

# Stø kurs?

*Avbrudd og ikke-avbrudd  
blant maritime lærlingar*

Jone Ullenes



Masteroppgåve ved Institutt for sosiologi og  
samfunnsgeografi / Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

30. juni 2011



# Stø kurs?

Avbrudd og ikkje-avbrudd  
blant maritime lærlingar

Jone Ullenes

Masteroppgåve i sosiologi  
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi  
Universitetet i Oslo

Juni 2011

© Jone Ullenes

2011

Stø kurs? Avbrudd og ikkje-avbrudd blant maritime lærlingar

Jone Ullenes

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om maritime lærlingar. Dei er i vidaregåande yrkesutdanning og i praksis på skip. Nokre lærlingar avbryt, dei fleste fullfører. Utvalget utgjer ei gruppe som avbrøyt læretida, og ei som framleis er lærlingar. Problemstillingen for oppgåva er: kva ligg bak lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida? Lærlingane er formidla frå eit opplæringskontor i Sørvest-Norge og har praksisplass på ei rekke ulike fartøytypar, primært i Nord-Europa.

Ved hjelp av kvalitativ metode og fjorten intervjuer forsøker eg å belyse ulike aspekt som påvirkar valget om å avbryte eller fortsette læretida. Analysen har to hoveddeler: arbeidet og miljøet ombord, og utviklinga i maritim næring. I førstnevnte hoveddel vurderer eg arbeidsmiljøet og arbeidets symbolske verdi, oppimot lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. I sistnevnte hoveddel ser eg på utviklingstrekk ved arbeidsmarkedet for sjøfolk og teknologien ombord. Teoretiske og forskingsmessige bidrag rettar seg mot frafall og yrkesidentitet. Dei fleste bidraga bygg på maritim empiri, mens enkelte er meir allmenne.

Utviklinga i retning av eit meir internasjonalt arbeidsmarked påverkar lærlingen sine framtidstankar, og teknologinivået påverkar korleis han har det ombord. Lærlingen si tilknytting til arbeidet viser seg nemleg sentralt. Det er knytta verksame ideal til å vere ein arbeidsmann. Og når lærlingen ikkje får utløp for dette idealet, kan det i visse tilfeller føre til avbrudd i utdanninga. Men også lærlingen si grad av tilknytting til det sosiale miljøet og kollegaer ombord framstår som viktig. Saman blir arbeidet og kollegaer sentrale element som lærlingen har ulik grad av tilknytting til, noko som fører til ulike grad av motivasjon og identifisering med sjømannsykket.

Det er ikkje lenger så mange i Norge som «drar til sjøs». Dei få som gjer det blir dermed eksklusive. Annerledesheten ved sjømannsykket gir for enkelte yrkesutdanninga ein ekstra dimensjon. Eg argumenterer for at den enda unge formaliseringa av norsk matros- og motormannutdanning legg visse rammer for rekrutteringsarbeidet. Dette blir knytta til den unge sjømannen sitt valg om å avbryte eller fortsette utdanninga, både no, og seinare i utdanningsløpet.



# Forord

Takk til hovedveileidar Trygve Gulbrandsen ved Institutt for Samfunnsforskning / ISS for hjelp til å utforme prosjektet, både i tidlege og seinare faser. Takk for fagleg bistand, oppmuntring, veiledning og råd. Takk også til biveileidar Knud Knudsen ved Universitetet i Stavanger, for fruktbare innspel. For verdifulle kommentarar og fagfelleskap vil eg takke Fredrik Engelstad og medstudentane mine på organisasjonsseminaret ved ISS. Takk også til Hans Erik Næss, Dag Album og Arvid Fennefoss, alle ved ISS. Takk til Erik Fossåskaret ved Universitetet i Stavanger for uvurderleg metodeveiledning. For råd og tilrettelegging, takk til Sigmund Aslesen ved Fafo, Dorte Østreng, samt Møreforskning Molde.

For praktisk hjelp, informasjon og tilrettelegging vil eg rette ein stor takk til Øyvind Bårdsen ved Maritimt Opplæringskontor, Sørvest-Norge. Takk også til Bent C. Christoffersen ved Norges Rederiforbund, Odd Rune Malterud ved Det norske Maskinistforbund, samt Jørn Th. Prangerød i Maritimt Forum. For økonomisk støtte vil er takke Maritimt Opplæringskontor, Sørvest-Norge, Østensjø Rederi, Solstad Offshore, Sartor Offshore, Gulf Offshore og Maritimt Utdanningsforum. Takk til Bømlø Hotell, Park Inn Haugesund Airport, Strandgaten Gjestgiveri, samt Rica Airport Stavanger for fri bruk av møterom i forbindelse med intervjuer.

For korrekturlesing og liknande vil eg rette ein stor takk til Eirik Sunde. Takk også til Georg Ullenes og Henrik Arnestad Salthe. Takk til mi kjære Marte for vital tilrettelegging, støtte og tålmod. Og kanskje viktigast; takk til alle som bidrog ved å stille til intervju.

Stavanger, 27. juni 2011.

