, s. 96).

Bildet er sammensatt uten entydige årsaker, men mange strever med psykiske vansker og /eller finner seg ikke til rette i den tradisjonelle videregående skolen. Et av funnene i rapporten er at det norske utdanningssystemet gir de unge muligheten til å kunne mislykkes i skolesituasjonen. Thrana begrunner dette med at dagens inntakssystem bidrar til å opprettholde ulikhetene mellom de skoleflinke og de som blir sett på som skoletaperne. Gjennom den såkalte friheten til å kunne velge yrkesretning var et stort paradoks i ungdommens fortellinger. Friheten til å kunne velge studieretning opplevdes som en belastning da de hverken så seg i stand til å velge riktig, eller hadde reelle valg fordi mulighetene til å komme inn på førstevalget var små (Rogstad, 2016, s. 30).

Det har blitt mer søkelys på det å jobbe frafallforebyggende fra flere hjelpeinstanser for å forhindre at unge faller ut av videregående skole. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2020) viser at det er betraktelig flere elever som slutter i yrkesfaglige utdanningsprogrammer enn i studieforbredende utdanningsprogrammer. Totalt slutter 5,0 prosent på yrkesfag og 1,9 prosent på studieforbredende i løpet av et skoleår.

Det finnes mye norsk og utenlandsk forskning på ungdom i randsonen av skole og utdanning. I dag pågår det en stor norsk forskningsstudie i regi av USN hvor forskere siden 2013 har fulgt ungdommer over flere år. Studien ledes av Geir Moshuus og bygger på datamateriale fra den longitudinelle studien, Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark, og er basert på foreløpige funn fra den langsgående etnografiske studien UngSA, der 74 ungdommer fra Telemark

regelmessig blir intervjuet (Usn, 2013). Studien baserer seg på internasjonal og nasjonal forskning om hvilke ungdomsgrupper som er i risikozonen for å falle ut av skoleløpet. Det kan synes å være flere likhetstrekk med denne gruppen og ungdommene som deltar på Windjammer. Basert på egne erfaringer forteller mange av ungdommene i Oppfølgingstjenesten om uroligheter knyttet til de ulike relasjonene de inngår i, noe som samsvarer godt med noen av funnene i studien til UngSA (Usn, 2013).

Mye tyder på det er mange sammensatte årsaker som kan virke inn på følelsen av manglende tilhørighet. Mangel på tilhørighet ser samtidig ut til å være av betydning for ungdommenes avbrudd fra videregående opplæring. Det skrives, utredes og forskes mye på utenforskap, løpende rapporter om tematikken rundt mobbing, utenforskap og psykisk helse utarbeides.

Flere utvalgsutredninger, handlingsplaner og stortingsmeldinger, lages om ungt utenforskap og om hvordan vi kan forhindre det. Det pekes blant annet på at tidlig innsats, bedre samhandling og bedre kunnskap om hva som virker kan være avgjørende. Kvalitetsrammeverket løfter frem karriereveiledningens rolle ved at vi som karriereveiledere må legge til rette for at mennesker tilegner seg karrierekompetanse. Dette er kompetanse som skal hjelpe mennesker til å forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer knyttet til liv, læring og arbeid (*Kompetanse Norge*, 2019).

3 Problemstilling

Siden oppstarten av Windjammer høsten 2018, har 294 deltakere fullført 9 Windjammer- program. Gjennom å bli med på deler av program nummer 10 som deltagende observatør, er mitt mål å få innblikk i hva ungdommene har opplevd så langt på sin reise, og jeg er spent på hva jeg vil oppdage på resten av toktet. Hvilke ungdommer vil jeg møte, hva gjør de om bord, og hvordan endte de opp på et 4 ukers tokt med Christian Radich gjennom programmet Windjammer?

Problemstillingen blir som følger:

På hvilke måter kan ungdommers erfaringer med å delta på tokt i Windjammer-programmet bidra til å utvikle deres karrierekompetanse

Problemstillingen vil utforskes gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har ungdommene med å stå utenfor skole?
- Hva forteller ungdommene om det å være på tokt med en fullrigger langt hjemmefra med mange ukjente, og hva kan det bety for ungdommens videre valg?
- Hva tenker ungdommene deltagelsen på tokt kan ha å si for deres videre veivalg?

4 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet skal vi se nærmere de teoretiske perspektivene som oppgaven bygger på i lys av oppgavens problemstilling.

Et kjennetegn på en profesjonell rådgiver er ifølge Lovén (2015) innsikt i egne erfaringer og hvordan disse påvirker og samspiller i kommunikasjon med andre. I tråd med Lovéns poeng var nettopp kommunikasjon og samspill blant deltagerne og meg selv en av de sentrale faktorene jeg vil komme nærmere tilbake til kapittel 6. Et godt utgangspunkt og et mål er å strekke seg etter, er den reflekterende karriereveilederen som med jevne mellomrom stopper opp og reflekterer over sitt arbeid, men også hvordan teoriens betydning bidrar til hypoteser for hvordan karriereveilederen skal utvikle møtet med veisøkeren. “It is not enough that the practitioner understands how factors “piece together”, the client should also have access to this knowledge” (Lovén, 2015, s. 65).

(Lovén, 2015) peker på at større teoriinnsikt bidrar til å utvikle karriereveiledningen fordi teoriens rolle bedre hjelper oss å forstå og se sammenhenger. Videre hjelper teorien oss med å forklare menneskers valg og hva slags mekanismer innenfor eller utenfor individene som påvirker valgene (Lovén, 2015, s. 65).

I lys av problemstilling vil jeg se nærmere på hva teorien sier om begrepet karrierekompetanse og faktorer som kan sees i sammenheng med denne kompetansen.

4.1 Karrierekompetanse

Ifølge Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (*Kompetanse Norge*, 2019), er et av målene for å få utbytte av karriereveiledningen, å utvikle karrierekompetanse. Karrierekompetanse skal bidra til at den enkelte blir bedre i stand til å håndtere liv, læring og arbeid, også i forandring og overganger.

Karrierekompetanse er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv. Det inkluderer innsikt i at den enkelte

formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid (*Kompetanse Norge*, 2019).

Viktigheten av utvikling av karrierekompetanser har fått relativt stor oppmerksomhet i europeisk internasjonal og nasjonal kontekst (Haug, 2018, s. 30). Om den potensielle effekten av at befolkningen utvikler denne type kompetanse, viser Haug (2018) til Jarvis sitt forarbeid med etableringen av et nasjonalt rammeverk for karrierekompetanser i Canada. I likhet med det norske rammeverket fokuseres det på at å inneha kompetanser til å håndtere egen karriereutvikling, både er et gode for den enkelte, og for samfunnet den enkelte er en del av, ifølge Haug (2018).

Som nevnt tidligere uttaler Windjammer at hovedmålet med programmet er å motvirke utenforskap gjennom å gi ungdommene ulike mestringserfaringer. Mitt prosjekt har til hensikt å undersøke om erfaringene om bord kan bidra til å utvikle deres karrierekompetanse. Helt fra Christian Radich ble bygget i 1937, har målet med skuta handlet om å gi ungdommer muligheter og erfaringer til å skaffe seg arbeidserfaringer, utdanning og retning i livet. I både det Stiftelsen selv uttaler og hva som står beskrevet i kvalitetsrammeverket, ligger det en forventning om at vi må sette ungdommen i stand til selv å håndtere liv, læring og arbeid ("Kvalitet i karriereveiledning," 2021).

Ungdommene som blir rekruttert til Windjammer, er i stor grad ungdommer som på dette stadiet i livet ikke har avklart hva de vil. Flertallet står uten skoleplass, og mange har dårlige erfaringer med det å ta valg, ikke bare innenfor utdanning, men også i livet generelt. Frafall i et subjektivt perspektiv søker ifølge Rogstad (2016) å forstå elevene ut fra det de opplever som meningsfullt midt i ungdomsfasens usikkerhet. Alle ønsker selvrealisering, tillit, respekt og verdsetting som en del av å utvikle identitet og positiv selvforståelse. For ungdommene kan det handle om å oppleve mestring, bli tatt på alvor, samt å få positive tilbakemeldinger hjemme og blant venner, hevder Rogstad (2016). I motsatt fall kan følelsen av å være usynlig, ikke passe inn, kombinert med manglende mestring av skoletilværelsen medføre sårbarhet og avbrudd i skolegangen (Rogstad, 2016, s. 16).

4.1.1 Hvorfor vil utvikling av karrierekompetanser være hensiktsmessig?

I følge Haug (2018, s. 72) handler utvikling av karrierekompetanse om ferdigheter og viser til Law som hevder at karriereutvikling handler om læring. Law mener at det å ta valg er å anse som en grunnleggende ferdighet på linje med å lese, skrive og regne. Vender vi blikket tilbake til

ungdommene som deltar på tokt med Windjammer, dreier mye seg om å gjøre seg erfaringer, både innen konkrete oppgaver, og i samspill med andre.

I det Haug omtaler som den nordamerikanske karrierelæringstradisjonen, er det en tydelig forankring i Banduras sosial kognitive læringsteori (Haug, 2018, s. 74). Haug viser til Imsen som hevder at kjennetegn på Banduras teori er både ytre adferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper og de sosiale omgivelsene som tre faktorer som står i samspill med hverandre (Haug, 2018, s. 74). Med utgangspunkt i Banduras forankring i behaviorismen trekker Haug (2018) frem viktigheten av læring gjennom tilbakemeldinger frem som en sentral læringsform. Jeg vil hevde Banduras teori er relevant opp mot mye av det jeg oppdaget gjennom min deltagelse om bord, noe jeg vil komme nærmere tilbake til i kapitel 6.

Banduras tilnærming til læring omtales som instrumentell læring hvor tilbakemeldinger fra omverdenen er sentrale. Gjennom positive tilbakemeldinger eksempelvis på adferd fra personer som er viktige, vil det ifølge Banduras teori kunne føre til troen på aktuell adferd styrkes, og er noe å bygge videre på. Et annet sentralt poeng i Banduras sosialkognitive karrierelæringsteori er at læring skjer gjennom observasjon og imitasjon, og mener at individet klarer å huske og gjenkalle hva det har opplevd tidligere. Dette kalles *assosiativ læring* (Haug, 2018, s. 75).

Videre viser Haug (2018, s. 75) til Imsen som trekker frem at en ikke bare kan lære av sine egne feil og på den måten seire, men også av andres, noe Bandura kaller for *overført læring*.

Basert på Banduras læringsteori finner en i tilnærmingen til karrierelæring en åpenhet i synet på hvor innlæring av karrierekompetanser kan skje. Den organiserte læringsmålstyrte prosessen man ofte legger opp til i skole, har åpenbart ikke fungert for ungdommene på Windjammer. Åpenheten i læringssynet det her snakkes om, dreier ifølge Haug (2018) seg om hverdagslæring gjennom samhandling med det samfunnet vi lever i.

Banduras sosialkognitive og sosiokulturelle læringsteori fokuserer på den uformelle læringens rolle. ved at vi som karriereveiledere legger til rette for at den enkelte veisøker blir mer bevisst denne rollen (Haug, 2018, s. 75). Som et eksempel på uformell læring i lys av teorien til Bandura nevner Haug (2018) yrkesutprøving som et godt tiltak for at ungdommene skal få en mer nyansert forståelse av valgmulighetene.

I læringsteorien utleder Bandura at læring påvirkes av fire gjensidige faktorer:

- 1) Individuelle faktorer som intelligens, kjønn, etnisitet, fysikk og spesielle anlegg
- 2) Miljømessige faktorer som eksempelvis rett til utdanning, brett eller snevert utdanningstilbud, regulering av arbeidsmarkedet og familietradisjoner .
- 3) Læringserfaringer, både indirekte og direkte. Bandura legger stor vekt på tolkingen vi tillegger erfaringene vi gjør oss.
- 4) Problemløsningsferdigheter som handler om evnen til å se seg selv og verden rundt i sammenheng, være realistisk i sine evalueringer og kunne utvide sitt perspektiv med tanke på valgmuligheter (Haug, 2018, s. 77).

I mitt prosjekt, er det særlig punkt tre og fire som handler om karrieremessig utvikling aktuelt. Her viser Haug (2018) til blant annet Krumboltz som hevder at de ulike læringsformene og påvirkningsfaktorer er viktige bestanddeler i en forståelse av hvordan vi lærer oss hva som er hensiktsmessig å velge. Kritikken til modellen er at den sier lite konkret om hva en karriereveileder kan gjøre for å bistå den enkelte veisøker (Haug, 2018, s. 77).

I forlengelsen av Banduras sosiokulturelle læringsteori har begrepet *self-efficacy* blitt hyppig brukt innen psykologi, og handler om troen på ens egne evner til å utføre en bestemt oppgave. Mestringstro er et nøkkelbegrep innen sosial-kognitive teori hvor Bandura sier følgende: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations. Efficacy beliefs influence how people think, feel, motivate themselves, and act» (Bandura, 1995, s. 6).

Sett opp mot utvikling av karrierekompetanse, vil jeg hevde at teorien til Bandura er aktuell i mitt prosjekt fordi den retter seg direkte mot erfaringsbasert læring, motivasjon og mestring i de sosiale omgivelsene som ungdommene er en del av. Videre hevder Bandura (1995, s. 247) at *Career efficacy beliefs* kan brukes til å overføre eller å formidle tidligere positive erfaringer rundt f.eks. utdanning og yrkesvalg, noe som ifølge Bandura (1995) kan medvirke til en sterkere karriererelatert adferd.

4.2 Økologisk psykologi

I likhet med Banduras sosialkognitive læringsteori som i stor grad fokuserer på tilbakemeldinger fra omgivelsene, viser Tetzchner (2019, s. 25) til Bowlbys teori innenfor etologisk psykologi, og hevder at denne teorien har vært en inspirasjon for den økologiske psykologien. Etologisk psykologi har ifølge Tetzchner (2019) på en avgjørende måte bidratt til å forme moderne utviklingspsykologiske forståelse av hvordan vi utvikler sosiale relasjoner. Utgangspunktet for økologisk utviklingspsykologi er at vi inngår i sosiale og kulturelle sammenhenger vi påvirker og selv blir påvirket av. Urie Bronfenbrenner blir ansett som den mest sentrale teoretikeren innfor denne retningen, og er særlig kjent for sin bioøkologiske teori (Tetzchner, 2019, s. 24).

Jeg vil i kapitel 6 se nærmere på Bronfenbrenners teori i lys av Windjammer og hvordan økologiske overganger kan være med på å påvirke det enkelte individ og systemet rundt individet. Modellen består av fire deler – prosess, person, kontekst og tid som utgjør integrerte elementer i Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Det sentrale med denne teorien er at den omfatter de nære prosesser og samvirke mellom individ og omgivelser, hvor Bronfenbrenner ser på utvikling som et resultat av menneskers samspill sammen med andre (Tetzchner, 2019, s. 25).

5 Metode

5.1 Forberedelser

Valget av metode og at observasjonene skjer om bord på en seilskute ute i Atlanterhavet, er i seg selv en utfordrende setting både for meg og for informantene. Mye logistikk og planlegging ligger til grunn for at jeg og ungdommene kan mønstre på skuta.

Totalt vil ca 45 ungdommer fra hele Norge delta på dette toktet. Mange av deltagerne vil jeg naturlig nok være sammen med om bord i ulike situasjoner. Rent praktisk blir jeg satt opp på et fast vaktlag bestående av 13 ungdommer, to andre voksne frivillige, en vaktleder, jungmann og en matros.

Mitt vaktlag følger da en fast vaktliste til faste tidspunkter som består av 2 x 4 timers vakter pr. døgn. Følgende forberedelser er gjort før jeg kan gå i dialog med ungdommene:

- Det er søkt om og mottatt godkjenning for datainnsamling fra NSD (vedlegg).
- Informasjonsskriv der det informeres om tema for samtalene og prosjektets problemstilling (vedlegg)
- Signert samtykkeskjema fra de ungdommene jeg skal tettere i dialog med (vedlegg).

Toktet startet i Malaga den 20 november, men i dialog med Windjammer bestemte vi at jeg mønstrer på båten i Cadiz ved Gibraltarstredet den 1 desember, og mønstrer av i Las Palmas den 17 desember.