Jone Ullenes





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>TEMAINTRODUKSJON OG INNLEIING .....</b>	<b>1</b>
1.1	NORSK MARITIM NÆRING OG UTDANNING .....	1
1.2	PROBLEMSTILLING.....	2
1.3	OPPLÆRINGSKONTOR OG REIARLAG.....	4
1.4	LIVET OMBORD .....	5
1.5	MEG OG FELTET .....	6
1.6	OVERSIKT OVER OPPGÅVA .....	6
<b>2</b>	<b>TEORI OG TIDLEGARE FORSKING .....</b>	<b>7</b>
2.1	FRAFALL.....	8
2.1.1	<i>Frafall blant sjøfolk i ein global kontekst.....</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Kvantitativ utredning om maritime lærlingar.....</i>	<i>11</i>
2.1.3	<i>«Videregående opplæring for (nesten) alle».....</i>	<i>14</i>
2.2	YRKESIDENTITET .....	16
2.2.1	<i>Diskursen om å vere «ordentlig sjømann».....</i>	<i>17</i>
2.2.2	<i>Sjøfolk sin yrkesidentitet - globalt og lokalt.....</i>	<i>18</i>
2.2.3	<i>Ein verktøykasse for analyse av yrkesidentitet.....</i>	<i>20</i>
2.3	OPPSUMMERING .....	22
2.4	SAMANFATNING OG KONKRETISERING.....	23
2.4.1	<i>Spesifisering av problemstillingen.....</i>	<i>25</i>
<b>3</b>	<b>Å STUDERE MARITIME LÆRLINGAR - BETRAKTNINGAR OM METODEVALG .....</b>	<b>27</b>
3.1	UTVALG .....	29
3.1.1	<i>Å komme i kontakt med informantar.....</i>	<i>29</i>
3.1.2	<i>Avgrensingar.....</i>	<i>30</i>
3.1.3	<i>Fordeling i utvalget.....</i>	<i>31</i>
3.1.4	<i>Om avbrudd og ikkje-avbrudd.....</i>	<i>32</i>
3.2	INTERVJU .....	33
3.2.1	<i>Intervjuguide .....</i>	<i>34</i>
3.2.2	<i>Dokumentering .....</i>	<i>35</i>
3.2.3	<i>Intervjukonteksten .....</i>	<i>37</i>
3.2.4	<i>Intervjureferat.....</i>	<i>40</i>
3.3	ANDRE DATAKILDER.....	40
3.4	ANALYSE OG OVERFØRBARHET.....	43
3.5	MEG OG FELTET: UTFORDRING ELLER RESSURS? .....	46
3.6	BETRAKTNINGAR OM ETIKK.....	48
<b>4</b>	<b>ARBEIDET OG MILJØET OMBORD - FØRSTE ANALYSEKAPITTEL.....</b>	<b>50</b>
4.1	ARBEIDSMILJØET OMBORD.....	51
4.1.1	<i>Om trivsel: Stian.....</i>	<i>52</i>
4.1.2	<i>Om mistrivsel: Rune .....</i>	<i>53</i>
4.1.3	<i>«Medlemsskap i lauget» - Ei samanlikning av Stian og Rune.....</i>	<i>55</i>
4.1.4	<i>Generelle tendensar om betydning av arbeidsmiljø .....</i>	<i>58</i>
4.1.5	<i>Ein oppsummerande modell.....</i>	<i>59</i>
4.1.6	<i>Sluttord - Ulik typar forklaringar på frafall.....</i>	<i>60</i>

4.2	REFLEKSIV LIVSNAVIGERING - OM ARBEIDETS SYMBOLSKE VERDI .....	62
4.2.1	<i>Tradisjonsrikt yrke</i> .....	63
4.2.2	<i>Å komme vidare - hierarki og karriere</i> .....	67
4.2.3	<i>Status</i> .....	69
4.2.4	<i>Annerledeshet</i> .....	74
4.2.5	<i>Individualisering</i> .....	76
4.2.6	<i>Arbeidets symbolske verdi - Samanfatning</i> .....	79
4.3	TANKAR OM ARBEIDET OG MILJØET OMBORD - AVRUNDING AV KAPITTELET .....	80
<b>5</b>	<b>UTVIKLING I MARITIM NÆRING - ANDRE ANALYSEKAPITTEL</b> .....	<b>81</b>
5.1	INTERNASJONALISERT ARBEIDSMARKED .....	82
5.1.1	<i>Innleiande betraktningar om reiarlaget si betydning</i> .....	83
5.1.2	<i>Ei framtid for norske sjøfolk?</i> .....	84
5.1.3	<i>Konsekvensar</i> .....	87
5.1.4	<i>Å jobbe med internasjonal besetning</i> .....	90
5.1.5	<i>Samanfatning</i> .....	91
5.2	TEKNOLOGIUTVIKLING OG INNHOLD I ARBEIDET .....	93
5.2.1	<i>Å jobbe på nye fartøy</i> .....	94
5.2.2	<i>Tilknytting til arbeidet</i> .....	96
5.2.3	<i>Dekk vs. maskin</i> .....	98
5.2.4	<i>Krav frå utdanningssystemet</i> .....	99
5.2.5	<i>Fremmedgjøring</i> .....	100
5.2.6	<i>Endra sjømannsyrke?</i> .....	102
5.2.7	<i>Samanfatning</i> .....	103
5.3	TANKAR OM UTVIKLINGA I MARITIM NÆRING - AVRUNDING AV KAPITTELET .....	105
<b>6</b>	<b>AVRUNDANDE BETRAKTNINGAR</b> .....	<b>107</b>
6.1	INFORMASJON .....	107
6.2	SKIPET SOM TOTAL INSTITUSJON .....	108
6.3	KONSEKVENSAAR AV FORMALISERT UTDANNING .....	109
6.4	EI METODISK BETRAKTNING .....	110
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>111</b>
7.1	METODISKE ETTERTANKAR .....	114
7.2	AVRUNDING .....	114
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>117</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>121</b>





# 1 Temaintroduksjon og innleiing

Det er mitt inntrykk at frafall frå vidaregåande utdanning, særleg dei siste åra, er komen på den offentlege dagsorden. Det foregår mellom anna mykje forskning på feltet, frafall er «in». Dette er eit kvalitativt bidrag.

Temaet er eit «kjært barn med mange navn». Ein høyrer gjerne om *avbrudd*, *slutting*, *å hoppe av* eller *fracfall*, alle retta mot det same fenomen; å ikkje fullføre ei påbegynt utdanning. Eg vil primært omtale dette med begrepa *fracfall* og *avbrudd*. Denne oppgåva er imidlertid ikkje kun opptatt av frafall. Eg kjem nemleg også til å stille spørsmål retta mot å *fortsette* ei utdanning, med tanke på å fullføre. Så der dei fleste forskingsprosjekt om temaet ser på det som ikkje fungerer, vil dette også rette fokus mot det som fungerer. Historiane til dei som fortsetter utdanninga kan nemleg, i tillegg til at dei i seg sjølv er interessante, belyse avbruddshistoriane på ein ny måte.