Forskningsmessig hadde det vært ideelt og deltatt i alle deler av programmet både på on- og offboardingdelen, men har allikevel vært så heldig at både arbeidsgiver og de hjemme har gjort det mulig for meg å gjennomføre et kort feltarbeid ved hjelp av deltagende observasjon av noen ungdommers deltagelse på et Windjammertokt.

Begrepet metode er etymologisk avledet av methodos (gresk), som betyr å følge en bestemt vei mot målet. Med dette klargjør metodelæren anerkjente fremgangsmåter for å realisere et forskningsarbeid sier, Befring (2020, s. 12). Uansett om undersøkelsen er stor eller liten, er det de samme forskningsmetodiske kravene som gjelder: Klare problemstillinger, valide og reliable data,

kompetent analyse og tolkning av data, samt metodiske tiltak mot feilfaktorer. Samtidig stilles det krav om innsikt i forskningsetiske prinsipper (Befring, 2020, s. 28).

Samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres ifølge Nyeng (2012, s. 71) som kvalitativ eller kvantitativ etter hvilken metode for innsamling av data som benyttes. En kvantitativ metode kunne gi meg som forsker en annen innsikt dersom det ble rettet søkelys på data i form av mengde, størrelse og tall. Ifølge Nyeng (2012), er ingen av metodene epistemologisk overlegen den andre. Noen kvaliteter lar seg meningsfullt tallfeste – andre ikke.

Ideen om å reise på tokt med ungdommer på Christian Radich har gjennom hele prosessen handlet om et ønske om å få innsikt i ungdommers deltagelse om bord på Christian Radich. Å forske er å skape ny kunnskap. Mitt mål er å fremskaffe relevante data i lys av min problemstilling, gjennom å komme tett på ungdommene om bord på skuta, og Nyeng (2012) argumenterer da for at kvalitativ metode vil være å foretrekke.

I lys av det pågående kvantitative forskningsprosjektet til Dyrdal (2021), ble det naturlig for meg å velge bort de kvantitative metodiske verktøyene i mitt prosjekt. Gjennom deltagende observasjon har jeg et ønske om å få innsikt i ungdommenes indre liv, opplevelser om bord, selvoppfatning, fremtidsmål, drømmer og bekymringer, noe som kan utfylle forskningen Dyrdal er gang med. Gjennom innsikt i ungdommers deltagelse på Christian Radich gjennom Windjammer, vil jeg som forsker forhåpentligvis få vite «mye om lite», fremfor lite om mye eller mange.

5.2 Design

Fangen (2010, s. 12) beskriver at deltagende observasjon er en datainnsamlingsmetode som gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk uten at jeg som forsker påvirker samhandlingen eller talemåten i så sterk grad som et intervju eller i en spørreundersøkelse. Jeg har valgt utfordrende, men spennende rammer for å innhente data knyttet til eget prosjekt, noe jeg kommer tilbake til.

De fleste er enige om at det som kjennetegner kvalitativ metode generelt, og deltagende observasjon/feltarbeid spesielt, er en fleksibilitet med henhold til forskningsspørsmål (Fangen, 2010, s. 41). Jeg må belage meg på å justere oppgavens forskningsdesign underveis grunnet flere

mulige forhold. Ifølge Fangen (2010) kaller Cato Wadel denne prosessen for «runddans» mellom teori, metode og data. Med det menes at jeg som forsker må være innstilt på å endre eller å justere de forskningsspørsmål jeg har hatt som utgangspunkt for studien etter hvert som jeg får mer kunnskap gjennom dataene jeg tilegner meg underveis på toktet.

Eksempler på slike forhold kan komme som en følge av en rekke ulike situasjoner:

- 1) Jeg får ikke tak i dataene jeg er ute etter ved min valgte metode.
- 2) Jeg klarer ikke oversette mine observasjoner til data og må derfor utvikle nye begreper.
- 3) De dataene jeg får ved å utvikle nye begreper, leder til at jeg må endre teori og forskningsspørsmål.
- 4) Bruk av nye begreper leder til at jeg må utvikle ny teori og nye forskningsspørsmål eller hypoteser.
- 5) Bruk av ny teori og/eller nye forskningsspørsmål leder til at jeg må endre tema og/eller fokus for hele undersøkelsen (Fangen, 2010, s. 41).

Gjennom deltagende observasjon om bord på skuta er mitt mål at det kan utvikles en virkelighetsnær forståelse for deltakernes situasjon ved at jeg som forsker oppholder meg og deltar i aktiviteter sammen med vaktlaget. Fangen (2010) viser til at feltarbeid er en sosial prosess som handler om å forstå en kultur, en gruppe, et miljø eller en organisasjon. På den annen side er jeg avhengig av aksept og innpass fra mine informanter. For å få aksept, må jeg bygge opp tillit. I motsatt fall, vil jeg stå i fare for å produsere overflatiske data.

I tillegg til de tre forskningsspørsmålene har jeg utarbeidet en veileder som kan hjelpe meg underveis til å ramme inn feltarbeidet. «Jeg er nysgjerrig på å høre din historie, litt om hvem du er, og hva som er bakgrunnen for du befinner om bord på skute lang ute på Atlanterhavet et sted»

- Fortell litt om Windjammer.
- Kan du si litt om bakgrunnen for at du deltar på tokt?
- Hva var det som gjorde at du tok valget om å bli med på Windjammer?
- Kan du fortelle litt om dine erfaringer på toktet så langt?
- Hvordan er dagene dine akkurat nå?
- Hva tenker du om veien videre etter Windjammer, og hva tror du at du gjør neste år?

5.3 Gjennomføring

Min plan var at jeg skulle føre feltnotater underveis i ulike situasjoner. Jeg hadde blant annet kjøpt inn forsvarets notatblokk som kunne skrives i, også når den var våt, men ting blir sjeldent slik man har planlagt, noe jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet.

Sjøvaktene var hovedarena for produksjon av data. Jeg hadde en plan om å finne en stille plass på dekk i løpet av vakta for å notere ned beskrivelser, sitater og observasjoner underveis. Fangen (2010) beskriver dette som «fieldbreaks» og forklarer at det i visse typer feltarbeid, kan være en fordel å komme seg litt unna felten for å få ro og avstand til å skrive. Fordelen er at man på den måten skaper seg en analytisk distanse, men jeg innså etter første vakt at det skulle bli umulig å gjennomføre, da det var mennesker overalt på båten til alle tider.

I tillegg var skipsreglementet om bord tydelig på at det ikke var lov til å ha løse gjenstander (som f.eks. en notatblokk) av noe slag i lommene på arbeidsuniformen under vaktene. Dette var absolutte sikkerhetskrav når vi skulle klatre i riggen. Selv en lett gjenstand som faller 10-20 meter, kan gjøre stor skade hvis den treffer noen i hodet. Mobiltelefoner var heller ikke lov til å ha med seg på sjøvakter. På kveldsvakta som begynte kl. 20 var det helt mørkt og ikke lov med kunstig lys. Her var det kun naturlig lys fra stjerner og måne vi hadde som hjelpemiddel til å se.

Før kveldsvakta startet, ble vi anbefalt å stå i 10 minutter på dekk for å venne oss til mørket før vi gikk til mønstring på stordekk. På bakgrunn av nevnte forhold, ble min opprinnelige plan om å notere underveis, gjort i svært liten grad. Allerede på dette stadiet måtte jeg tenke nytt på hvordan jeg skulle fange ned på papiret det som skjedde. Min situasjon var at jeg nå følte meg fullstendig overveldet av situasjonen jeg var en del av.

Jeg innså at måtte jeg legge en ny strategi for hvordan jeg skulle notere ned observasjonene som er å anse som ferskvare. Tjora (2017) viser til Melby sine erfaringer fra en AMK sentral hvor opplevelsene i hennes observasjonsstudier tidvis var preget av ekstrem nærhet mellom forsker og det miljøet det fokuseres på, som igjen fører til stort engasjement, store oppdagelser og innimellom store frustrasjoner.

I mitt feltstudium ble derfor fremgangsmåten å notere i etterkant av observasjonene. Fangen (2010, s. 106) viser til Album som skriver at han alltid brukte mye mer tid på å notere enn på å observere,

men det er langt fra tilfelle i alle feltstudier. I mitt feltstudium levde jeg kontinuerlig sammen med deltagerne, noe som naturlig nok gjorde at jeg brukte lenger tid på observasjonene, enn på notatskrivingen.

Tanker jeg gjorde meg, var at jeg hele tiden var usikker på om jeg hadde klart å fange alle opplevelsene og samtalene vi hadde under en 4 timers vakt, og om det var relevant i forhold til problemstillingen. Tjora (2017) viser gjennom Melby sin sykehusetnografi at mine følelser «heldigvis» er gjenkjennbare fra observasjonsfeltet. Melby forklarer at notatene føles «fattige». Et forunderlig og frustrerende poeng når det gjelder registrering av observasjonene, er hvordan rike observasjoner reduserer til kortfattet tekst (Tjora, 2017, s. 108).

Et typisk scenario etter endt vakt, var at hele laget gikk ned på banjer, reide opp sin egen køye, tok en dusj og la seg. Jeg brukte denne rolige tiden til å notere ned inntrykk, beskrivelser, sitater og mine egne refleksjoner ut fra hukommelsen. Jeg brukte ca 20 minutter etter endt vakt på å oppsummere hovedpunkter som jeg anså som relevante i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling.

På banjer var det kun svak nattbelysning på, så jeg var avhengig av å bruke lap-top til å notere. Jeg fulgte den samme strategien på de kommende 4 timers vakter og innså at noe annet ikke var mulig under rådende forhold. Underveis i vaktene ble vi ofte delt inn i mindre arbeidslag med til dels krevende fysiske og mentale arbeidsoppgaver.

Arbeidsoppgavene krevde mye av alle sammen, vi var nødt til å samarbeide for å komme i mål, men disse samarbeidssituasjonene dannet også et grunnlag for å få i gang gode samtaler og observasjoner i lys av problemstilling og forskningsspørsmål.

Hvilke rutiner som passer best i hver enkelt feltstudie, avhenger ifølge Fangen (2010, s. 106) av formålet med feltstudien. Dersom det hadde vært praktisk mulig å notere underveis, kunne det virket som et forstyrrende element for deltagerne. Det kan blant annet gjøre deltagerne langt mindre avslappet og mer bevisst hele tiden på de blir observert slik Fangen hevder (2010). Selv om jeg som deltagende observatør i starten strevde med å finne min form, ser jeg i ettertid at valgte observasjonsrutiner på mange måter hjalp meg til å gli inn i livet på skuta på en naturlig måte. Jeg ble satt til å gjøre akkurat de samme oppgavene som ungdommene, og opplevde ganske raskt at jeg

ble inkludert i mitt vaktlag, men vil fremheve at det alltid var en forskjell i form av at alle visste hvorfor jeg var til stede.

Samarbeid med ungdom har i nesten hele mitt arbeidsliv spilt en sentral rolle, der min jobb har bestått i å prøve å forstå og veilede ungdommer som befinner seg både i og utenfor skole. Med meg inn i dette prosjektet har jeg min forforståelse, tolkninger og væremåte. Jeg har hatt en bevissthet rundt min forforståelse av hvilke ungdommer jeg tror jeg vil møte på toktet, og hva jeg vil oppdage. Summen av dette har vært med på å påvirke mine valg og sluttresultatet for prosjektet.

Befring (2020, s. 28) trekker frem at det er et grunnleggende krav at forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier. I tillegg må etiske retningslinjer følges, og jeg som forsker må hele tiden søke etter sann kunnskap. Dette omfatter normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte.

5.4 Etiske betraktninger ved felt

Som deltagende observatør, har jeg har blitt fortalt historier og gjort observasjoner hvor noe av innholdet var av en slik karakter at jeg bevisst har unnlatt å ta med disse dataene i min undersøkelse. Tjora (2017, s. 92) betrakter dette som at jeg mer eller mindre opererer som er en involvert «gjest» i en sosial situasjon, et eksempel på dette er når vaktlaget ikke er på vakt og vi befinner oss nede på banjer.

I følge Fangen (2010) vil mitt valg av sted, sosial enhet og informanter være valg som er nært relatert til hverandre. På den annen side erfarte jeg i tiden om bord at jeg måtte ta observasjonsvalg basert på min problemstilling, men også i forhold til hvilke ungdommer som befant seg på banjer til enhver tid. Fangen (2010) viser til et eksempel hvor feltet en studerer, ikke består av et sammenhengene nettverk av personer. Som beskrevet tidligere, besto mitt utvalg av tre til fire personer tilknyttet mitt vaktlag som jeg etter hvert ble godt kjent med. I mylderet av ungdommer som til enhver tid befant seg på banjer, måtte jeg velge mer strategisk i forhold til hvordan jeg kunne nå frem til mine informanters erfaringer med å delta på tokt.

I lys av at jeg i utgangspunktet ikke kjente til personene som skulle representere mitt utvalg, erfarte jeg i tråd med Fangen (2010) at valg av tid, sted og hvilke personer som skulle inngå, ikke kunne defineres en gang for alle i starten av mitt feltarbeidsprosjekt. Det endret seg underveis i form av at

vi ble bedre kjent. Vaktlag 8-12 med Ella, Martin og Jenny i spissen var personer som kunne gi meg et innblikk i hva de erfarte (navnene er fiktive av hensyn til personvern).

På tross av at jeg hadde en antagelser på hva jeg ville møte om bord, og hvordan jeg skulle gjennomføre mitt feltarbeid, erfarte jeg utover i toktet at det falt seg naturlig at jeg hadde mer kontakt med Ella, Martin og Jenny enn med andre. Det var også disse som skrev under samtykke og på den måten var klar over at deres erfaringer ville bli brukt i mitt prosjekt.

Fangen (2010) beskriver at deltagende observasjon kan sies å være den minst påtrengende av alle datainnsamlingsmetoder som involverer direkte kontakt mellom forsker og de som utforskes, fordi du inntar en behagelig deltagende rolle. I min rolle som fersk forsker vil jeg hevde at Fangen har rett, men på en annen side erfarte jeg at tiden om bord til tider også var krevende. Som nevnt var livet på banjer en arena hvor både mine hovedinformanter og resten av vaktlaget hadde sitt privatliv.

Hva kan jeg bruke av informasjon, og ikke? På bakgrunn av informasjon som tidligere var blitt gitt om min rolle, har jeg hele tiden hatt fokus på å være bevisst i å ikke invadere ungdommens privatliv. Fangen (2010) fokuserer på at det å få tilgang til det private, betyr at jeg må behandle informasjonen med varsomhet. Etiske dilemmaer er til stede i all forskning uansett, men i observasjonsstudier vil de kanskje oppleves mer presserende nettopp fordi jeg kommer så tett på ungdommene, og må forholde meg til dem over tid i mange ulike situasjoner (Fangen, 2010, s. 189). I motsatt fall vil mine observasjoner kunne medføre at de foregår mindre åpent enn jeg har gitt uttrykk for, noe som kan resultere i skjult observasjon.

5.5 Skillelinjer

Tjora (2017, s. 92) beskriver som en generell regel i tillegg til nevnte problemstillinger, at skjult observasjon er etisk betenkelig i forskning fordi det strider mot prinsippet om at personer skal vite at de deltar i forskning, og kunne ha mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet. Det var derfor viktig for meg å være tydelig ovenfor ungdommene at forskerrollen min først og fremst var under sjøvakter, og ikke på banjer når vi alle hadde fri. I de tilfeller jeg var vitne til hendelser eller situasjoner jeg ville bruke i oppgaven, avklarte det jeg alltid med de det gjaldt. I motsatt fall kunne det ført til skjult observasjon.

Tjora (2017) eksemplifiserer denne problemstillingen gjennom Ingeborg Grønnings mastergradsprosjekt om nabolaget Ilsvika Garden hvor det var aktuelt å gjøre observasjoner i et fellesområde. Dette fellesområdet var åpent for alle, men kunne oppfattes som halvveis privat. Det kan være vanskelig for en forsker å skille mellom hva som er privat, og hva som er offentlig. Inspirert av Goffman i (Aakvaag, 2008, s. 76), valgte jeg av flere årsaker og forsøke å trekke opp skillelinjer på hvilke arenaer på båten jeg skulle drive forskning. Dette handler først og fremst hva jeg har uttalt til ungdommene i forhold til min forskerrolle, men også i forhold til problemstilling og avgrensninger til omfanget av mitt prosjekt og problemstilling.

Aakvaag (2008) viser til at Goffman bruker begrepene frontstage og backstage for nettopp å skille mellom hva som er privat og hva som er offentlig. Vi mennesker spiller alltid roller avhengig av hvilke sosiale situasjoner vi befinner oss i. Goffman synes å hevde at vi har et mer ytre forhold til våre roller og forklarer dette poenget gjennom å bruke begrepet rolledistanse (Aakvaag, 2008, s. 75).

Slik Ilsvika Garden er utformet med høye bygninger rundt et fellesområde, argumenterer Grønnings for at fellesarealet ifølge Goffman fremstår som «front stage», hvor beboerne ofte vil være oppmerksomme på at de kan bli observert kontinuerlig (Tjora, 2017, s. 92). De vil her på lik linje med en offentlig arena som et torg eller en jernbanestasjon, kontrollere sin oppførsel og tre inn i en rolle. På samme måte vurderte jeg situasjonen om bord, og forsøkte å skape en forskningsmessig avgrensning mellom fritid og sjøvakter.

Sett opp mot Goffmans betraktninger rundt rolledistanse, definerte jeg fritiden som backstage, mens sjøvaktene var frontstage. Under sjøvaktene bar ungdommene arbeidsuniform, fikk klare oppdrag på hva de skulle utføre i løpet av vakta, og på den måten gikk inn i en annen ganske annen rolle enn når de hadde fri.

5.6 Feltlogger

I dette kapitlet vil jeg presentere et utdrag av feltnotater fra toktet, hovedsakelig fra sjøvakter under seilasen fra Cadiz via Maderia til Las Palmas. Loggene beskriver arbeidsoppgaver, samtaler og observasjoner internt i det vaktlaget jeg var tilknyttet, og hvordan vi håndterte ulike situasjoner. Som beskrevet tidligere, var det særlig tre ungdommer jeg var tettere på under toktet.

Ved observasjonsstudier skriver Fangen (2010, s. 39) at du bør vite hva du ser etter og hvilke forhold du vil konsentrere deg om, mer enn andre forhold en du potensielt også kunne fokusert på. Jeg har vært opptatt av å ta vare på det som har grepet meg, og det jeg mener er relevante data i materialet, sett opp mot utvikling av karrierekompetanse.

Enkelte av dagsloggene er mer utfyllende enn andre. Dette handler om ulike forhold som gjorde at forutsetningene for deltagende observasjon var begrenset. Eksempler på dette kan være dagsutflukter med vaktlaget ved landligge hvor jeg ikke var med, eller værforhold som gjorde at sjøvakter ikke gikk etter planen. I feltnotatene har jeg i tillegg valgt å legge til noen egne tanker og refleksjoner rundt hendelser jeg mener av betydning.

Inspirert av Hansen og Ljunggren (2021, s. 199), har jeg valgt å beskrive feltloggene i deskriptiv form. I kapittel 6 vil jeg hente inn situasjoner og oppdagelser fra feltloggene som drøftes opp mot relevant litteratur i lys av en hermeneutisk fortolkningsmetode.

5.6.1 Dag 1

Det er onsdag morgen, 2 desember, og jeg våkner kl. 0700 av en ukjent person som forsiktig rugger i meg. Han sier jeg må være litt rask fordi min og alle andres senger skal brukes som sitteplasser under frokosten som er om en halv time. Sakte, men sikkert kommer jeg til meg selv og husker brått at jeg befinner meg om bord på en seilskute fylt opp av ungdommer fra OT og Nav, fra hele Norge. Som ny frivillig blir jeg ønsket velkommen av alle ungdommer jeg møter. De er imøtekomne og vennlige.

Sjanten forteller at jeg er nummer 34. Alle om bord får sitt nummer, sier sjanten. Flere av ungdommene er ivrige på å vise meg rundt på nede på banjer. Vi går runden om dusjer, min nye

permanente seng i overkøya i fremre banjer, mitt skap, min kistebenk og mine knagger. Køye, skap, kiste, klær, seildress, arbeidstøy, sko og støvler har sin faste plass og nummer.

Under frokosten vandrer jeg litt rundt for å finne ledig sitteplass. En av ungdommene spør om jeg vil sitte ved deres bord. De forteller at de har gledet seg til det kom en ny voksen på deres vaktlag. Det skulle viste seg at denne bordplasseringen, nærmest ble fast under de fleste måltider de dagene jeg var om bord. Det var også disse tre ungdommene som skulle bidra mest med sine historier underveis på toktet.

Rundt bordet forteller de tre ungdommene som allerede har vært på tur i snart 14 dager, og vært på seilas uten landkjenning i 10 dager. De har seilt i Middelhavet, rundt øygruppen Balearene før de ankom Cádiz. Ella på 17 år synes seilassen var tøff grunnet mye bølger, vind og sjøsjuke under store deler av seilassen. «Vi har blitt gode på å spy for å si det sånn!» De fortalte at de lå på magen og spydde nedi dreneringshull på stordekk. «Det var bare å spy nedi der, og så ble det borte med en gang. Null gris», sa Ella!

Videre ble det offisielt fra voyageleder at mitt vaktlag er 8-12, akkurat som ungdommen fortalte meg kvelden i forveien. Ungdommene forteller at de er 46 stykker som er delt inn i tre vaktlag. 8-12 og 4-8 og 12-4. Tildelt vaktlag følges fra start til slutt. Hver vakt varer i 4 timer, 2 ganger i døgnet, og blir satt i drift så fort båten legger fra kai.

På mitt vaktlag kjenner jeg en ungdom litt fra før. Han presenterer meg for de andre rundt frokostbordet, og sier med et lurt smil: «Det er han som «lurte» meg til å delta på Windjammer». Han virket heldigvis glad og stolt når han formidlet det. Som ny på båten, ønsker ungdommene å vise meg skuta, men det måtte bli etter mønstring på stordekk kl. 0830, sa de.

5.6.2 Dag 2

Klokka er 0825 og vaktlag 8-12 står i oppstilling på stordekk. Alle har på arbeidsuniform. Ganske tøffe mørke Helly Hansen work wear-klær med oransje detaljer.

Martin, en av de tretten ungdommene på laget, tar meg høflig i armen mens han fører meg litt til høyre og sier: «Her skal du stå, dette er alltid din plass når vi har mønstring på stordekk». «Alle har sin plass - da er det så lett å se hvis noen mangler». Hva skjer hvis noen mangler, spurte jeg?

«Da går vi og leiter etter dem. Det er stort sett de samme hver gang, og de gjemmer seg på dass i forpiggen eller banjer, men blir alltid funnet – hver gang», sier Martin og smiler. «Men det skjer nesten ikke lenger, fordi det går utover alle. Det skjer ingenting før alle har kommet og står på sin plass. Vaktleder blir irritert, påtroppende vaktlag blir irritert. Forsinkelser på grunn av at andre sluntrer unna eller ikke passer klokka, irriterer alle»

Jeg trer frem og presenterer meg og min rolle for hele vaktlaget for første gang. Jeg var spent på hvordan de tok det, men heldigvis ga flere uttrykk der og da for at de syntes det var litt stas at jeg skulle være deltagende observatør. «Harru giddi og dratt helt ned hit for å skrive om oss, sier Ella» overrasket.

I Cádiz er det mannskapsbytte. Noen drar hjem, andre mønstrer på før vi skal forlate Cádiz . Ny kaptein, ny medic og noen frivillige bytter plass denne dagen. Flere ungdommer gir uttrykk for at de syntes at det er gøy at en helt ny person kommer inn på deres lag, og ivrer etter å fortelle hva de har opplevd og lært så langt.

Etter mønstring er ungdommene på mitt lag ivrige til å vise resten av skuta. Dette har vi tid til, fordi båten ligger fortsatt til kai. De loser meg rundt og viser ulike praktiske funksjoner om bord, forklarer meg hvordan sjøvaktene fungerer.

For min del er det mange forskjellige inntrykk denne morgenen. Det er maritime ord og uttrykk jeg ikke forstår og masse mennesker overalt hvor jeg går. Jeg merker at jeg er ny i forhold til de andre og skjønner fort at av mine viktigste oppgaver er å lære navnene på alle ungdommer, medfrivillige og mannskap som er tilknyttet mitt vaktlag.

Det er onsdag ettermiddag og konkurransetid. Alle de tre lagene skal konkurrere i taukveling på korrekt vis. Båten har ca. 10000 meter med tau så her er det mer enn nok å ta av, ble vi fortalt. Akkurat nå, denne første dagen, er inntrykkene så mange og så overveldende at jeg har mer enn nok med meg selv og takker nei til å bli med på konkurransen.

Konkurransen fungerer som en lagstafett og blir vurdert på tid og utførelse. Tauene som er laget av hamp skal kveiles på en helt spesiell måte. Tauverket er tungt, tjukt og stivt og vanskelig å håndtere hvis du ikke har lært teknikken. Ella er først ut på vårt lag, og hun er rask! Hun smiler og sier til meg at «neste gang blir du også med?». Ella reflekterer selv over det hun nettopp sa til meg og

forteller at hun har hatet konkurranser hele livet. «På båten derimot, elsker jeg å konkurrere uten at jeg kan forklare hvorfor».

Informasjon om vakter, mønstring og annen viktig informasjon blir tydelig kommunisert både muntlig og på en oppslagstavle i resepsjonen. Det er faste rutiner og forutsigbarhet hver dag, også på landligge. Ungdommene forteller at det skal være stille på banjer fra kl. 2200 og helt stille kl. 23, for da går lyset av. Uavhengig om vi er sjøen eller ved kai er det vekking/purring kl. 0700.

Ungdommer fra hele landet - fra ulike kulturer. De møtes, jobber sammen, er sammen, spiser sammen. Er sammen hele tiden! Felles er at alle er på en eller annen måte er på vei inn i utenforskap, eller er det pr definisjon. Hva gjør båten med disse ungdommene og hvorfor?

På ettermiddagen kommer det sterke ønsker fra en gruppe ungdommer om å gå land denne siste kvelden i Cádiz. De vil vise meg byen. Vise meg steder og bakgater de har vært ettermiddagen før, men reglene er klare når ungdommene skal i land. Alle skal holde sammen, og gruppa må ha med minst en frivillig voksen.

Alkohol og andre rusmidler er strengt forbudt. Toktet er rusfritt, noe alle ungdommer har skrevet under på. I lys av det, er jeg spent på å ta med en gruppe på 8 ungdommer jeg ikke kjente på tur i en ukjent by.

Det var også noen som forsøkte å gjøre spesielle avtaler med meg om å la de gå alene, mot at vi møttes på avtalt plass 2 timer senere. En jente hadde kjøpt sin yndlingslimonade og ga den til meg og sa: «Dette er min favorittlimonade, og den skal du få av meg».

Det var tydelig at enkelte ville teste meg som var ny, i håp om å inngå avtaler som ikke var innafør, og som de helt klart hadde fått nei til tidligere. Min første tanke var at de spurte meg fordi jeg var en ny voksen som det kanskje gikk an å «lure». Ønsket de å ruse seg, og var det grunnen til at de spurte? På returen fra Cádiz by og til skuta, forklarte en av ungdommene at årsaken til at de forsøkte å gjøre spesialavtaler ikke dreide seg om rus, men at det var kjedelig å gå sammen som en stor gruppe hele tiden med ulike behov. «Det tar lang tid med mye venting. Hvis en skal ha en burger på Mc Donalds, må alle vente, hvis en skal i en klesbutikk må alle vente osv. Bryter vi

reglene og kommer fulle eller rusa tilbake til båten, må vi reise hjem på egen regning», forklarte hun.

Mange av deltagerne er over 18 år og jeg tenker at for mange ville det vært helt normalt å ville ønske å kjøpe seg en øl eller drink ved landligge i en kystby i Spania. Tilbake på båten etter byturen forteller Jenny at hun syntes det er trygt og godt å vite at både voksne og ungdommer om bord alltid er edru. «Da vet du hvor du hvor du har alle til enhver tid, noe jeg ikke er vant med der jeg kommer i fra» forteller Jenny.

5.6.3 Dag 3

Denne dagen vi skal gjøre de siste forberedelsene før avreise fra Cádiz.

Som vanlig er det mønstring kl. 0830, men hele laget er ikke på plass før 0835. Vaktleder påpeker at han er skuffet. Regelen om alltid å møte opp 5 minutter før tiden ble gjentatt.

Ny beskjeder fra vaktleder følger. Vi skal ha ny mønstring kl. 0930 presist, som i praksis betyr kl 0925. I mellomtiden skal vi rydde og vaske hele vår banjer inklusive dusjer og toaletter, da det ikke så bra ut i det hele tatt, ifølge sjanten. I praksis vil det det si at vi nå har snaue 40 minutter på å rydde og vaske ganske store områder. I tillegg kommer det to varebiler fulle av mat som skal fra kaia og ned på tørrlager, fryser og kjølerom, så vi har dårlig tid.

Jeg tror vi alle kjente på en følelse av urettferdighet, men skjønnte at oppgavene måtte gjøres.

Matvarene ble fraktet ned i båten ved at alle ungdommer stod på rekke og rad med 1 meters mellomrom. Denne metoden var svært effektiv, og flere ga utrykk for de synes det var en morsom måte å samarbeide på, men også en stor kilde til irritasjon. Hvis en i kjeden ikke følger med, så stopper hele operasjonen opp på sin ferd fra kaia og helt nederst i båten hvor varene skulle.

Det som overrasker, er hvor lite ungdommene protesterer når slike ekstraoppgaver blir formidlet på så kort varsel.

Det er lunsjpause, da jeg kommer i prat med en ungdom. Han forteller han ikke skulle tro han var der han var i dag for 3 år siden. Jeg spurte hvorfor, og han svarer at livet hadde vært krevende på

mange vis. Mobbing, feil vennemiljø, rusmisbruk, og til slutt avbrudd fra videregående skole nå i høst.

Når han takket ja til WJ, skjønnte han at dette var et skille i livet hans. Fortalte om turen i Middelhavet med ekstreme mestringsopplevelser som klatring i riggen og ut på råen til tross for høydeskrekk. Han viste stolt frem bilder på telefonen av at han sto 30 meter opp i høyden og pakket seil. Han fortalte også at de hjemme ikke hadde troen på at han skulle klare å gjennomføre toktet. «Men der tok de feil», sa han.

Los kommer om bord kl. 14 klar til å kaste loss fra Cádiz. Kursen settes mot Madeira, 600 NM sydvest. Kapteinen informerer om at turen tar omtrent en uke avhengig av vær og vind. Vel ute av havneområdet, kommer 2 av ungdommene bort til meg i det vi observerer at losbåten kommer opp på siden av Christian Radich for å hente losen, som nå har gjort sin del av jobben. «Ja, nå er det oss og det åpne havet i 6, kanskje 7 døgn », sier en av ungdommene med stor selvtillit.

Ungdommene har som kjent vært ute i åpent hav tidligere i toktet og fremstår som garvede sjømenn i min verden.

De to sier de faktisk har gledet seg til å forlate havna og gå ut i sjøen. «Når vi er ute på sjøen, kommer vi inn i vår boble med våre vaktlag. Når vi ligger til land, blir det så mye mas fordi alle tre vaktlagene er våkne samtidig. Doer og dusjer er alltid opptatt, det blir mas om å dra i land, og det blir alltid kø rundt buffeten. I tillegg blir det veldig fort rotete nede på banjer», forteller Martin. De to er ganske sikre på at både ungdommer og mannskap er mer tilfreds når båten er i sjøen og vaktene og arbeidsrutiner går sin gang. «Denna båten er skapt for å værre på sjøen – ikke å ligge til kai», poengterer den ene ungdommen.

Klokka nærmer seg halv fem og taco står på menyen til stor jubel for ungdommene på Banjer. Vi spiser oss som vanlig stappmette og Martin sier til meg at han pleier å hvile seg før kveldsvaktene. «Det er viktig å være uthvilt og mette fordi vi ikke vet hvor mye jobbing eller bølger det blir på vakta. Dessuten blir lettere sjøsyk hvis du er sulten», sier Martin.

Avtroppende sjøvaktlag 4 - 8 melder om fine forhold ute på dekk en halv time før vi skal på. De gir beskjed om hvilke klær vi ha, vær, vind og bølger, og at alle må ta på seg klatresele før mønstring. Mitt vaktlag 8 -12 gjør seg klar til kveldsvakt. Ungdommene som har gått mange sjøvakter tidligere forklarer meg hva som pleier å skje, og hvordan ulike oppgaver fungerer når vi er på dekk.