## 1.1 Norsk maritim næring og utdanning

Norske reiarlag hadde i 2010 verdens femte største flåte målt i antal skip, og i europeisk samanheng rangerer Norge på tredjeplass med omsyn til antal sjøfolk (Econ, 2010:9,12). Norske reiarlag omsatte i 2009 for til saman 185 milliardar kroner og sidan år 2000 har delen som maritim næring utgjør i BNP stige frå 3,5 til 5,5 prosent. Maritim næring er i dag den fjerde største næringa i Norge (Menon, 2011:7,17-8) og sysselsetter i underkant av 96.000 personar i landet, 37 prosent av desse i rederia. Halvparten av desse, eller rundt 18.000, er norske sjøfolk. Rederia sysselsetter i tillegg rundt 40.000 utanlandske sjøfolk (Menon, 2011:7,19-21). I perioden frå 2002 til 2010 blei antal norske offiserar i internasjonal skipsfart redusert med 30% (Econ, 2010:14). Denne informasjon skal her få innleie temaet, samt få stå som eit bakteppe gjennom oppgåva.

Norsk maritim utdanning er todelt. Den eine er rein offisersutdanning og foregår på høgskule. Ein blir då styrmann eller maskinist, eller med tida kaptein og maskinsjef. Dette kan også dei som gjennomfører det andre utdanningsløpet bli, men før offisersutdanning må ein her ta fagbrev som matros eller motormann. Dette skjer gjennom eit fireårig vidaregåande utdanningsløp, korav halvparten foregår på

yrkesfagleg skule, halvparten som lærling på skip. Det er denne delen av norsk sjømannsutdanning eg i denne oppgåva tar for meg, eller meir presist dei to siste åra av den yrkesfaglege utdanninga, læretida.

## 1.2 Problemstilling

Den generelle problemstillingen for oppgåva er:

*Kva ligg bak lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida?*

I eit forsøk på å skape oversikt har eg satt dette opp i modellen på neste side. Mitt fokus er på læretida, som er merka rødt. Pilene illustrerer den generelle problemstillingen, som seinare i oppgåva vil bli konkretisert. VG1 er eit generelt grunnkurs som ledar til ei rekke ulike yrker. Elevane velger vidare eit fagområde for VG2. På maritime fag må ein i tillegg velge spesialisering innan matros- eller motormannfaget. Dei to fagretningane knytter seg til dei to tekniske avdelingane på skip; dekk og maskinrom. Etter fullførte maritime fag blir ein matros- eller motormannlærling, som ledar til fagbrev som matros eller motormann. Dette kvalifiserer til teknisk fagskule, som leder til jobb som offiser, henhaldsvis styrmann og maskinist.

## Offisersertifikat

Kadettid i rederi

Teknisk  
fagskule

(2 år)

Maritim  
Høgskule

(3 år)

## Fagbrev

Lærling i

? ← rederi ? ↑

(2 år)

Studiekompetanse

Allmennfag

(3 år)

VG2 maritime fag (1 år)

VG1 (1 år)

## 10-årig grunnskule

Maritime fag tilbys primært ved landbaserte vidaregåande skular. Det finnes imidlertid også skuleskip som tilbyr maritime fag. Dette er motordrivne passasjerskip. Elevane bur på internat ombord, og dei jobbar med både teoretiske og praktiske oppgåver.

Skuleskipa seglar til saman eit par månadar i.l.a. skuleåret og elevane blir dermed meir vant med å jobbe på sjøen før læretida tar til.

### 1.3 Opplæringskontor og reiarlag

Elevane som skal ut i læretid søker til sitt maritime opplæringskontor, som formidlar lærlingar til rederia. Rederia er medlemmer hos opplæringskontora. Mot slutten av maritime fag kjem representantar frå eit opplæringskontor til skulen og intervjuar elevane, som søker seg til ulike reiarlag. Eg har kontakt med det opplæringskontoret i Norge som har flest lærlingar, «Maritimt opplæringskontor, Sørvest-Norge» i Haugesund (heretter kalla «Opplæringskontoret»). Mine informantane kjem frå deira 2009-kull. Opplæringskontoret tok det året inn 176 lærlingar i dei aktuelle faga. Til samanlikning var det i 2009 på landsbasis 520 elevar som starta læretid innan maritime fag.<sup>1</sup> På grunnlag av 2009-inntaket kan me anslå at det til eikvar tid er rundt 1000 maritime lærlingar i Norge, fordelt over begge læreåra. Erfaringsmessig er det 10-12 prosent av kvart årskull ved Opplæringskontoret som avbryt læretida undervegs. Dei som avbryt utdanninga mens dei går på skule er utanfor mitt fokus.

Medlemsrederia hos Opplæringskontoret dekker eit breitt spekter av ulike virksamheter. Dominerande er likevel fartøy knytta til petroleumsindustrien. Her er mange skip nye og med høgt teknologinivå. Dette er særleg merkbart i maskinrommet, kor ein i eit kontrollrom ved hjelp av knappar og datamaskinar styrer og overvåker maskinrommet, ein stad der det meste tidlegare var mekanisk og manuelt. Andre reiarlag driv tankfart, ferjer eller last av stykkgoods, sand o.l.

Variasjonen i ulike skipstyper fører til eit breitt spekter av ulike læreplasser. Dette kjem mellom anna av varierende besetningsstørrelse. Ein sandbåt kan til dømes ha fem-seks personar ombord, eit passasjerfartøy hundrevis i besetning. Det mest normale er likevel mellom 15 og 25 besetningsmedlemmer. Dette er typisk for til dømes supplyskip, som leverer varer til offshoreinstallasjonar, eller større tankfartøy. Enkelte

---

<sup>1</sup> Kilde: Maritimt opplæringskontor, Sørvest-Norge.



båtar er utanlandskregistrerte, og seglar med internasjonal besetning. Lærlingen jobbar då saman med til dømes filippinarar, mens øvrege nordmenn ombord er offiserar. Dei fleste fartøya knytta til Opplæringskontoret har imidlertid heilnorsk bemanning. Dette er mellom anna grunna krav til petroleumsretta reiarlag som opererer på norsk sokkel. Båtane varierer også med omsyn til fartsområde, området der fartøyet seglar: Enkelte ferjer opererer kun i lokaltrafikk, enkelte petroleumsretta fartøy kun i Nordsjøen, mens andre seglar såkalla worldwide, eller «langfart». Andre opererer langs norskekysten eller i nordeuropeiske farvatn.