Det er fredag kveld og klokken nærmer seg 2000, og min aller første sjøvakt på 8-12. Vaktleder gir beskjed under mønstring at vi holder for stor fart og må berge noen seil aller først. Det litt merkelige problemet forklares med at nåværende fart på ca 10 – 11 knop er for raskt, noe som vil medføre at vi vil komme til Madeira over ett døgn før beregnet. Problemet er at vi ikke har kai plass og må ligge på svai utenfor havneområdet i Funchal lenger enn strengt tatt nødvendig. Det alltid en større risiko når vi ligger på svai utenfor, enn inne i en trygg havn, forklarer han.

Arbeidsoppgavene kommer haglende. Aller først skal seil berges for å få ned farten. Det neste er at nye seil skal heises for å få en bedre balanse i båten, men uten at farten øker. Deretter skal vi endre kurs noe som betyr at vi må brase seilene. Dette vil si at alle seil på alle master må vris til ny posisjon. Denne jobben er tidkrevende og krever at hele laget samarbeider etter kommandoer fra vaktleder som står på toppdekk som blåser i en fløyte når de ulike operasjonene skal skje.

Oppgavene er mange og tunge. Hvem vil øverst opp i rølseilet og ut på rærne, spør vaktleder? Fem ungdommer melder seg meg en gang, og jungmann (matroslærlingen) tar med seg ungdommene opp i stormasta. De piler opp vantene i stummende mørke. Etter ca seks meter ser jeg ikke lenger ungdommene på grunn av mørket. Jeg trekker meg unna fordi jeg har mer enn nok med å forsøke å stå stødig på dekk grunnet havdønningene som får båten til å rulle ganske kraftig. Dessuten skjønner ikke jeg ikke hva oppgavene går ut på i det hele tatt. Jeg merker jeg kommer til kort med masse ord og uttrykk som jeg ikke forstår.

Mens jeg står trygt nede på stordekk og bivåner operasjonene som foregår oppi riggen, kommer jeg i prat med en av de andre frivillige. Han har samme funksjon som meg, og har vært med fra toktets start i Malaga. Jeg forteller om min følelse av at jeg strever med å forstå hva faktisk ungdommene gjør opp i riggen. Han smiler og sier at han fortsatt har den samme følelsen fortsatt, etter 14 dager på båten! Han sier oppgitt at han fortsatt ikke skjønner halvparten av beskjedene som kommer, særlig knyttet til de 27 seilene med tilhørende skjøter og fall. Vi er begge enige om at det er kompliserte oppgaver som for oss fremstår vanskelig å lære, men at de aller fleste av ungdommene fikser dette lett som bare det! Vi ser på hverandre, ler litt av våre egne lærevansker og reflekterer over at mange av disse ungdommene har lært alt dette i løpet av ett par uker. Ellers ville de jo ikke bli sendt opp i riggen på egenhånd? I tillegg har mange av ungdommene blitt ansett som skoletapere, eller på en eller annen måte på utsiden av samfunnet. Mange har papirer på at de har lærevansker eller diagnoser som ikke er forenlig med det vi nå er vitne til. Det er et paradoks at

ungdommene på skuta synes å lære både praktiske og teoretiske ferdigheter vi to voksne strever med å lære i denne konteksten.

Første del av oppdraget er utført, og ungdommene har klatret ned fra riggen. Jungmann rapporterer til vaktleder at han og de fem ungdommene har berget de øverste seilene og pakket de pent sammen.

Ella, en av de ungdommene som først rakk opp hånda for å klatre opp 30 meter i mørket, forklarer at hun i starten av toktet var redd for å klatre i riggen fordi hun var sikker på at hun hadde høydeskrekk. «I tillegg til store høyder, skal det gjøres en krevende jobb i høyden, noe som krever fysisk og mental styrke», sier hun. Gjennom oppveksten og skolegang har hun alltid tenkt at hun ikke var sterk, verken fysisk eller psykisk, og har alltid valgt minste motstands vei til det meste. På båten derimot, forklarer hun at besetningen bruker enhver anledning til å lære opp henne og de andre ungdommene i praktiske ferdigheter de må kunne for å utføre oppgavene om bord. «Deretter får vi alltid muligheter til å øve på disse f. eks gjennom morsomme lagkonkurranser i trygge og rolige omgivelser helt til blir trygge i hvordan det skal gjøres. Fra å være redd og usikker i forhold til egen mestring, har jeg nå lært å stole på meg selv».

«Jeg får et kick av å være 25 - 30 meter opp i riggen. Jeg må balansere på en stålvaier ute på raa, holde fast med den ene hånda mens du jobber med den andre. Denne jobben må gjøres koordinert sammen med de andre som står ute raa. Jo større bølgene er, jo bedre. Faller man fra den høyden, er det ett av to. Enten faller du på stordekk, eller i havet, og ingen av delene er å foretrekke, derfor tenker jeg heller ikke på det. Høydeskrekken jeg trodde jeg hadde, var nok bare en innbilt greie. Det handler bare om være trygg nok på seg selv», forteller Ella. «Det er så gøy å mestre det, og få gode tilbakemeldinger fra de andre ungdommene og besetningen at jeg faktisk duger», sier hun videre.

Vi befinner oss nå et godt stykke ut i Nord-atlanteren. Vaktlag 8-12 har mønstret på morgenvakta. Denne dagen har jeg bestemt meg for å gjøre en innsats for å lære meg navnene på alle seilene. Ella ser at jeg står og myser mot stormasta, kommer bort til meg og sier, «Gjør som jeg gjør nå». «Nå skal jeg lære deg en regle jeg lærte av en matros på starten av toktet. Den er nesten som hode skulder, kne og tå, bare i omvendt rekkefølge», sier hun, mens hun peker på stormasta og gjør kroppsbevegelser. Storseil nederst, så kommer stump og peker på rumpa, mesh og peker på magen, bram og peker på brystet, og til slutt røyelseilet øverst mens peker på hodet. Hun forklarer at det er

forskjellige navn på de nederste seilene avhengig av hvilken av de tre mastene det er snakk om. «I tillegg har du alle stagseilene, men det kan vi ta en annen gang», sa hun og smilte.

Etter at hun hadde lært meg reglen, kom vi inn på hennes inngang til Windjammer. Hun fortalte om at grunnskolen hele veien har vært en nedtur fordi hun alltid har trodd, og alltid fått høre at hun hadde problemer med konsentrasjon som gjorde læring vanskelig. Manglende tro på egne ferdigheter førte igjen til at hun ikke søkte på videregående skole i det hele tatt, men var smart og takket ja til å bli fulgt opp av OT. Hun fikk ganske tidlig dette skoleåret høre om Windjammer og Christian Radich, og var bestemt på at hun ville gi det et forsøk – «Og se på meg nå», sier hun: «Klatrer i riggen, kan navn på samtlige 27 seil, de fleste skjøter og fall på styrbord og babord side, lært alle de nødvendige knutene osv». «Det er kjempegøy å få tilbakemeldinger fra de andre på vaktlaget at jeg lærer ting fort, når jeg hele livet har hørt det motsatte. Ofte vil de andre ha meg fremst i rekka når vi skal hale i tau fordi jeg flink og tydelig med de ulike kommandoene som skal gjentas fra de andre bakover på taurekka. Ofte er det mellom 5 -7 stykker som må gjøre de samme operasjonene på likt og da er viktig for den som står først å gi tydelige kommandoer som repeteres bakover på taurekka. Så smått, gi opp, gjør fast», sier hun mens hun ler.

For meg som er ny på vaktlaget, er det utrolig hvor mye de har lært på under 2 uker og hvor tøffe og støttende de er overfor hverandre.

Matroser som er tett på, som kan alle navnene på ungdommer, gir tilbakemeldinger og utfordrer. På slutten av vakta oppfordret vaktleder alle til at vi alle skulle sette oss seg i ring på stordekk for å si noen ord om dagen. Hva som hadde vært bra, eller dårlig og hvorfor. En slags evaluering eller debrief. Alle ble utfordret til å si noe om hendelser og forslag til forbedringer. En ungdom melder tilbake at han egentlig hadde bestemt seg for å søke VG1, Teknologi for å utdanne seg til bilmekaniker. På båten har han derimot skjønt at det er mennesker han vil jobbe med – ikke biler. Etter to uker om bord på båten, har han erfart at han trives med mange mennesker rundt seg og fått mange tilbakemeldinger hele veien på han er en omsorgsperson. «Jeg skal ikke søke Tip jeg, men helse og oppvekstfag», sier han fornøyd.

Etter endt vakt, ble jeg sittende sammen med en gutt på 18 år. Han forteller at han har gått siste året på idrettslinja, men aldri følt at det var hans vei. Hørte om WJ, søkte om stipend og ble med i programmet. Han ønsker turen aldri tar slutt. På hvilken måte spør jeg. «Jeg har ikke så stort nettverk hjemme og på skolen klarte jeg nesten å gjøre meg usynlig. Som type har jeg tenkt at jeg er

ganske innadventt, men her på båten vet jeg at jeg vil savne hele gjengen. Vi er sammen og trives i hverandres selskap 24-7. Mot alle odds, trives jeg veldig godt med det. Jeg har fått mange nye venner som ikke bor langt unna hjemme, og vi har allerede lagt planer om å treffes»

5.6.4 Dag 4

Mønstring kl. 0800, på faste oppstillingsplasser som vanlig. *HOY* sier alle når navnet blir ropt opp. Vi får beskjed av vaktleder at vi alle skal ta på klatresele for å gå opp i fremre mast for å berge bramseilet. Jeg har fortsatt lite erfaring med riggklatring, men har øvet meg på å komme høyere og høyere, nesten hver dag. Denne gangen skal vi ikke så høyt, kanskje 6-7 meter og jeg bestemmer meg for å bli med to ungdommer opp for å gjøre jobben. På vei opp forklarer de to ungdommene hvordan jeg best skal klatre i vantene, og hvordan jeg kommer meg fra vant til første plattform. Videre fra plata, og ut på råen. «Husk alltid regelen: En hånd for skuta, og en hånd for deg selv». De forklarer nøye og pedagogisk hvor jeg til enhver tid skal holde og hvor jeg sette bena. Jeg blir overrasket over at vi ikke er sikret når vi klatrer opp i vantene. De to forklarer dette med at en sikringsvaier og redningsvest, bare ville vært i veien når en hel gjeng raskt må opp i riggen for å berge eller sette seil. «Vi sikrer oss kun når vi skal opp på plataer, og ut på rærne. Du må stole på deg selv, slik at skader ikke skjer», blir jeg forklart. «Alle som skal opp i riggen må spørre vaktleder først, og du har ikke lov til å klatre opp hvis du har sjøsykeplaster eller av ulike årsaker ikke føler deg pigg».

5.6.5 Dag 5

Nok en dag på Atlanterhavet venter oss. I dag er mye bølger og slingring denne morgenen, men alle spiste frokost.

På denne mønstringen får jeg beskjed av vaktleder at jeg, nummer 34, skal settes opp på tre ulike vakttjenester på min sjøvakt. Sjanten har satt opp mitt nummer på alle tjenestene fordi hun mener jeg må ta min tørn i likhet med alle de andre. Oversikten henger på en oppslagstavle i resepsjonen, og jeg må alltid før hver vakt sjekke om nummer 34 står oppført. Vaktene varer 1 time, og inneholder tre separate tjenester: Utkikk, rorvakt og sikkerhetsvakt. Beskjeden fra vaktleder er at det er ungdommene som skal lære meg opp i de ulike vaktene, da de kjenner rutiner og prosedyrer for alle vaktene.

Første opplæringsvakt var rorvakt. Det er Martin som har vakta og som skal lære meg opp. Sammen går vi opp til roret for å avløse avtroppende rorvakt. Vi fikk beskjed om at kursen er 258. Deretter må vi formelt spørre første styrmann om tillatelse til å overta roret på kurs 258.

Martin, en gutt som har bodd på gutterommet de siste to åra, uten noe særlig nettverk og vanskelige hjemmeforhold, fungerer nå som en pedagog av rang.

Han gir meg tydelig veiledning under oppsyn av første styrmann. Han viser meg ulike funksjoner knyttet til rorvakta og forklarer rolig hvordan rorindikator og gyrokompass fungerer. Han demonstrer hvordan jeg best skal klare å holde kursen avhengig vær, vind, strømforhold og seilføring, og forklarer at jeg hele tiden må være i forkant med rorutslagene. «Du kan ikke begynne å ratte i det båten vrir seg ut av kurs. Du må se på bølger og vind og begynne med rorutslag før det skjer. Du må være føre var», forklarer Martin.

Mens vi står til rors forteller Martin at han for første gang på lenge har et klart ønske om hva han skal bli. Alle ungdommene får tilbud om å melde seg på ulike workshops om bord. Du kan blant annet velge mellom sveising, tømring eller bysse forteller Martin. «Jeg valgte byssa og fikk jobbe sammen med stuerten, førstekokk og lærling. Det var kjempegøy. De sa jeg hadde talent. Når jeg kommer hjem, er målet å skaffe meg en lærlingeplass på kjøkken eller på bysse om bord på en båt. Jeg har gjort avtale med stuerten som skal kontakte sitt nettverk allerede nå underveis på toktet. Hvis jeg er heldig, kan jeg få flere workshops på byssa, selv om det egentlig ikke er lov å velge det samme to ganger»

Det er tid for lunsj. Vi sitter rundt vårt faste bord og venter på at lunsjen skal bæres ut på buffeten. «Oi shit», sier en av ungdommene. «Jeg må huske å ta på skoa på banjer, i tilfelle sjanten ser at jeg ikke har på skoa. Sjanten sier vi alltid må gå med sko på banjer. Tregulvene er lakkert og kjempeglatte i sokkelesten. Hvis det kommer en stor bølge, vil vi lett skli. Tidligere har det skjedd at folk har brukket ankelen, eller skadet seg stygt i det de har sklidd fra den ene enden av skipet til den andre på de glatte gulvene».

En rundt mitt bord forteller at hun har slitt med spisevegring store deler av tenåra, og helt opp mot toktet. Hvordan er det nå da, spurte jeg? Hun fortalte at det var ikke et problem om bord. Hun merket fort at hvis hun ikke spiste, klarte hun ikke arbeidsoppgavene på dekk. Hun ville ikke gå

med lavt blodsukker opp i riggen, da det rett og slett kunne være veldig farlig. «Jeg har også vært nære på å bli vegetarianer eller veganer, men glad jeg ikke valgte det. I byssa lager de nemlig ekte sjømannskost og jeg og alle gleder meg til hvert måltid. Jeg spiser til og med masse fisk».

Tidlig på kvelden skjer noe spesielt på banjer. En av jentene setter i gang en slags «bevegelse». Jeg spør. Hva skjer? Hun hadde en hale av ungdommer etter seg. Vi skal skinne oss helt, fortalte hun. Tre jenter satte seg på gulvet, og hadde alliert seg med noen gutter som hadde elektriske klippemaskiner. Den ene av jentene begynner, andre følger på. Hvorfor klipper dere av det fine håret deres, lurer jeg? Vi vet ikke helt, men det er helt herlig sier en av jentene.

Er det en symbolsk handling?

Filmvisning med godteri på banjer på første del av kl. 2000 vakta. Vi seiler inn i ny tidssone og stiller klokka 1 time tilbake. Dette gjør at alle de tre vaktene blir 20 minutter lengre.

5.6.6 Dag 6

Rett opp i riggen og ut på første råde for å sette fokkseilet. Min første tur opp riggen for annet enn å trene. Sjøen er av type store dønninger og båten slingrer kraftig. Jenny viser hvordan jeg tar første steget ut fra plattform og ut på råen i dette øyeblikket er jeg usikret. Jenny sier hun aldri ønsker at turen tar slutt. Hun forteller om mye som ha vært vanskelig i barndom- og ungdomstid både på skolen og hjemme. «For første gang i livet føler jeg meg som hel ved. Jeg mestrer ting jeg aldri skulle trodd jeg kunne klare. Har til og med fått meg en kjæreste på turen. Jeg sover ekstremt godt hver kveld fordi jeg er sliten på en fin måte, og våkner kl. 0700 og føler meg uthvilt. Jeg holder å lage en plan for hva slags rutiner rundt mat og søvn jeg skal ha når jeg kommer hjem. Jeg skal ikke tilbake der jeg var før toktet».

Lunsj : I dag er det evalueringsmøte av hver enkelt ungdom. Vi sitter i messa helt akterut i båten sammen med skipper, voyageleder og begge legene (medic), frivillig mannskap tilknyttet vårt vaktlag. Går igjennom hver enkelt ungdom på laget. Ting å tak i, sykemeldinger, utvikling siden toktets start osv. hvem av de frivillige som prater med hvem om ting som bør tas tak i. Jeg og Heidi tar en prat med Martin ang lærlingeplass når vi er hjemme igjen.

Øve på knutestafett til Windjammer Olympics.

Middag: hyggelige samtaler med Ella og Martin om livet hjemme, familie og fremtidsplaner.

5.6.7 Dag 7

Enorme dønninger på natten. Måtte bruke sengehest. Ble vekket da glassbacken ble slengt i gulvet av en kjempebølge.

Torrorvakten til Ella da hun skulle opp i røyrl (øverst). Har blitt satt opp på ordinær vaktliste på lik linje med ungdommene. Ror, sikkerhet og utkikkspost.

Badestopp ute i Atlanteren. Hoppet fra skuta og badet på 3-4000 meters dyp. Ungdommene var i ekstase. Kun 8 av gangen med rib ute. Alle ungdommene samarbeider om å lage motiver på lagskjorter til Olympic games. De som kan tegne, hjelper de andre med flotte kampmotiver på hvite t-skjorter alle har fått utdelt.

De fleste gleder seg til konkurranse, men ikke alle. Noen har vonde minner fra konkurranse og utvelgelse fra skoletida.

Flere ungdommer fra Nav. Fra deres historier hører jeg at i tråd med økt alder, blir også problemene mer sammensatt. Boligutfordringer, rus, psykisk helse, økonomi, dårlig dialog med Nav osv.

Trygge voksne er med på vårt vaktlag bestående av ansatte i Christian Radich. Jungmann, vaktleder, matroser. Fantastiske fagpersoner som jobber i team, får med ungdommer på nesten alt. Lite protester, til og med på mimeleker, knuteopplæring, jobbing i riggen og det å gå vakt som ror, sikkerhet og utkikk.

Nå som ungdommene har vært på tokt i snart tre uker kan det virke som om de setter stor pris på rutiner, enten de er på 4-8, 8-12 eller 12-4 vakta. Frokost, 10 kaffe, lunsj, 15 kaffe, middag. Hvile mellom vaktene. Det er alltid noen som sover på banjer. Mønstringer avhengig av hvilken vakt de er på.

Samtaler rundt bordet om bruk av bla. ADHD-medisin. Tydelig at enkelte er nysgjerrige på om dette kan brukes som rus, da flere som ikke bruker dette lurer på doser, virkning osv. Martin forteller at han de siste åra har brukt melatonin for å få sove, og forklarer at han sluttet med det rett etter at toktet var i gang. En annen forteller at han ikke har tatt ADHD medisin på mange dager. Felles for de to er at de ikke føler de behøver det. Livet om bord, til tider spenningsfylte arbeidsoppgaver, gode rutiner for søvn, mat og arbeid mener de begge er årsaken.

20.00 vakta. Får beskjed om at alle seil dvs stump, mers, bram, røyl er satt minus stageil, og at noen måtte ned, andre trimmes og brases. I kveld var det mange ungdommer som til vanlig har lyst til å klatre i rigg og rå, som ikke hadde lyst. Grunnen tror jeg at vi har vært mange dager (6) til sjøs uten å se land, og at de etter lunsj ikke fikk hvilt. Grunnen var at Olympic games som de egentlig skulle deltatt på, ble utsatt grunnet endrete værforhold som betød at stordekk ble opptatt til jobbing med skjøter og fall. Ungdommene ble skuffet, men håndterte det greit. En annen ting er at den sosiale slitasjen kan merkes blant enkelte deltagere.

Noen, særlig jenter har stort behov for å bli sett og få bekreftelse, og jeg registrerer at de søker kontrakt med mange forskjellige gutter på banjer, men også med noen av mannskapet som er bare er litt eldre enn ungdommene.

5.6.8 Dag 8

Etter hvert som vi blir bedre og bedre kjent, særlig gjennom vakter både natt og dag, i all slags vær, viser ungdommene meg stor tillit. De vet alle at jeg skriver oppgave som de er en del av, men det kan synes som om de syntes det er helt naturlig å dele sine historier med meg. Maktforholdet mellom meg som observatør og de som informant virker ikke til å være til hinder for at jeg skal komme i posisjon. Jeg er som en hvilken som helst voksen på vaktlaget som ungdommene henvender seg til.

5.6.9 Dag 9

Etter en lang natt og 6 døgn på havet, ser vi endelig lyset fra Funchal på Madeira i det fjerne. Vi kaster anker i morgentimene og vi alle viser en felles glede over å ha tilbakelagt 580 NM på åpent hav uten å se land, på dyp opp mot 4500 meter. Vi kaster anker utenfor Funchal i påvente av

kaiplass. Etter lunsj er det fellesvask av hele båten . Puss av messing, skuring av teak, vask av banjer, bytte av sengetøy og til slutt sanering av hele båten.

5.6.10 Dag 10

Workshops ved landligge. Egentid frivillige

5.6.11 Dag 11

Rundtur med 8-12 på madeira med minibuss.

Samtaler med en ungdom rundt frokost hvor jeg spør hva han kommer til å savne mest.

«Fellesskapet». «Alle må være venner - vi har ikke annet valg enn det».

5.6.12 Dag 12

Fridag for lag 8-12. Rusletur i byen.

Fast legevisitt til de som skal ha faste medisiner hver morgen og kveld hver dag. Hospitalet på båten har også fast visittid hver dag tilgjengelig for både voksne og ungdom.

5.6.13 Dag 13

Avreise fra Funchal. Sjøvakter settes. Jenny spør meg om jeg kan ta hennes rorvakt hvis det blir jobbing med seil. Hun liker det bedre enn å stå til rors. Frivilligmøte hver mandag kl. Gjennomgang av alle deltagere på vaktlag 8-12. Progresjon, fremdrift og veien videre, særlig med tanke på utdannings- og yrkesvalg har blitt diskutert med hver og en ungdom ut ifra en individuell plan som har fulgt ungdommene under hele programmet.

Nå, på slutten av toktet forteller flere av ungdommene på mitt vaktlag at de ønsker å fortsette sin yrkesvei innen maritim retning. Mange har et konkret ønske om å utdanne seg til lettmatroser eller vanlig matros, mens noen ønsker å bli kokk å jobbe på bysse. CR skal hjelpe flere med å komme kontakt med Skoleskipet Danmark og Georgs dage. På båten er det flere unge voksne medseilere som enten har matrosutdanning, eller er i utdanning nå som Jungmannen om bord. Flere av besetningsmedlemmene har også tatt utdanningen sin om bord på de danske skoleskipene. Videre avtales det at det skal holdes et informasjonsmøte om hva de danske skoleskipene tilbyr og hvordan

ungdommene søker. Referanser... fra CR Ingen sjøvakter frem til vi kommer til Salvation Islands i morgen tidlig.

Samtaler med stuert som forteller om tanken bak orden på banjer før noen får mat, vask av egne klær, møte 5 min før avtalt tid på oppstilling i riktig bekledning osv.

5.6.14 Dag 14

En ungdom forteller meg at han erfart mye bra på toktet. Han har bla lært seg teknikker for å stå opp når klokka ringer, lært seg å jobbe når han er trøtt. «Det er jo bare å stå opp. Jeg har fått bedre jobbkondis og stayerevne generelt».

5.6.15 Dag 15

Tur på stranda og høytidelig avslutningsmiddag med taler fra mannskap, kaptein og WJ deltagere.

5.6.16 Dag 16

Avreisedag

Kapteinen deler høytidelig ut passene med håndhilsning til alle deltagere og ansatte som skal reise hjem.

5.7 Oppsummering

I feltloggene har jeg beskrevet livet om bord på båten sett fra mitt ståsted. Gjennom loggene får vi innblikk i ulike arbeidsoppgaver, men også samhandling mellom deltagerne. Utfra beskrivelse i loggene som har blitt presentert ovenfor, kan det se ut som om ungdommene blir motivert av å være tilknyttet en fast gruppe over tid hvor det skjer praktisk og sosial samhandling, gjennom at de har ulike roller om bord, og veksler mellom disse.

Forutsigbarhet i form av faste oppmøtetidspunkt, men også hvilke konsekvenser det får ved å utebli eller å komme for sent til aktiviteter, er en av mange faktorer hele vaktlaget må forholde seg til. Det at det er besetningen som bestemmer det mye av det som skjer under sjøvaktene, synliggjør hvordan ungdommene godtar regler. På den annen side ser vi også at besetningen, enten det er vaktleder, sjant, stuert, matroser, styrmann eller kaptein, veksler mellom humor og lek, til å ha en mer formell tone som understreker rammene for toktet. Videre kan det se ut som om ungdommene bidrar til både medvirkning og medbestemmelse rundt beslutninger som tas internt i vaktlaget.

Flere ungdommer forteller om nye vennskap, og om generelt god trivsel på toktet. Andre forteller om at de hjemme ikke hadde trua på at sitt eget barn skulle klare å gjennomføre toktet, andre om at de følt seg presset til å delta mot sin vilje av foresatte og hjelpeapparat, men i ettertid innrømmer at de ikke ville vært foruten toktet.

Ungdommene på toktet har alle en ting felles. De bidro alle til å seile båten 1700 nautiske i all slags vær og vind på tross av at de har ulike bakgrunner, kommer fra forskjellige kulturer og har ulike utfordringer.

I neste kapitel skal jeg undersøke nærmere hva som forgikk om bord, og om jeg kan forklare disse observasjonene i lys av karrierekompetanse basert på utdrag fra situasjoner, hendelser og samtaler fra feltloggen som jeg mener er relevante i forhold til problemstilling.

6 Diskusjon

6.1 Forutsigbare rammer og tydelige strukturer

Allerede fra min første dag synliggjøres klare forventninger, men også en forutsigbarhet i hva som skulle skje. Jeg ble vekket kl. 0700 av en ungdom som fortalte meg at jeg måtte stå opp fordi køya skulle brukes som sitteplass under frokosten som skulle serveres kl. 0730. Under frokosten blir jeg detaljert forklart av de andre om hva som er forventet at skal skje videre utover dagen.

Jeg i likhet med ungdommene får tildelt mitt unike nummer. Med nummeret følger det med en del forventninger. Klær, sengetøy, gummistøvler og arbeidsuniform har sin faste plass, hvor alt er merket med ditt eget nummer. Ved utdeling av utstyr må alle kvittere på å ha mottatt dette. Det ligger med andre ord en forventning fra lederne om at alle må passe på sitt utstyr, men også hvilke konsekvenser det får hvis du roter bort utstyr. Konsekvensene går ikke bare utover deg selv, men også de andre på vaktlaget, ved at du kanskje ikke kan utføre krevende oppgaver på dekk hvis du ikke finner seildressen eller gummistøvlene. Utfra minner fra min egen tid i militæret, ser det ut til at ungdommene, uten at de selv kanskje reflekterer over det, er i et system som bærer litt preg av militær disiplin. Hierarkiet om bord er tydelig fra første dag.

Det er system og orden på det meste. På banjer er det sjanten som bestemmer, hvor jeg opplever et ganske strengt tidsregime. Fra kl. 0700 er det mange ting som må skje for at hele laget skal rekke mønstring på dekk kl. 0830. I dette tidsvinduet på en og halv time, kommer sjantens disiplinerende makt til syne ved at tiden fylles med bestemte gjøremål og aktiviteter. Ikke i form av at hun er til stede hele tiden og passer på eller gir beskjeder, men ungdommene vet hva de skal gjøre, og i hvilket tempo det skal skje. Ingen klager, de går nesten på autopilot. Videre kjenner ungdommen til hvilke konsekvenser det kan få hvis tidsplanen ryker.

Fra feltloggen kan vi lese at alle deltagerne har skrevet under på at toktet er rusfritt. De kjenner også til, i ytterste konsekvens, hva brudd på disse reglene kan føre til for den enkelte, ved at de selv må stå for hjemreise, for egen regning. Dette virkemiddelet beskrives som sanksjoner. Dersom ungdommene ikke følger disse reglene, kan de med andre ord risikere å måtte avbryte toktet, og betale for hjemreisen selv. Disse sanksjonene kan sees i sammenheng med det Foucault og

Østerberg (1999, s. 161-162) kaller for panoptisk disiplin. Navnet panoptisk disiplinering kommer fra Jeremy Bentham som utviklet en arkitektonisk modell for et fengsel som het Panoptikon. Dette var et fengsel hvor de innsatte var isolert på hver sin celle. Prinsippet var dermed ment å gi fangene en følelse av å bli konstant overvåket, men uten sikkert å vite det (Foucault & Østerberg, 1999, s. 174). Et eksempel fra et av måltidene på banjer var når Ella plutselig kom på at hun hadde glemte å ta på sko, og fortet seg å ta de på før sjanten så det. I lys av hva som kunne skje ved at hun kunne skli, skjønnte hun at regelen faktisk var nyttig, kombinert med at hun heller ikke ville bli konfrontert med det hvis hun ble oppdaget.

Denne metoden for makt og overvåkning har, ifølge Foucault (1994), inspirert moderne institusjoner som fabrikker, skoler, militærleirer og sykehus. Panoptisk disiplinering er en form for makt som utøves på lokalt nivå i lokale institusjoner som universitet, fengsel, asyl, fabrikker og psykiatriske institusjoner (Aakvaag, 2008, s. 316). Et viktig prinsipp i den panoptiske disiplineringen handler, ifølge Foucault, om å temme kroppen. En temmet kropp kan innlemmes i samfunnet og dermed bidra til å øke produktiviteten i et komplekst og arbeidsdelt maskineri (Foucault & Østerberg, 1994). Hvis vi tenker at det arbeidsdelte maskineriet er båten, og ungdommene er temmede kropp, vil vi ifølge Foucault kunne hevde at teorien hans er anvendbar for å forstå hvorfor ungdommene om bord ser ut til å godta reglene om bord uten å protestere, selv om alle ikke nødvendigvis er enige i dem.

Ungdommene om bord har en ting felles. De fleste er mellom 16 og 19 år og er på en eller annen måte er utenfor skole eller jobb, noe som er en forutsetning for å bli med på Windjammer. På tross av et tilsynelatende strengt regime nede på banjer virker det som om ungdommene trives både med regler og hverandre. Fra loggen kan vi lese at hele laget kom 5 minutter for sent til mønstring på stordekk, og fikk i stedet beskjed om å vaske hele banjer og hjelpe til med varelevering fra kaia og ned i båten. Disse to ekstraoppgavene ble gitt med kort tidsfrist uten at laget var forberedt på det, og sånn sett skulle man tro at det ble heftige protester. I lys av Foucaults teori kan det se ut til at ungdommene er tilpasningsdyktige. Forklaringen på det kan være at alle i laget vet at man skal følge med på klokka, noe ingen hadde gjort denne morgenen.

6.2 Mestring

De færreste av ungdommene hadde noen som helst erfaringer med å være på en seilskute. Fortellingene og måten det ble fortalt på, av de tre ungdommene rundt frokostbordet min første dag, om sjøsyke og seiling i hardt vær, og hva de hadde lært og erfart så langt, kan tyde på at de kom styrket ut av å seile i 10 dager på åpent hav.

På dag 3 i feltloggen fortalte Ella at hun i starten av toktet hadde liten tro på egne ferdigheter generelt, men etter hvert som hun ble tryggere, vil hun aller helst stå først i taurekka og rope ut kommandoer til de som står bak. Denne spesifikke oppgaven, krever både mot og ferdigheter. Ifølge Banduras definisjon av mestringstro, «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments», handler den om den enkeltes tro på egen evne til å planlegge og gjennomføre en gitt oppgave (Bandura, 1995, s. 2).