## 1.4 Livet ombord

Lærlingen<sup>2</sup> inngår som besetningsmedlem og har ulike arbeidsoppgåver i sin avdeling. Han er lågast i hierarkiet ombord, og vil normalt rapportere til ein offiser eller til ein matros/motormann. Ein offiser har opplæringsansvar for lærlingen, som primært skal lære gjennom praktisk arbeid. Lærlingen har ei opplæringsbok som angir kva arbeidsoppgåver han skal gjennom som lærling. I tillegg skal han levere fire prøvar til Opplæringskontoret i løpet av læretida. Her blir gjennomføringa av bestemte arbeidsoppgåver dokumentert.

Lærlingen jobbar enten på dagtid (til dømes 08-18), eller går vakter (til dømes seks timar på vakt og seks timar fri, såkalla frivakt). Den vanlegaste turnusen i mitt utvalg er fire veker ombord og fire veker heime, men enkelte jobbar også seks- og åtte-vekers turnus. Frivakta blir gjerne brukt på lugaren eller saman med kollegaer i salongane eller «messa». Avhengig av verksemd og fartsområde gis det stundom mulighet for å gå iland.

---

<sup>2</sup> La meg presisere at eg gjennom oppgåva kjem til å omtale lærlingen med maskulin form «han». Dette gjeld sjølvsagt uavhengig av kva kjønn lærlingen har. Det same gjeld yrkestittelen «sjømann».

## 1.5 Meg og feltet

Bakgrunnen for min interesse for temaet er at eg sjølv har gjennomført denne fagutdanninga. Etter to år på skuleskip og to år som lærling, tok eg i 2004 matrosfagbrev. Etter fire år på sjøen har eg både kjennskap til og interesse for, maritim utdanning. Eg har dessutan dei siste seks åra jobba deltid for ein maritim organisasjon, med ansvar for mellom anna lærlingar. Bakgrunnen som både sjømann og personalkonsulent trur eg vil komme godt med i arbeidet med oppgåva, men det påverkar òg korleis eg ser feltet; eg er ikkje ideologisk eller kulturell «upartisk», noko eg kjem tilbake til.

Bakgrunnen min får iallefall to praktiske konsekvensar for skrivearbeidet. For det første kjenner eg feltet og veit ein del om korleis utdanninga er organisert. Dette er hovedårsaken til at utgreiinga ovanfor for det meste ikkje er basert på andre kilder enn meg sjølv. For det andre beherskar eg faguttrykk og «sjømannsspråk», noko eg ikkje kan forvente at lesaren gjer. Eg vil derfor prøve å bruke maritime faguttrykk på ein slik måte at lesaren blir innvida. Gjennom fotnoter vil eg ved eit par tilfelle trekke linjer til mi eiga tid på sjøen. Dette er ikkje meint som data, men digresjonar som kan belyse temaet. Eg vil forøvreg greie ut om korleis eg forstår og bruker ulike fagbegrep undervegs.

## 1.6 Oversikt over oppgåva

Eg byrjar med å gå gjennom relevant teori og forskning. Dette dannar eit fundament for oppgåva. Mot slutten spesifiserer eg mitt eige fokus for analysen. Deretter vil eg greie ut om og drøfte, dei ulike metodevalga eg har tatt gjennom arbeidet med masteroppgåva. Eg tar så fatt på analysen. Her vil me bli kjent med informantane og data frå intervjuene blir vurdert oppimot teori og tidlegare forskning. Dei to analysekapitlene tar for seg henholdsvis «arbeidet og miljøet ombord» og «utviklinga i maritim næring», oppimot lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Deretter rundar eg av med nokre kommentarar og konklusjon.

For å fange saken an, vil eg nå sjå på kva som tidlegare er skrive om temaet.

## 2 Teori og tidlegare forskning

Det har gjennom tidene blitt gjort noko forskning om sjøfolk og om skipet som sosial arena. Eldre bidrag, som til dømes Aubet & Arner (1958,1962) og Weibust (1969), vil bli trukke inn der dei kan bidra med innsikt, utan at dei blir presenterte her. Grunnen er først og fremst fordi bidraga etterkvart er blitt noko gamle, og ein kan derfor stilla spørsmål ved relevansen for dagens situasjon. Det har imidlertid også blitt gjort noko nyare maritim, samfunnsvitenskapeleg forskning. Men det finnes lite forskning på maritim *utdanning* spesielt. Det er derfor ei begrensa mengde direkte relatert forskning eg kan trekke på. Eg ønsker å knytte temaet til større rammer, og har som ein følge delt dette kapittelet inn i to deler: ein om frafall og ein om yrkesidentitet. Meir om bakgrunnen for valget av dei to hovedtemaene vil eg greie ut om i innleiinga til kvart tema.

Denne avgrensinga utelukkar fleire andre moglege tilnærmingar til temaet. Eit av desse er arbeidsmarkedsteori. Eg kunne ha forklart lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida ut frå forholdet mellom tilbud og etterspørsel i eit marked av arbeidskraft. Ein grunn til ikkje å gjere det, er at lærlingane enda ikkje er fullverdige medlemmer av arbeidsmarkedet. Dei er i utdanningspraksis, utplassert meir eller mindre i tråd med eigen vilje. Eg vil derfor anta at lærlingane i større grad er styrte av utdanningssystemet enn av arbeidsmarkedet. Ein grunn til å velge yrkesidentitet som eit hovedtema, er at eg trur ei slik tilnærming også favnar dei under utdanning. Eg kjem tilbake til korleis.

Eg vil nå gi innleiande presentasjonar av tre bidrag om frafall og tre om yrkesidentitet. Me vil seinare, gjennom analysen, få djupare og meir detaljert innsikt i bidraga. Dei er alle empirisk baserte, men nokre har større teoretisk tilnærming enn andre. Eg kallar kapittelet «Teori og tidlegare forskning» fordi dette kan seiast å smelte saman i desse bidraga. Til slutt i kapittelet vil eg presentere ein modell som oppsummering. Ut frå denne vil eg konkretisere mitt eige fokus for den vidare analysen.

## 2.1 Frafall

Når eg retter søkelys mot lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida er tidlegare forskning om frafall ein naturleg inngangsport. Eg vil presentere to bidrag om frafall frå maritim utdanning og eitt meir generelt om frafall blant lærlingar. Først skal me løfte blikket bort frå lærlingar i sørvest-Norge, og sjå på meir kontekstuelle spørsmål for avbruddet.

### 2.1.1 Frafall blant sjøfolk i ein global kontekst

Victor Gekara ved eit maritimt forskingsinstitutt i Wales skreiv doktorgrad om frafall frå britisk maritim utdanning. Gekara intervjuar skulepersonell, rederirepresentantar og femten ex-kadettar. Han ser frafall blant sjøfolk i eit globalt perspektiv.

Ein grunn til at maritim industri er blitt meir global er at reiarlag nå i langt større grad opererer på tvers av landegrenser. Dette er særleg tydeleg i arbeidsmarkedet som har utvikla seg i den maritime næringen (Gekara, 2009:217). Reiarlag har endra rekrutteringsmønster. Dette er lagt til rette av ei generell svekka reguleringsgrad av maritim næring, samt framveksten av internasjonalt åpne skipsregistre. Arbeidskraft er den største kostnaden for rederiene, forklarer Gekara (2009:227). For å spare kostnader blir derfor skip i stor utstrekning bemanna med billeg arbeidskraft frå lågkostland.

Britisk maritim utdanning er på college-nivå og strekk seg over fire år. Utdanningsløpet er delt mellom landbasert skule og praksis på skip. Dei britiske maritime studentane har derfor fleire og kortare praksisperiodar enn dei norske, og mange fell frå, ifølgje Gekara (2009:217). Forfattaren forklarer kvifor det er eit problem: «Non-completion has adverse implications for spesific sectors, and the economy in general, with regard to skills development and replenishment» (Adamson & McAleavey, 2000 i Gekara, 2009:219). Men det er ikkje kun frafall som er eit problem. Ei sterk reduksjon i inntak av kadettar bidrar også til svekka maritim kompetanse.

Gekara viser til at ein vanleg måte å forklare frafall er å skille mellom ulike faktorar rundt eleven. Han stiller spørsmål ved dette:

[S]tudent attrition is often driven by a complex range of factors, both external and internal. [Here] is also suggested that, beyond the generic classification of factors, the issue of attrition is more effectively assessed and considered on a case-by-case basis (Gekara, 2009:219).

Det er særleg lite gunstig å bruke faktorforklaringar når ein analyserer eit skipsbasert lærlingprogram, seier Gekara. Det trengs her ei anna og meir komplisert tilnærming, særleg fordi den unge sjømannen i utdanning er knytta til både utdanningssystemet og arbeidsgivar. Gekara (2009:220) meiner det finnes spesifikke og virksomme krefter som fører til frafall, ikkje kun teoretiske faktorar.

I Storbritannia finnes ingen maritime lærlingar som utdannar seg til underordna stillingar. Gekara skriv følgeleg om utdanning av sjøoffiserer. Likevel meiner eg bidraget er relevant for oss. Det handlar tross alt om fenomenet frafall frå utdanningspraksis på skip. Og det er ikkje utenkeleg at faktorar som påverkar frafall på eitt nivå i maritim utdanning i eitt land (kadettid i Storbritannia), også kan vere gjeldande på eit anna nivå i maritim utdanning i eit anna land (lærlingtid i Norge). Me vil gjennom analysen sjå nærmare på relevansen for norske lærlingar.

## **Funn**

Hovedfunnet til Gekara er at rederiene ikkje har lagt godt nok til rette for utdanning av kadettar. Dette fører til eit høgt frafall frå maritim utdanning i Storbritannia. Rederiene har ikkje tatt ansvaret som er dei gitt på alvor, ifølge Gekara (2009:223). Denne påstanden bygg han på følgande funn:

Dei aller fleste som avbrøyt kadettida gjorde gjort dette i løpet av- eller like etter første og andre praksisperiode på skip. Det vil seie at dei slutta i løpet av det første året i utdanninga.<sup>3</sup> Gekara viser til at den første kontakten med eit opplæringsmiljø og graden av integrering i dette, spelar ein stor rolle for om kandidaten vil avbryte eller fullføre utdanningsløpet. Gekara (2009:223-4) fortel at informantar i utdanningsverket kalte dette for «natural selection».

---

<sup>3</sup> Dette samsvarer med erfaringane til Opplæringskontoret.

Ex-kadettane som Gekara intervjuar<sup>4</sup> meldte sjølv om dårleg eller ingen personleg oppfølging då dei møtte vanskelegheiter undervegs. Gekara (2009:224-5) kommenterer at elevane får både praktisk og følelsmessig støtte frå lærarar når dei er på skulen, men at dette manglar ombord. Dårleg fagleg oppfølging ombord, samt at sjølivet var tøft, blei også nevnt som årsaker til avbrudd. Vidare blei lite lagt til rette dersom kadetten opplevde kriser i familien mens han var ombord, som til dømes dødsfall. Urolegheiter og nervøsiteten for framtida i sjømannsyrket blir også nevnt som årsaker til å slutte, eit tema Gekara ser nærmare på:

### **Usikker framtid i yrket**

Usikre framtidsutsikter kjem av at rederiene ofte foretrekker å ansette offiserar frå lågkostland, seier Gekara. Ei av informantane hans sa det slik: «Why complete four years of training when you know that you might not get the job you want?». Gekara (2009:225) meiner dette «...highlights a failure in the system creating a training environment lacking in adequate support and encouragement for trainees». Rederiene virkar ikkje forplikta til å tilby den nødvendige støtten som trengs for å få dei gjennom opplæringa: Dette trass i at det er dei som har rekruttert kadettane, seier Gekara (2009:223,227). Korleis kan dette ha seg? Sjømannsforskaren meiner svaret ligg i at maritim industri dei siste fire tiåra har blitt globalisert.

Ein college-ansatt konkretiserer: «As far as [the shipping companies] are concerned they do not need British junior officers, so why bother?» (Gekara, 2009:226). Dette blir utdypa av ein informant frå eit reiarlag: «We cannot employ British officers, or any other for that matter, if it is not profitable for us». Rederirepresentanten begrunnet dette med at dei tross alt «are in business for profit and the competition is high» (Gekara, 2009:227). Men har rederiene ingen økonomiske fordeler ved å bidra til utdanning av britiske sjøfolk? Gekara peikar på skattefordeler rederiene har ved å rekruttere og lære opp eit visst antal kadettar. Men sidan dei ikkje har genuin og langsiktig interesse i å delta i utdanninga av britiske sjøfolk, blir det ikkje lagt til rette for kadettane ombord. Dette set historiane til ex-kadettane i eit nytt lys.