Noe av forklaringen til at Ella nå vil stå fremst i taurekka, kan forklares med at det i forkant av ulike oppgaver, ble lagt til rette for trening i trygge omgivelser før ungdommene faktisk skulle utføre oppgavene, noe som ifølge Bandura er den beste måten å styrke mestringstro på. I følge Windjammer handler ikke toktet isolert sett kun om å lære å seile en fullrigger, men om mestringserfaringer generelt. Ved å gi ungdommen mestringserfaringer gjennom å lære å seile på havet, får de på den måten ulike positive erfaringer som de kanskje kan bruke senere i livet (Windjammer, 2022).

Fra feltloggene er det flere hendelser som kan tyde på at ungdommene har utviklet mestringstro i løpet av toktet. Bandura (1995) hevder at ved å lære nye ting, stimulerer det til den enkeltes vilje til å utforske nye områder. Ungdommene utfordres sosialt, de får gruppeoppgaver og konkurranser de må løse i samarbeid, de må kjenne på fysiske og på følelsesmessige opp- og nedturer gjennom å tilbringe 4 uker på havet. De lever tett på andre ungdommer, frivillige og besetning i ukjente omgivelser over tid.

6.3 Konkurranser og lek, i felleskap

Fra feltloggen kan vi lese om løpende konkurranser, kalt Windjammer Olympic games. Dette er en planlagt serie med konkurranser som følger toktet fra start til slutt. Noen av lekene er kun for moro,

andre er tett koblet mot arbeidsoppgaver eller ferdigheter ungdommene må kunne om bord. Besetningen har på kreativt vis organisert det som for som mange kan fremstå som kjedelige arbeidsoppgaver, om til konkurranser. Eksempler på dette kan være og først å øve på knuter de bør kunne, for deretter å delta i en knutestafett mellom de tre vaktlagene. Andre konkurranser som inngikk i lekene, var å pakke seil eller å kveile tau. Erfaringene til Ella, Jenny og Martin var at ingen av de likte å konkurrere i utgangspunktet. Fra loggen kan vi lese at det er ulike årsaker til at de ikke hadde noe positivt forhold til konkurranser. En fellesnevner for alle tre, er at de selv mente de ikke hadde gode nok ferdigheter til å delta i alt fra ballspill i friminutt til gymtimer med klassen.

Flere av ungdommene nevner lekene i ulike sammenhenger. De gleder seg åpenbart over gjennomførte leker, men er også opptatte av hvilke leker som kommer neste gang, og hvordan de best mulig kan forberede seg. Etter hver lek mellom de tre lagene, ble det satt opp en oversikt med poengsummer på banjer som ungdommene stadig vekk var nede å se på med stor iver. De sammenlignet lagets tider, men også individuelle prestasjoner og poengsummer etter hvert som lekene ble avholdt.

Hvordan kan det så forklares at det å delta på konkurranser i denne konteksten er både gøy og givende, mens mange i utgangspunktet ikke hadde et positivt forhold til å konkurrere? I masteroppgaven, En kvantitativ dagbokstudie av norske krigsskolesoldater, har Karlsen og Kjenes (2021) blant annet undersøkt hvordan norske kadetter om bord på Statsråd Lehmkuhl forholder seg til lek og konkurranser på et tokt fra Bergen til New York. Det er selvfølgelig noen viktige forskjeller mellom Karlsen og Kjenes sine informanter og mine, men jeg vil allikevel hevde at det er noen fellestrekk.

Både på Statsråd Lehmkuhl og Christian Radich, kan arbeidsoppgavene variere fra dag til dag. Fra feltloggen får vi innblikk i hvordan ungdommer må lære seg knuter den ene dagen, mens du andre dager står til rors, eller har en mer fremtredende lederrolle ved å stå først på taurekka. Variasjonene i arbeidsoppgaver i hva ungdommene gjør fra den ene dagen, til den andre, er store. Enkelte sjøvakter kan være direkte kjedelige, mens andre er fulle av utfordringer som krever mye av den enkelte.

Karlsen og Kjenes (2021) viser til Scharp som forklarer at selv-initiert lekende arbeidsdesign er en proaktiv kognitiv-atferdsmessig arbeidsorientering, der medarbeidere på eget initiativ har en leken holdning til sitt arbeid for å skape morsomme og konkurranserettede opplevelser, uten å endre på

selve arbeidsoppgaven. Selv-initiert lekende arbeidsdesign består ifølge Bakker av to underdimensjoner, (1) selv-initiert lekende arbeidsdesign i form av moro og (2) selv-initiert lekende arbeidsdesign i form av konkurranse (Karlsen & Kjenes, 2021, s. 52).

Den første dimensjonen, selv-initiert lekende arbeidsdesign i form av moro, handler om å ha en leken tilnærming til arbeidet der en evner å se det interessante, humoristiske og kreative ved arbeidsoppgavene. Den andre dimensjonen, selv-initiert lekende arbeidsdesign i form av konkurranse, handler om å ha en leken tilnærming til arbeidet ved å konkurrere med seg selv, sette mål og prestere bedre enn tidligere. I lys av målgruppen, sårbare unge som deltar på Windjammer, vil jeg allikevel hevde at vi kan trekke paralleller til kadettene på Statsråd Lehmkuhl og mine informanter.

Fra feltloggene er begge dimensjonene synlige ved at besetningen «baker» inn lek og konkurranse under sjøvaktene. Det at gruppebaserte leker og konkurranser blir en naturlig del av livet om bord, førte også til at ungdommene på eget initiativ satt sammen og øvde på f.eks. vanskelige knuter for å bli best mulig forberedt til knutestafettene. Som gruppe ville de sammen prestere best mulig i forhold til de to andre vaktlagene.

6.3.1 Mestring i grupper

Tveiten (2013) viser til Heap som skriver at grunntanken med gruppearbeid er at medlemmene kan hjelpe seg selv og hverandre ved sammen å dele følelser og opplysninger, og ved å sammenlikne holdninger og erfaringer. Videre kan medlemmene i et gruppearbeid, ifølge Tveiten (2013), støtte hverandre i å eksperimentere, ta risiko, endre praksis ved å utveksle ideer, forslag, og løsninger, ved å gi hverandre motforestillinger og ved å utvikle personlige forhold seg imellom. I tråd med Tveitens forståelse, kan det se ut til at ungdommene profitterer på samspillet og kulturen som har oppstått i gruppa. Ikke bare i forhold til konkurranser, men også andre aktiviteter som gruppa gjør. Grupper kan defineres som «a number of individuals who join together to achieve a goal» (Tveiten, 2013, s. 122).

En gruppe har en eller annen hensikt, men fellesskap og samhandling er sentrale begreper hvor gruppemedlemmene ifølge Tveiten er engasjert i et sosialt samspill. Ungdommene i vaktlaget er gjensidig avhengig av hverandre. I eksempelet fra taukveilingsstafetten, så vi at laget ville at Ella

skulle begynne, fordi at hun var rask. Andre tok ankeretappene, men prinsippet var at alle måtte delta, hvis laget skulle få poeng.

Fra mine observasjoner i alt fra konkurranser til samtaler gjennom hele toktet, kan det se ut til at styrkene til vaktlaget, utgjorde et sterkt og trygt sosialt fellesskap hvor ungdommene sto på for hverandre, men at de også sa fra eller korrigerte hverandre hvis det var uenigheter internt. Kan dette være noe av forklaringen til at hele laget deltok i konkurransene på tross av at flere ikke likte å konkurrere i utgangspunktet?

Tveiten viser til Northen og Kurland som hevder at forståelsen av gruppedynamikk er det samspill av krefter som i kontakt mellom mennesker, resulterer i modifikasjon av adferd og holdninger hos deltagerne, eller den stadig skiftende polariseringen mellom ulike standpunkter, holdninger, roller eller funksjoner (Tveiten, 2013, s. 122). Det er imidlertid flere faktorer som må være til stede for at gruppa skal fungere, men hvordan gruppa blir dannet er av avgjørende betydning for gruppedynamikken.

6.4 Gruppedannelse

Jeg opplevde et vaktlag som representerte en felles arbeidskultur med et overordnet fokus på å få skuta til å seile optimalt. Gruppefellesskapet så ut til å stå sterkt under sjøvaktene, men det utviklet seg også andre gruppekulturer om bord. Med utgangspunkt i en hendelse på dag 5 vil jeg trekke frem en av jentene, som frem til dette tidspunktet hadde fremstått som en stille, på grensen til sjenert jente, som ikke hadde gjort mye ut av seg så langt. En kveld på banjer kom plutselig denne jenta marsjerende inn i fremre banjer med en hale av gutter og jenter etter seg. Det viste seg at hun gikk i bresjen for at flest mulig jenter i «hennes» gjeng skulle klippe av seg alt håret. Hun hadde alliert seg med noen gutter som hadde elektriske skjeggtrimmere og lagde et lite felles show nede på banjer. Seansen tiltrakk seg naturlig nok masse tilskuere, og de fikk alle orkesterplass til det som skulle skje. Jenta som startet og tre andre, alle med fyldig hår, satt seg på dørken. Situasjonen var spesiell og vi voksne brukte alle midler for å be jentene tenke seg om, før de lot håret falle, men til ingen nytte. 4 jenter ble skinnet akkompagnert med heiarop fra de andre ungdommene. Deretter forsvant jentene inn på badet for å se seg selv i speilet.

6.4.1 Symbolsk kreativitet

For å forstå litt av det som skjedde her kan jeg støtte meg til Willis, en etnograf- og kulturforsker med bakgrunn i culture studies-tradisjonen. Hans meste kjente verk, *Learning to Labour* er resultat av to års etnografiske feltstudier av tolv gutter i en arbeiderbydel i England, av deres motstand mot skolekulturen, og senere inntreden i arbeidslivet som ufaglærte arbeidere (Aagre, 2014, s. 59).

Aagre (2014) beskriver at Willis' arbeid skiller seg ut ved at han søker å forstå skolemotstanden til de tolv guttene kalt «the lads», fra deres eget subkulturelle ståsted og ikke bare som synonym på individuelle problemer. Willis' beskrivelser viser også et oppkomme av kreative strategier blant disse ungdommene som bidro til å holde en høy selvfølelse blant dem, en følelse av overtak overfor medelevene som valgte å tilpasse seg de normene skolesamfunnet satte. Konsekvensen slik «the lads» så det, var at de andre måtte betale en høy pris gjennom en kjedelig og opplevelseshurtig hverdag blottet for spenning og moro. Jeg velger imidlertid å sammenligne den konkrete hårklippehendelsen om bord med det symbolske arbeidet «the lads» gjør for å styrke gruppens samhold. Hvis vi ser på klippingen som en symbolsk handling, vil det ifølge Aagre (2014) kunne bidra til at jenta og hennes lille gjeng utvikler et medlemskap som utgjør en subkultur om bord. Alle kan se hvem som er «merket», og de får masse oppmerksomhet fra alle de møter.

I forhold til «the lads» er jeg usikker på om jenta og hennes gjengmedlemmer utførte handlingene for å opponere eller yte motstand for eksempel mot et strengt og regelstyrt hierarki om bord, men ifølge Willis handler dette om utvikling av symbolsk kreativitet og sier følgende: «Kreativ aktivitet, refleksjon, og uttrykk er med i alle unge menneskers liv hele tiden, selv om det har ulike betegnelser» (Aagre, 2014, s. 60).

Med det mener Willis, ifølge Aagre (2014), at de unge har mange måter å være sammen på, med evne til å skape mening i sine umiddelbare fysiske omgivelser og sine sosiale handlinger. Ser vi på handlingen jenta og de tre andre gjorde, trenger ikke dette å handle om motstand mot det etablerte samfunnet om bord, men heller ses som en naturlig del av naturlige ungdomsritualer. Ifølge dette perspektivet hevder Willis' at den symbolske aktiviteten ikke er eksklusiv, men er en estetikk som hører dagliglivet til, som er avhengig av de kulturelle kontekstene ungdommer tar del i og skapes seg imellom. I lys av jentenes handlinger kan denne seansen ifølge Aagre (2014) dreie seg om en felles referanse mellom de fire som bekrefter hvem de er på om bord på båten, og en påminnelse til seg selv og de rundt om hva som binder de sammen. Det viktige spørsmålet er om den sosiale

kulturen fungerer i den sosiale sammenhengen jenta og hennes tre venner er en del av (Aagre, 2014, s. 60).

Ser vi denne symbolske handlingen i lys av karriereutvikling, vil jeg hevde at vi som karriereveiledere må vektlegge og respektere ungdommers mange måter å være sammen på. Kanskje vi som institusjon bør fokusere på karrierelæringsarenaer som i større grad legger til rette for symbolsk frihet? Dette kan støttes av Wills som hevder at den symbolske kreativiteten er en livsnødvendig virksomhet. Dette symbolarbeidet hadde ifølge Wills en sterkere plass i arbeidslivet tidligere, ikke minst i håndverksbedrifter. Det moderne arbeidslivet, særlig den ufaglærte delen av det, gir lite utrykksrom for symbolarbeid. Derfor er ungdom henvist til fritiden når de skal uttrykke seg symbolsk på denne dypt menneskelige måten (Aagre, 2014, s. 60). Med det vil jeg hevde at den konkrete handlingen om bord kan sees i sammenheng med kompetanse som ifølge Kompetanse Norge (2019) omtales som å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst. Wills` hevder videre det symbolske arbeidet bidrar til å forme ungdommenes selvbevissthet og omtaler det som et «jordsmonn» som deres videre livsmuligheter vokser ut av (Aagre, 2014, s. 60).

6.5 Veiledning og kompetanse

Til nå har vi sett at gruppefelleskapet fremstår som en sentral faktor på toktet. Grappa som jeg ble en naturlig del av, tok kollektivt ansvar i å veilede meg som var ny. Ella overførte kunnskap hun hadde fått, videre til meg. I eksempelet fra reglen om seilene, hvor hun gjorde fysiske bevegelser sammen med ordregla, viste seg å være en svært effektiv måte å veilede meg på. I følge Tveiten (2013) handler veiledning i stor grad om interaksjon og kommunikasjon. Sett fra mitt ståsted, som den som ble veiledet, bidro Ella til at jeg lærte navnene på alle seilene på 5 minutter. På den annen side bidro denne seansen til at Ella lærte meg opp i noe hun kunne. Hun ble kanskje til og med enda bedre i å huske alle seilene selv gjennom å veilede meg?

Da det ble bestemt at jeg skulle læres opp i de tre vaktjenestene, sikkerhetsvakt, utkikk og rorvakt, var det ungdommene som fikk det hele og fulle ansvaret for opplæringen av meg. Dette fordi vaktleder var trygg på at ungdommene hadde gode nok kunnskaper og ferdigheter til å overføre sin kunnskap videre til meg. I beskrivelsene fra feltloggene, ser vi flere konkrete eksempler på at ungdommene overførte sine kunnskaper til meg som ny, men som en likeverdig mann på laget. Fra opplæringa på rorvakta var det Martin som hadde veiledningsrollen ovenfor meg. Denne veiledninga inneholdt oppgaver i å forholde meg til angitt kurs, for deretter å måtte anpasse

rorutslag til styrbord eller babord etter hvilke bølger og vind som traff båten der og da. Flere operasjoner måtte skje samtidig. Martin var for øvrig en glimrende læremester, noe jeg ga uttrykk for etter vår time bak roret. Han, på sin side, fortalte meg han opplevde det givende å lære meg opp i noe han kunne. Samtlige av disse veiledningssituasjonene var forhold jeg ikke var forberedt på før jeg dro, men som fremstod som helt naturlig i denne konteksten.

6.5.1 Mestringskompetanse

Disse veiledningsrollene kan ifølge Tveiten (2013) forklares med at veiledningens hensikt er å styrke mestringskompetansen til fagutøveren til beste for yrkesutøverens målgrupper. Martin og Ella sett som fagutøvere, ble her satt til å lære opp meg til beste for hele vaktlaget. I tråd med Tveiten (2013) kan vi forstå det som at rollene til Martin og Ella, bidro til mestring gjennom å ha tilgang på ressurser, forstått som kunnskaper, ferdigheter, sosiale ressurser, hjelpere eller utstyr, og ha evne til å bruke disse ressursene. Tveiten (2013) viser til Heggen som forklarer at mestring i vår kultur ofte er forbundet med å utføre en handling, og at denne forbindelsen er nødvendig. I tillegg må mestring inkludere følelser og forventinger vi har til utførelsen av handlingen, noe Heggen kaller for mestringskompetanse. Mestringskompetanse er ikke noe man utvikler og har en gang for alle, den må vedlikeholdes og videreutvikles gjennom hele livet (Tveiten, 2013, s. 65).