---

<sup>4</sup> Ei metodisk innvending mot Gekara er at han ikkje har intervjuar nokon som ikkje avbrøyt utdanninga. Utvalgmessig vil han dermed ikkje kunne seie noko om kva som fører til at aktøren fullfører.

Gekara viser korleis globalisering i maritim industri kan føre til svekka opplæring og økt frafall i maritim utdanning i vestlege land. Me har sett korleis internasjonale forhold og nasjonale rammevilkår kan påverke både rederiene og unge sjøfolk i dag. Gekara har dermed avdekka ein makrokontekst for temaet i denne oppgåva.

### 2.1.2 Kvantitativ utredning om maritime lærlingar

Sigmund Aslesen ved Fafo gjennomførte i 2003 ei kvantitativ utredning om lærlingar på sjøen. Bakgrunnen var at dei maritime opplæringskontorene var bekymra over utviklinga. Dette grunna mellom anna på at færre enn forutsatt gjennomførte utdanningsløpet. Eg presenterer her deler av utredninga.

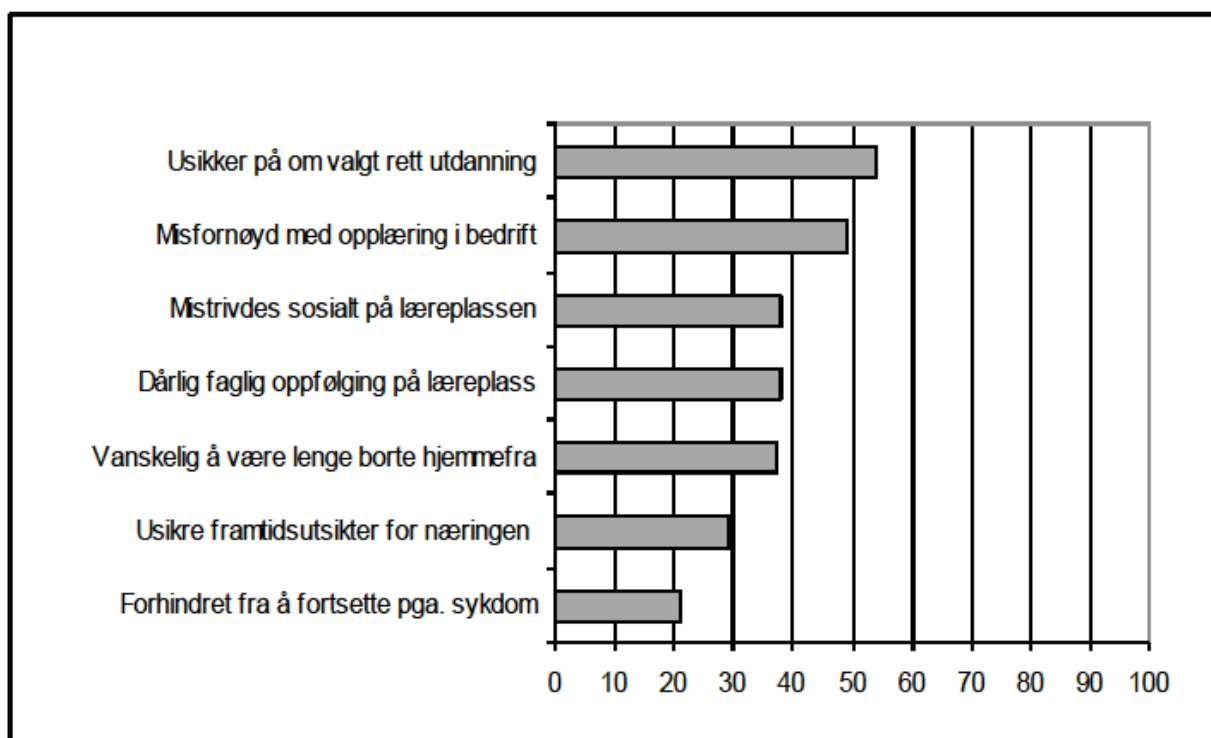
Prosjektet bygga mellom anna på to spørreundersøkingar. «Lærlingundersøkingen» blei gjennomført ved at alle lærlingar tilknytta dei maritime opplæringskontorene mellom 1996 og år 2000 mottok spørreskjemaer i posten. «Avbruddsundersøkingen» bestod av ein spørreundersøking over telefon, retta tidlegare lærlingar som hadde avbrutt læretida (Aslesen, 2003:9-12). Aslesen seier at avbrudd er eit tap både for næringen og for ungdommen sjølv. Han meiner imidlertid at kunnskap om årsaker til avbrudd kan bidra til at ein del avbrudd truleg kan unngås. Gjennomsnittleg avbruddsprosent i perioden mellom 1996 og 2001 var 14,2 (Aslesen, 2003:19,36).

Respondentane i lærlingundersøkingen blei spurte om dei nokon gong hadde *vurdert* å avbryte læretida, og fleire svarte ja på det. Aslesen kaller det for eit potensielt avbrudd. Når dette slås saman med det faktiske avbruddet får ein «noe i overkant av 30 prosent som avbrøt eller som vurderte å avbryte» (Aslesen, 2003:33). Denne gruppa kallar Aslesen for avbruddsgruppa. Han samanliknar denne med ikke-avbruddsgruppa med omsyn til ulike forhold. Aslesen (2003:33-4) finn mellom anna at «[avbruddsgruppen er] mindre lojale mot maritime fag og yrker». Blant dei i avbruddsgruppa som fullførte læretida er det færre enn i ikke-avbruddsgruppa som går vidare med teknisk fagskule, samt langt fleire som finn seg jobb på land etterpå, etter endt maritim utdanning. Avbruddsgruppa er dessutan meir negative når dei vurderer opplæringa. Størst er likevel forskjellen på dei to gruppene når det kjem til å vurdere det

sosiale arbeidsmiljøet ombord: «[Avbruddsgruppa] føler seg i mindre grad enn andre godt behandlet av sine nærmeste overordnede (...), og de er heller ikke fullt så positive i sine vurderinger av arbeidskameratene», seier Aslesen (2003:34).

### Hvor stor betydning hadde følgende forhold for at du avbrøt utdanningen?

I figuren er andelene som har svart stor eller noe betydning på de ulike forholdene



(Kilde: «Fafø: lærlinger i maritime fag», etter Aslesen, 2003:37).

Modellen viser fordelinga av årsaker for frafall blant respondentane som hadde avbrutt læretida. Me ser at usikkerhet på utdanningsvalget og misnøye med opplæringa ombord peikar seg ut som særleg sentrale årsaker til frafall blant respondentane.

### Eit kvalitativt blikk på mistrivsel

Engasjementet blant mange av respondentane var stort. I tillegg til å svare på spørreskjemaene i lærlingundersøkelsen tok mange også kontakt med Fafø for å ytre sine synspunkter. Dette endte i mange vedleggsbrev og «gule lappar», som supplerte spørreskjemaene. Aslesen (2003:39) meiner mistrivsel ombord kan vere den faktoren



som det er vanskelegast å få grep om. Som eit slags kvalitativt sidesprang gjer han nytte av vedlegga for å komme i dybden på mistrivsel.

Fafo-forskaren seier det er åpenbart at sjømannsyirket kan vere fysisk tøft. Utsagn frå lærlingane viser imidlertid også korleis yrket kan vere psykisk tungt:

Det første som møtte meg når jeg kom ombord var kommentaren: Hva i helvete skal du ombord her, tror du?! Jeg tok det med godt humør – visste jo at dette yrket ofte hadde med seg slikt. Men allerede etter første dagen ble jeg fryst ut av enkelte personer, først og fremst kapteinen og førstematros (Respondent i Aslesen, 2003:39).

Aslesen peiker på at lærlingen lev tett på arbeidskollegaene sine, som dessutan ofte er langt eldre enn dei sjølv. Den høge gjennomsnittsalderen på kollegaene set preg på arbeidsplassene, seier Aslesen. Han meiner generasjonskløfta skaper ein særskilt arbeidskultur som lett kan bli eit problem for opplæringsmiljøet ombord:

Det går ikke an å skjelle ut en lærling når han går ilag med gamle grinebitere som er sure... Noen av dem er veldig pessimister, og lærlingene påvirkes lett (Respondent i Aslesen, 2003:39).

De [eldre sjøfolka] er redde for å bli stilt spørsmål fra læreplanen fordi de frykter at de ikke vil kunne svare for seg (Respondent i Aslesen, 2003:40).

Aslesen peikar på mange interessante samanhengar for å forstå frafall blant lærlingar. Men ettersom bidraget ikkje er forskning, men ei utredning, vil det i denne oppgåva i større grad bli nytta som eit bakteppe for den vidare analysen, enn som teoretisk bidrag. Fafo-utredninga kan dermed også sjåast i samanheng med temaintroduksjonen.

Me har nå sett på to bidrag om frafall frå maritim utdanning. Tredje og siste tar for seg generelt frafall frå vidaregåande utdanning.

### 2.1.3 «Videregående opplæring for (nesten) alle»

Med utgangspunkt i ungdom sine egne fortellingar skriv Berit Lødding ved NIFU STEP om ulike aspekt rundt «slutting» frå vidaregåande. Studien foregjekk som dybdeintervjuer med mellom anna 29 ungdom som har slutta frå læretida.<sup>5</sup> Lødding seier at elevar og lærlingar har ulike betingelsar for opplæringa, samt ulik betydning av relasjonar til andre i læremiljøet (Lødding, 2009:91-3).

Læring blir oftast oppfatta som ein individuell, psykisk prosess. Men Lødding viser til at «læring ikke kan løsrives fra konteksten læringen skjer innenfor og de relasjonene som lærlingen inngår i» (Lødding 2009:95). Læring følger dessutan ikkje nødvendigvis direkte av undervisning, men skjer alltid i kontekstar som er historiske og kulturelle. Med dette som bakteppe meiner Lødding det er lettare å forstå historiane til avbruddsinformantane.

Hogne Øian gjorde feltarbeid blant skulesluttarar og skriv om korleis dei forholder seg til tid. Lødding fortel at han skiller mellom to ulike måtar å forholde seg til tid på; «time-out» og «drop-out». I førstnevnte kategori er tid oppfatta som knapp ressurs. Erfaringa i noet gir framtidig nytte og ein har sjølv ansvar for eigen karriere. Derfor gjeld det å ta fornuftige valg. «Time-out» beskriver dei dominerande koder og er eit rådande kulturelt tankemønster, ifølge Øian. Tid forstås som lineær og utdanning blir å investere i eiga framtid (Lødding, 2009:96-8).

«Drop-out» står i kontrast til dette. Her eksisterer ingen samanheng mellom nåtid og framtid. Handling gir dermed meining først og fremst i noet og framtidsplanar retter seg oftast mot *potensielle* identiteter. At dei ofte framstår som motstridande blir av aktøren ikkje sett på som problematisk, og «ingen av planene behøver å virke inn på aktiviteter i nåtiden» (Lødding, 2009:97). Me ser at tida eller livsorienteringa ikkje lenger er eindimensjonal og lineær, som i «time-out».

Dei som sluttar må handtere eit brudd med ei norm. Alderen deira tilseier nemleg at dei skal vere under utdanning. At normen står sterkt illustrerer korleis Øian sin kategori «time-out» kan seiast å vere rådande i vårt samfunn. «Ungdom forventes å tenke på sin framtid», seier Lødding (2009:106). Men dei fleste informantane hennar

---

<sup>5</sup> Lødding presiserer at dei kun har snakka med «sluttere». Alle lærlingane som har vellykka og gode læreplasser har ikkje fått komme til orde (Lødding, 2009:109-10).

slutta fordi læretida på eit eller anna vis blei annleis enn ein trudde og ein vil ikkje ha det slik i årevis. Avbruddet muliggjer dermed ein betre start på framtida. Også det å slutte kan derfor skje i «time-out»-logikken. Me ser korleis «time-out» både kan inneholde ei norm som tilseier å fortsette læretida, og legitimitet til å avbryte. Dette kan virke paradoksalt, men illustrerer like fullt ein treffsikkerhet ved Øian sitt analytiske apparat. Men i forståelsen av eigne informantar foreslår Lødding at «time-out» og «drop-out» tjener betre som analytiske begrep enn som karaktertrekk på konkrete informantar.