I artikkelen til Like som veileder like – karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon, boka Kjærgård og Plant (2018), skriver Kversøy om veiledningens rolle i faget utdanningsvalg. Artikkelen omhandler lærerstudenter som velger å gjøre forsøk med å la egne elever veilede hverandre gjennom bruk av grunnleggende veiledningsegenskaper. En påstand i artikkelen er at elever på grunnskolen mestrer å bidra med meningsfylt systematisk veiledning av hverandre på en måte som både komplementerer og tilfører noe i forhold til det øvrige veiledningstilbudet for denne gruppen.

I tråd med påstanden til Kversøy, kan det se ut til at ungdommene på Windjammer lærer å veilede hverandre. Selv om både kontekst og målgruppen Kversøy viser til er annerledes ungdommene som deltar på Windjammer, vil hevde at det også er fellestrekk mellom ungdommene på skuta og elevene i Kversøy sitt eksempel. Enten de befinner seg i et klasserom eller om bord på en båt, er de nødvendigvis ikke likere enn at de befinner seg i samme kontekst. Ungdommene har noenlunde samme alder og de er på vei mot en fremtid der utdanning og arbeid er vanlige forventninger.

Artikkelen tar for seg de aktivitetene elever gjør hvor intensjonen er refleksjon med utgangspunkt i den situasjonen ungdommene befinner seg i (Kjærgård & Plant, 2018, s. 245).

Jeg vil hevde påstanden til Kversøy står seg godt sammenlignet med aktivitetene om bord på skuta, fordi veiledning som læreprosess skjer mellom likeverdige. Artikkelen bruker her eksempler med veiledning gjennom samtaler, men jeg vil hevde at den like fullt gjelder ungdommene på skuta hvor det i tillegg til samtaler, også foregår fysiske handlinger i veiledningseksempelene fra toktet. Ifølge Tveiten (2013) ser ungdommene ut til å oppfatte veiledningssekvensene om bord som mer formelle arenaer med strukturerte fremgangsmåter som kan forklares med at ungdommene gjennomgår en grunnleggende opplæring i ulike oppgaver de må mestre på før en sjøvakt

6.6 Medborgerskap

Vi har nettopp sett eksempler på at ungdommene på skuta ser ut til å ha lært seg ferdigheter og fordeler med å lære i samarbeid. Jeg har brukt meg selv som eksempel fordi jeg i praksis var den som ikke kunne like mye som de andre på laget, så det falt seg naturlig at jeg ble en slags moduskandidat. Sjøvaktene bar preg av at de som følte mestring innenfor noe de var trygge på, veiledet de andre. Det interessante var at rollene i hvem som veiledet, og hvem ble veiledet, kunne forandre seg fra time til time, avhengig av hvilke oppgaver som skulle utføres.

Kjærgård og Plant (2018) skriver at en annen effekt når ungdom i samme situasjon lærer å veilede hverandre, handler om å få anerkjennelse fra et annet menneske. Da Ella og Martin veiledet meg falt det seg naturlig for meg å følge opp med spørsmål i veiledningssekvensen, og på den måten ble de sett og tatt på alvor. Fra feltloggen var vi også vitne til Jenny som var kjempetøff oppe i riggen, og hvordan hun veiledet meg og de andre ungdommene som var mer usikre på klatring og oppgaver som skulle utføres opp i høyden.

Hvordan kan så dette sees i sammenheng med toktets hovedmål som handler om livsmestring i lys av min problemstilling?

Personer i samme situasjon som lærer å veilede hverandre, ser ut til å lære seg livskunnskaper de kan bruke langt utover selve veiledningssituasjonen, hevder Kjærgård og Plant (2018). De lærer seg redskaper for livsmestring. De lærer seg måter å bli kjent med seg og andre på. Fra feltloggen kan vi lese at ungdommene satt i ring på stordekk etter endt vakt. Målet her var at de fikk muligheten til

si noe om hendelser på vakta de hadde tenkt på. Det kunne være både positive og negative ting om arbeidsoppgaver eller situasjoner.

Ungdommene ble også utfordret til å si noe hyggelig om sidemannen i ringen på stordekk, hvor de ble oppfordret til å begrunne hvorfor de sa det de sa. På dette tidspunktet, godt ut i toktet, virket denne refleksjonsprosessen nærmest som en naturlig del etter endte vakter, men også i samtaler ellers.

Med denne formen for veiledning og refleksjon, lærer ungdommene ifølge Kjærgård og Plant (2018) måter å ta valg å takle overganger i livet på. Samtlige av ungdommene om bord er i en eller annen overgangsperiode i livet, noe som kan oppleves dramatisk for mange. Ungdommene har som nevnt tidligere, ulike innganger til hvordan de endte opp i Windjammer-programmet. Noen står i fare for å droppe ut av videregående skole, men har gjennom en avtale med skolen allikevel fått muligheten til å delta på Windjammer som et frafallforebyggende tiltak rettet direkte mot de det gjelder. Andre har omtrent ikke vært fysisk på skolen på mange år, og har kommet inn i programmet via Oppfølgingstjenesten. I lys av den ungdomsgruppen som er om bord, sårbare unge, som alle står midt i en krevende overgangsfase i livet, kan det hevdes at redskapene Kjærgård og Plant (2018) viser til, vil kunne være viktige bidrag inn i et livsmestringsperspektiv og en styrking av karrierekompetansen til deltagerne.

Ved at ungdommene om bord innehar både veilederrollen og er moduskandidater, vil det ifølge Kjærgård og Plant (2018) kunne bidra til at ungdommene videreutvikler måter å snakke til seg selv og om seg selv. Gjennom om å bruke veiledning og refleksjon, slik Kjærgård og Plant (2018) beskriver, og som vi har vært vitne til om bord, vil det kunne bidra til at ungdommene står bedre rustet til å håndtere valgsituasjoner i overgangsfaser.

6.7 Livsmestring

Stortingsmelding 32 (2020-2021) påpeker at livsmestring dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at ungdommene lærer å håndtere medgang og motgang og personlige samt praktiske utfordringer på en best mulig måte (Stortinget, 2021). Som nevnt er det flere sentrale enkeltfaktorer om bord på skuta som ser ut til å støtte oppunder det som St.23 påpeker er nødvendig for å mestre eget liv. Ser vi på Windjammer i et større perspektiv, uttaler Windjammer at programmet skal bidra til mestringsopplevelser for den enkelte, som igjen kan motvirke utenforskap. Videre står det i St 32.

at det er mye som tyder på at skolene ikke har god nok tilgang til kompetanse om hvordan skolen kan drive forebyggende psykisk helsearbeid. I fortellingene til både Ella og Martin, kom det klart frem at skolen ikke hadde vært en arena for mestring – tvert imot. Skolehverdagen ble en ond sirkel med gjentatte bekreftelser på at de ikke var gode nok, hverken faglig eller sosialt. I karriereveiledningsfeltet både i politikktutforming og i praksisfeltet dreier mye seg om hvordan vi som samfunn best mulig kan legge til rette for hvordan karrierelæring kan utøves (Haug, 2018).

Målet er ifølge Haug (2018) å se karriere som en utviklingsprosess, hvor karriereveiledningen bør handle om å sette hver enkelt i stand til å ta kontroll over sin egen utvikling. Viktigheten i det Haug hevder, støttes av flere teoretikere ved at en innenfor utviklings- og læringsparadigmet kombinerer synet på individers selvaktualiseringskraft med utviklingspsykologiske prinsipper. Hvis vi vender blikket tilbake til toktet med Christian Radich, vil jeg hevde at mye av det jeg observerte, handlet om læring og erfaringer i ulike situasjoner sammen med andre mennesker.

6.8 Bronfenbrenners økologiske tankesett

Inspirert av Bronfenbrenners økologiske tankesett, vil jeg ta til orde for at mange av mine erfaringer om bord kan ses i sammenheng med utvikling av karrierekompetanse. Modellen peker etter mitt syn på viktige prosesser og forbindelser som legger grunnlag for at læring og utvikling kan skje, forstått som karriereutvikling i denne konteksten.

Bronfenbrenners humanøkologiske modell består av fire nivåer: Mikro, meso, ekso og makronivået. Den bygger på forbindelsen mellom personer, de prosessene, de tar del i, den konteksten de er en del av, og hvordan tiden virker inn på helheten i dette. Aagre (2014, s. 42) peker på at den utviklingspsykologiske tradisjonen ofte har hatt et svært individorientert syn på den menneskelige utviklingen, og har sett på en ting av gangen, som for eksempel tenkingens utvikling, den sosiale utviklingen og den moralske utviklingen hos barn og unge.

Bronfenbrenner derimot, ønsket å fokusere på helheten i den menneskelige utviklingen, og sier at mennesker beveger seg i ulike miljøer og «settinger» hvor mennesker møtes ansikt til ansikt i disse sammenhengene. Posisjonen en får i de ulike miljøene, er ifølge Bronfenbrenner avhengig av flere faktorer hvor det fokuseres på følgende forhold (Aagre, 2014):

- Hvilken rolle har individet har i disse gruppene

- Hvilke relasjoner individet har til gruppen som helhet eller til viktige enkeltpersoner i den.
- Hvilke aktiviteter som utspiller seg i gruppa.

Ved å betrakte ungdommene om bord i lys av Bronfenbrenners modell, var det flere på mitt vaktlag som for bare noen uker siden var i helt andre miljømessige sosiale settinger som ikke var positive. I følge Haug (2018) er en av de grunnleggende faktorene for at karrierelæring skal finne sted, er forholdet mellom ytre og indre betingelser for læring. Haug viser her til Illeris som omtaler dette som de ytre betingelsene for læring som spenner fra den konkrete situasjonen man står i og er i kontakt med, til samfunnsmessige, kulturelle og politiske forhold som er bakgrunnen for den konkrete situasjonen (Haug, 2018, s. 83)

6.8.1 Mikrosystemer

I Bronfenbrenners begrepsverden kalles disse små sosiale systemene for mikrosystemer hvor alle har sin egen dynamikk som endrer seg over tid. I Jenny sitt eksempel fortalte hun om dårlige venner i et rusmiljø. Dette hadde uheldige ringvirkninger, og førte etter hvert til at hun avbrøt videregående skole og utviklet en konstant engstelse for hvordan fremtiden ville bli. Det hele utviklet seg til en negativ spiral hun ikke visste hvordan hun skulle komme seg ut av, og følte på et sosialt nederlag.

Som historien kan fortelle, var hun både heldig og takknemlig som fikk plass på Windjammer. Hun fikk nye venner, kjæreste, opplevde mestring og følte at hun var til nytte hver dag og at noen trengte henne. Hun fikk positive tilbakemeldinger fra de andre på laget, i forhold til den personen hun var og hvor viktig hennes rolle var når laget for eksempel skulle håndterte krevende arbeidsoppgaver på dekk.

Eksempelet viser her ifølge Aagre (2014), hvordan endringer i mikrosystemene kan påvirke Jenny sin trivsel, posisjon, mestring og den status hun har innenfor systemet. Slik jeg forstår Bronfenbrenners økologiske modell, ble ett sett med mikrosystemer byttet ut med et annet, dog for en begrenset tidsperiode. På en annen side kan det tenkes at hennes nye sett med mikrosystemer i lys av Windjammer kan være med på å påvirke de valg hun tar når toktet er ferdig og vender hjem.

Ser vi på ungdommenes ulike mikrosystemer under ett, vil enhver sterk positiv eller negativ endring i et viktig mikrosystem få ringvirkninger for andre mikrosystemer. Historien til Jenny viser hvor sårbart et mikrosystem kan være. Konsekvensene hvis Jenny hadde valgt å bli blant dårlige venner,

kunne ifølge Aagre (2014) fått ytterligere negative ringvirkninger i flere av hennes daværende mikrosystemer. Heldigvis var dette et eksempel som endte med positive endringer for Jenny. Ett sett av mikrosystemer ble byttet ut med nye sett av mikrosystemer som ble etablert på kort tid.

I eksempelet til Jenny, vil det være avgjørende at det skapes forbindelser mellom de ulike delene av mikrosystemene. Mye av de negative årsakene som førte til at Jenny i utgangspunktet ikke ble sett tidlig nok, kan ifølge Aagre (2014) handle om at de ulike mikrosystemene ikke hadde tilstrekkelige forbindelser. Om bord på skuta vil jeg hevde at mikrosystemene rundt Jenny og de andre deltagerne, hadde klare forbindelser med hverandre. Kommunikasjon i nettverket om bord, som nye venner og besetning inngår i mikronivået, men vi er avhengig av at de griper inn i hverandre gjennom god kommunikasjon og åpenhet (Aagre, 2014, s. 43).

6.8.2 Mesonivået

Neste nivå i Bronfenbrenner økologiske modell kalles for mesonivået. Ved å fortsatt holde oss til eksempelet med Jenny, kunne det ifølge Aagre (2014) bidratt til at forholdene nevnt innledningsvis, hadde blitt oppdaget tidligere. Hadde det vært etablert et tett samarbeid mellom skole, hjem og annet støtteapparat fra starten da problemene ble synlige, kunne mesonivået rundt Jenny bidratt med forebyggende og egnede tiltak før skoleavbrudd og rus var et faktum.

6.8.3 Eksonivået

Neste nivå i økologien i Bronfenbrenners begrepsverden, kalles for eksonivået som kan forstås på flere måter. Også her er alle endringer i nivået sårbart, noe som kan få store følger for det helhetlige økologiske systemet til individet. Gal (2017) peker på at, “the exosystem relates to arenas with which the child has no direct contact, but which still influence significantly the child's development; for example, the parents' workplace, the parental social network, and government and non-government agencies formulating child-related policies”. Individet har altså liten direkte innflytelse på dette systemet, men blir likevel påvirket av det ifølge Aagre (2014, s. 44).

Hvis vi plasserer samarbeidet mellom stiftelsen Christian Radich og Oppfølgingstjenesten i eksonivået til Bronfenbrenner, er det klart sårbart for de det gjelder. Samarbeidet løper fra år til år, avhengig av økonomien i fylkeskommunen og vår seksjon. Sett at tilbudet skulle opphøre, ville det

kunne få direkte negative innvirkninger for de ungdommene det ville vært naturlig å sende på tokt, og konsekvensen ville blitt et redusert tilbud til vår målgruppe.

Et annet aspekt i eksonivået er ifølge Gal (2017) at: “The exosystem relates to arenas with which the child has no direct contact but which still influence significantly the child's development; for example, the parents' workplace, the parental social network, and government and non-government agencies formulating child-related policies”. Aagre (2014) forklarer eksempelvis at endringer på foreldrenes arbeidsplass i form av oppsigelser, permisjoner, arbeidskonflikter eller nye ansvarsområder kan påvirke den unge ved at de voksne får dårligere økonomi eller arbeidsmiljø. Kort sagt vil betydelige endringer i nære personers mikrosystemer også påvirke dem som ikke selv direkte deltar i disse (Aagre, 2014, s. 42).

6.8.4 Makronivået

Makronivået representerer de større sosiale, politiske og juridiske kreftene som påvirker ungdom og deres familier ifølge Gal (2017). Ved å ta eksempel i fullføringsreformen, St. 21 (20-21), legges det blant annet vekt på at innenfor videregående opplæring, vil regjeringen vurdere tiltak slik at kompetanse om forebyggende arbeid med elevenes psykiske helse blir bedre. God tilgang på kunnskap og kompetanse om psykisk helse vil også bidra til at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal fungere etter hensikten (Stortinget, 2021).

I en rapport fra 2016 påpekte Riksrevisjonen flere svakheter ved Oppfølgingstjenestens arbeid nasjonalt. Riksrevisjonen pekte blant annet på at det var stor variasjon i oppfølgingen fra fylke til fylke, og at det ofte tok lang tid før ungdommene ble fanget opp. Som et resultat ble det i 2017 og 2018 lyst ut midler til forsøksordninger i fylkeskommunene for nye tiltak for ungdom som står utenfor opplæring og arbeid (Stortinget, 2021). Målet var å utarbeide fleksible løsninger for systematisk oppfølging og tilbakeføring av ungdommene i kompetansegivende løp. Tiltakene besto blant annet av opplæring i skolefag, intensivkurs og arbeidstrening. Fylkeskommunenes evalueringer peker på at tett og forpliktende samarbeid mellom oppfølgingstjenesten, NAV, helseteam og den enkelte skolen var nødvendig for å lykkes. Skreddersydde opplæringsplaner og individuell tilrettelegging for psykiske og sosiale forhold var også viktige for denne målgruppen (Stortinget, 2021). Senere har Liedutvalget foreslått at målgruppa for oppfølgingstjenesten bør

utvides fra 21 til 24 år, og at en bør vurdere om å forebygge frafall i VGO skal bli en lovpålagt arbeidsoppgave for Oppfølgingstjenesten

I et innspill til Kunnskapsdepartementet fremhevet representanter fra ulike fylkeskommuner at Oppfølgingstjenesten burde jobbe mer for å forebygge frafall gjennom informasjonsarbeid både før og etter elevene har startet i videregående opplæring. Videre er oppfølgingstjenesten regulert gjennom opplæringsloven som gir føringer på hvordan vi skal jobbe med målgruppen (Stortinget, 2021)

Disse eksemplene plasserer seg ifølge Aagre (2014) inn på makronivået i Bronfenbrenner økologiske system og kan føre til endringer på makronivået gjennom lov og forskrift, hvis det blir vedtatt.

6.8.5 Økologiske overganger

Jeg har i disse eksemplene fokusert på økologiske overganger som kan se ut til å medføre positive endringer for ungdommene om bord på båten, men i Bronfenbrenners modell har det ifølge Aagre (2014) mest vært brukt til å forstå sårbarhet, tilbaketrekning og utagering som følge av kriser og omstillinger som er større enn det individet har kapasitet til å takle på egen hånd. Her ligger også modellens sterke side fordi den fungerer som en metode og en analysemåte som er egnet til å kartlegge en vanskelig livssituasjon for et barn eller ungdom, men ikke minst, finne gode veier ut av den (Aagre, 2014, s. 46).

7 Avslutning

7.1 Hva fant jeg ut?

Slik jeg forstår karrierekompetanse, så handler ifølge kvalitetsrammeverket karrierekompetanse om å lære seg kompetanse for å kjenne til og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid (*Kompetanse Norge*, 2019). Denne kompetansen kan ifølge Haug (2018) også tilegnes i uformelle læringsrom, og viser til Thomsen og Sultana som hevder at flere tar til orde for at innlæring av karrierekompetanser skjer nettopp i uformelle læringsrom (Haug, 2018, s. 84).

Ved å betrakte Windjammer som et uformelt læringsrom vil det ifølge (Haug, 2018) kunne føre til at ungdommene utsettes for mange potensielle læringsopplevelser som kan forstås som utvikling av karrierekompetanser. Utvikling av karrierekompetanse handler om en oppmerksomhet på at den enkelte formes av sine livsvilkår og sine handlinger, men også samtidig kan påvirke og forme sin egen og fellesskapets framtid ("Kvalitet i karriereveiledning," 2021).

I kapittel 6 presenterte jeg min forståelse av hendelser i lys av min problemstilling opp mot det jeg anser som relevant teori. Vaktlaget jeg var en del av, spesielt de tre jeg informantene jeg var tettere på, uttrykte gjennom ord og handlinger at de på mange måter hadde utviklet ferdigheter på toktet de ikke hadde før de deltok på Windjammer. Videre har jeg forsøkt å forklare hva som skjedde innen en gruppe som befinner seg i samme kontekst, og hvordan ungdommene kan profitere på hverandre, noe som kan forstås som utvikling av karrierekompetanse.

Erfaringene Ella, Martin og Jenny trakk frem om mestringserfaringer sammen med de andre deltagerne, fremsto tydelig gjennom hele toktet. Konkrete erfaringer basert på reelle og nødvendige arbeidsoppgaver ser ut til å kunne bidra til å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet og optimisme med tanke på videre valg. Bekreftelser fra andre deltagere og besetning på at alle deltagerne i Windjammer-felleskapet utgjør en viktig rolle om bord, ser ut til å medvirke til at ungdommene utvikler en mer positiv holdning til seg selv. Ved å bruke eksempelet med Bronfenbrenners økologiske modell, kan vi se hvilke betydninger endringer i mikrosystemer kan ha for den enkelte.

Det at tilværelsen om bord var styrt av tilsynelatende rigide regler rundt det meste som skjedde om bord, så ut til å bli oppfattet som positivt fordi det ga ungdommene en forutsigbarhet og struktur mange ikke var vant med. Dette samsvarer med tilbakemeldinger fra informantene til Nes (2021), hvor de beskriver tydelige rammer og forutsigbarhet som et pusterom fra alle handlingsalternativene i hverdagslivet.

Gjennom mitt prosjekt har det vært viktig for meg å løfte frem både generelle situasjoner og konkrete hendelser jeg opplevde, og mine tolkninger av disse. Mitt mål har ikke vært å vurdere eller å måle eventuelle effekter av Windjammer-prosjektet i sin helhet, men å beskrive situasjoner som kan forstås som utvikling av karrierekompetanse.

7.2 Overførbarhet

Overførbarhet handler ifølge Fangen (2010) om hvorvidt mine tolkninger av det jeg har observert, kan overføres til å gjelde i andre lignende sammenhenger også. Idealet er at min enkelte studie fra ungdommer som deltar på tokt og hvorvidt de utvikler karrierekompetanse, kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse av et fenomen. Men, «Som Tove Thagaard påpeker, er imidlertid ikke overførbarhet alltid et mål i kvalitative studier. Undersøkelser som primært har et formål å beskrive, ikke analysere, vil kunne fremstille en forståelse som kun har relevans i den sammenhengen der forskningen ble utført»(Fangen, 2010, s. 255).

I mitt metodevalg vil det sjeldent være mulig å gjenta samme datainnsamling to ganger fordi miljøer og organisasjoner forandrer endres over tid. Det kan godt tenkes at utfallet av mitt prosjekt ville blitt ganske annerledes på tokt 11 eller 12 med bakgrunn i det Thagaard hevder. Imidlertid kan de data jeg har samlet inn ved deltagende observasjon, delvis støttes eller svekkes ved bruk av samme metode i andre lignende miljøer, kulturer eller organisasjoner ifølge (Fangen, 2010, s. 255).

7.3 Sterke og svake sider ved studien

Jeg valgte utfordrende rammer for mitt aller første forskningsprosjekt. Min studie, i likhet med andre studier, inneholder både sterke og svake sider. Jeg vil hevde at de sterke sidene ved studien er at jeg befant meg midt oppe i situasjoner og hendelser hele tiden, og sånn sett befant meg forskningsmessig midt i «honningkrukka». Det som skjedde, det skjedde. Det var autentiske og ekte

hendelser jeg var midt oppi, og sånn sett hadde jeg tilgang på store mengder med interessante data hele tiden.

På den annen side var tilgangen på data til tider så stor at jeg hadde problemer med å fange det jeg anså som relevant innhold i forhold til rammene for oppgaven. Dette hadde blant annet bakgrunn i at jeg hadde begrensede forutsetninger for å kunne vite hva slags undersøkelsesfelt som ventet meg. I starten bruke jeg mye energi på å skjønne hva som skjedde på vaktlaget. Jeg fikk en *inntrykksmessig drukning*, som tidligere beskrevet. Det var et helt nytt miljø jeg måtte lære å kjenne for å komme i posisjon. Det var maritime ord, uttrykk, arbeidsoppgaver og nye mennesker å bli kjent med. Sånn sett kan jeg ha mistet noe spissing opp mot problemstilling og forskningsspørsmål ved innhenting og drøfting av datamaterialet.

7.4 Trengs det mer forskning?

Innenfor karriereveiledningsfeltet står karrierekompetanse sentralt i forhold til å motvirke utenforskap. Ser vi på både Dyrdal (2021) og (Nes, 2021) sine studier, fokuseres det på ungdommer som har gjennomført Windjammer. Nes bruker åtte identitetsfortellinger hvor hun søker svar på hvilken betydning Windjammer har hatt for tidligere deltagere. Dyrdal på sin side vil i sin kvantitative femårige effektmålingsstudie søke svar fra ca 600 deltagere. Hvorvidt ungdommene faktisk har utviklet sin karrierekompetanse etter endt tokt, vil vi først kunne få indikasjoner på gjennom Dyrdals prosjekt, litt frem i tid.

Et tema for videre forskning kan være mer kunnskap om hvordan vi best mulig kan legge til rette for utvikling av karrierekompetanse for ungdom som lever i utenforskap.

Ifølge Veilederforum (2019) fokuseres det på at karriereveiledning er viktigere enn noen gang, fordi unge i dag må ta flere vanskelige valg enn tidligere. Det vises til rapporten «Careers education: International literature review», som peker på at unge menneskers tanker om fremtiden og erfaringer de har med arbeidslivet har innvirkning på karrieren. Den samme rapporten konkluderer med at karriereveiledning ofte har en positiv innvirkning på unge, både økonomisk, sosialt og i utdanningssammenheng.

En av grunnene til at karriereveiledning fungerer, kan ifølge artikkelen ses i sammenheng med erfaringsbasert informasjon ved at karriereveiledning i større grad flyttes ut av klasserommet. Rapporten konkluderer med det trengs mer langsiktig forskning basert på eksisterende felt for å få mer kunnskap på hva som virker og hvorfor, og anbefaler følgestudier der unge blir fulgt fra begynnelsen av utdanningsløpet og inn i arbeidslivet (Veilederforum, 2019).

7.5 Videre veivalg

Mye tyder på at samarbeidet med Windjammer vil fortsette fremover. Gjennom min undersøkelse, opplever jeg at mitt utgangspunkt for å drive karriereveiledning er styrket gjennom mine erfaringer som deltagende observatør på toktet. Ved at jeg selv vært om bord og har fått innblikk i hva som foregikk, vil jeg hevde at vi står bedre rustet til å ta imot ungdom som vender tilbake etter fullførte tokt i fremtiden. Vi vet mer om hva de faktisk har deltatt på, og på den måten kan vi forberede tiltak på land, basert på ny kompetanse ungdommene forhåpentligvis har tilegnet seg.

I et samfunnsmessig perspektiv kan mer forskning innenfor opplæring og oppvekstmiljøer til barn og ungdom, bidra til å forebygge utenforskap I kapittel 6 brukte jeg Bronfenbrenners økologiske modell som eksempel på viktigheten av at det bygges forbindelser mellom de ulike miljøene ungdommene er en del av.

Ifølge Kompetanse Norge (2019) foregår karrierelæring i en spesifikk kontekst som legger noen rammer for læringen som man må kjenne til å ta hensyn til når man skal legge til rette for karrierelæring. I mitt prosjekt utgjør disse rammene et tokt på Christian Radich innenfor en avgrenset tidshorisont, men jeg vil allikevel hevde at flere av hendelsene jeg har vært vitne til om bord, handler om kompetanse som kan forstås som utvikling av karrierekompetanse. Tilbakemeldinger særlig fra de tre informantene, men også andre på mitt vaktlag, pekte i klar retning av at flere mente at de nå var bedre rustet til å håndtere valgsituasjoner fordi de på bakgrunn av det å være en del av vaktlaget 8-12 i seg selv opplevdes som en læringsressurs.

8 Litteraturliste

- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Dyrdal, G. M. (2021). Windjammer, NTNU. <https://windjammer.no/wp-content/uploads/2021/08/Windjammer-notat-om-forskning.pdf>
- Erstad, K. E. (2020). Formet av havet. https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/2676363/V2020_MA_Erstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon Katrine Fangen* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Foucault, M. & Østerberg, D. (1994). *Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Foucault, M. & Østerberg, D. (1999). *Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie* (3. utg. utg.). Gyldendal.
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and youth services review*, 79, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- Hansen, M. N. & Ljunggren, J. (2021). *Arbeiderklassen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor? Erik Hagaseth Haug*. Fagbokforl.
- Karlsen, C.-A. & Kjenes, A. (2021). Passiv unnvikende ledelse og daglig jobbengasjement i en maritim og operativ arbeidssetting: Den modererende rollen til selv-initiert lekende arbeidsdesign i form av moro og konkurranse. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2756947/Masteroppgave-MAPSYK345-av-Chris-Andr--Karlsen-og-Adrian-Kjenes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2018). *Karriereveiledning : for individ og samfunn Roger Kjærgård og Peter Plant (red.)*. Gyldendal.
- Kompetanse Norge. (2019). Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>
- Kvalitet i karriereveiledning. (2021). <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/Hva-er-karriereveiledning/>
- Lovdata. (1994). Forskrift om fylkeskommunal oppfølgingstjeneste. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/1994-05-02-469>
- Lovén, A. (2015). *Karriärvägledning : en forskningsöversikt Anders Lovén (red.)*. Studentlitteratur.
- Nes, Å. B. (2021). *Identitetsfortellinger fra Windjammer* [Høgskulen i Volda]. <https://windjammer.no/wp-content/uploads/2022/03/Identitetsfortellinger-fra-Windjammer.pdf>
- Nrk. (2015). *Reiste ut som gutter – kom hjem som menn*. Hentet 05.04 fra https://www.nrk.no/trondelag/reiste-ut-som-gutter_-kom-hjem-som-menn-1.12628077
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori Frode Nyeng*. Fagbokforl.
- Rogstad, J. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.
- Stortinget. (2021). Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv. *Meld. St. 32* (2020 –2021) <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1f2d9ff9a64db2967817b0b337702c/no/pdfs/stm2020210032000dddpdfs.pdf>

- Tetzchner, S. v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi : typisk og atypisk utvikling* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis Aksel Tjora* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning : - mer enn ord* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Usn. (2013). Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark (UngSA).
<https://www.usn.no/forskning/forskergrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/ungdom-gjennomforing-og-skoleavbrudd-i-telemark-ungsa>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Elever som slutter i løpet av skoleåret 2019-20
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elever-som-slutter-i-lopet-av-skolearet-2019-20/>
- Veilederforum. (2019). Karriereveiledning virker. <https://veilederforum.no/artikler/nyheter-og-omtaler/karriereveiledning-virker>
- Vg. (2021). *Bruker 600.000 på å sende ungdom til sjøs*. Hentet 05.04 fra
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Qmj6zW/hoeyres-gave-til-erna-bruker-600000-paa-aa-sende-ungdom-til-sjoes>
- Windjammer. (2022). <https://windjammer.no/>
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forl.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Windjammer – En studie av ungdommers deltagelse om bord på Christian Radich

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Stig Morten Høihilder og jeg jobber i Oppfølgingstjenesten i Vestfold og Telemark. Ved siden av dette tar jeg også en mastergrad i karriereveiledning ved Universitetet i Sørøst-Norge. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke potensialet for karrierelæring gjennom ulike sosiale og praktiske aktiviteter om bord på Christian Radich. Omfanget av min undersøkelse vil begrense seg til at jeg er med på deler av Voyage 10.

For å svar på problemstillingen ønsker jeg å analysere følgende problemstilling:

«På hvilke måter kan ungdommers erfaringer med å delta på tokt i Windjammer-programmet bidra til å utvikle deres karrierekompetanse?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er 1 av 4 deltagere på Windjammer som får denne henvendelsen, og får spørsmål om å delta fordi du får et opplæringstilbud i Oppfølgingstjenesten hvor deltagelse på Windjammer er en del av ditt tilbud.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg vil bruke er deltagende observasjon. Rent praktisk vil jeg delta i mange av arbeidsoppgavene om bord sammen med dere, men også lage feltnotater som blir analysert i etterkant av mitt opphold på båten. Dataene vil utgjøre en viktig del av mitt mastergradsprosjekt som skal leveres våren 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og du vil ikke kunne gjenkjennes i min publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca 23 mai. Eventuelle personopplysninger og feltnotater slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet for Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig: Geir Moshuus ved Universitet for Sørøst-Norge. Telefon 40044410, geir.moshuus@usn.no
Student: Stig Morten Høihilder. Telefon 92091741, stig.hoihilder@vtfk.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Telefon 91860041, paal.a.solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*ungdommers deltagelse om bord på Christian Radich*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i deltagende observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

765107

Prosjektittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Moshuus, geir.moshuus@usn.no, tlf: 40044410

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stig Morten Hoihilder, stig.hoihilder@vtfk.no, tlf: 92091741

Prosjektperiode

15.10.2021 - 23.05.2022

Vurdering (1)

27.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 23.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.