Monotone arbeidsoppgåver utan utfordring, høge effektiviteteskrav og mangel på opplæring og progresjon blir nevnt som årsaker til «slutting» (Lødding, 2009:99,109). Ein annan vanleg årsak var identitetskonflikt: «En posisjonsbetinget velvilje» er ein del av lærlingen sine privilegier, seier Lødding (2009:99,100). Lærlingen må få vere lærling.

For svært mange av Lødding sine informantar var det ikkje faget det var noko i vegen med, men læreplassen. Lødding viser til Lave og Wenger, som er opptatt av sosiale relasjonar og praksisfellesskap sin betydning for læring, samt korleis overgangen frå å vere lærling i perifer posisjon til å bli mester i ein langt meir betydningsfull posisjon inneber eit identitetsskifte. Lødding seier mange av historiane dei høyrde «handler om fravær av det Lave og Wenger ser som avgjørende for at læring skal være mulig [...] [I]dentifisering med faget og muligheten for å se for seg et fremtidig medlemskap i lauset er uløselig knyttet til motivasjon. Motivasjon<sup>6</sup> og identifikasjon er nært forbundet» (Lødding, 2009:108-9). Dette tar oss over til neste hoveddel i kapittelet.

---

<sup>6</sup> Begrepet «motivasjon» er tidvis omdiskutert i fagmiljøene. Enkelte kan hevde at det er konstruert av næringslivsledarar som har økonomiske interesser i at arbeidarane skal vere «motiverte», og at sosiologien bør styre unna begrepet. Mi eiga forståelse og bruk av motivasjonsbegrepet ligg nært til den folkelege, og dermed også nært til korleis eg opplev at Lødding (2009) bruker «motivasjon». På neste side kjem eg tilbake til korleis eg ser motivasjon oppimot problemstillingen.

## 2.2 Yrkesidentitet

«Å ha en identitet innebærer å være i stand til å svare på spørsmålet «hvem er jeg?»», seier Gunnar Aakvaag (2008:280). At- og korleis dette kan koblast mot yrket, er noko eg vil forsøke å vise ved hjelp av bidraga som kjem nedanfor. Men først vil seie noko kort om korleis eg ser identitet som relevant for lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida.

Meir eller mindre bevisst vil ein lærling truleg ha eit svar på spørsmålet «kven er eg?». Litt karrikert kan me sjå for oss at nokon vil seie «eg er ein Sjømann» (med stor s), og ha ulike forklaringar på det. Andre vil truleg ha eit mindre presist svar på spørsmålet, og spørre seg sjølv; «passar eg til å jobbe på sjøen, passar eg til å vere sjømann?». Me kan tenke oss at det enten finnes alternative identitetar som denne lærlingen ser som meir attraktive, eller at sjømannsyirket i seg sjølv kan opplevast som feil for han eller ho. Identitet knytter seg med andre ord til enten eit alternativ («eg skulle heller ha vore elektrikar»), eller til forhold ved sjømannsyirket («dette er ikkje noko for meg»). Eg trur det me kaller identitet derfor eksisterer forut for valget om å avbryte eller fortsette læretida.<sup>7</sup> Me ser dessutan at identitet er noko som kan knyttast til begge gruppene av lærlingar, både dei som sluttar og dei som held fram.

Som me høyrde bandt Lødding (2009:109) saman motivasjon og identifikasjon. Ho knytta dette til aktøren sine framtidstankar. Eg vil seie at motivasjon truleg kan få sitt uttrykk gjennom til dømes skulekarakterar, lojalitet og valg som lærlingen tar, slik Aslesen (2003) skildra det (sjå fotnote 6). Då er det ikkje urimeleg å sjå for seg at identifikasjon med yrket spelar inn på dei same forholda som motivasjon kan få sitt uttrykk gjennom, som til dømes karakterar, lojalitet og valg for framtida. Eitt slikt valg retter seg mot å avbryte eller fortsette læretida. Dette leidar mot at yrkesidentitet kan vere ei fruktbar tilnærming til temaet her. Dei tre bidraga som kjem nedanfor er tatt med som eit forsøk på å underbygge ein slik påstand.

Me byrjar med ei hovedoppgåve og deretter ei dokoravhandling, som begge bygg på feltarbeid på skip. Det eg presenterer herifrå omhandlar yrkesidentitet hos norske sjøfolk. Deretter skal me sjå på eit meir teoretisk bidrag om yrkesidentitet.

---

<sup>7</sup> Ikkje dermed sagt at identitet ikkje også blir forma gjennom yrket, noko som nettopp er eit viktig poeng.

### 2.2.1 Diskursen om å vere «ordentlig sjømann»

Christoffer Serck-Hanssen (1996:171) var i samband med si hovedoppgåve i sosialantropologi på feltarbeid på to trelastskip i Stillehavet. Desse var bemanna med norske toppoffiserar, øvreg mannskap var filippinsk. Serck-Hanssen skriv om nordmennene sin diskurs om å vere «ordentlig sjømann», og om korleis filippinarane er ein del av diskursen. «Diskursen består av ting de snakker om, måter de snakker om disse tingene på, hva de er opptatt av. [...] [H]er er jeg opptatt av et bestemt sammenhengende meningsområde, nemlig det som dreier seg om å være «ordentlig sjømann»» (Serck-Hanssen, 1997:73,74-5), noko som var viktig for nordmennene. Det er vesentleg for diskursen at det er nokon «andre» som nordmennene kan kontrastere seg mot. Dette er filippinarane ombord.

Serck-Hanssen viser til at det i tidlegare tider var ei anna gruppe enn filippinarane som utgjorde «dei andre», nemleg nordmenn som kun tok seg ein kort periode til sjøs før dei «gjekk iland». Dei blei ikkje sett på som «ordentlige sjømenn». Serck-Hanssen (1997:75-6) meiner diskursen har sin grobunn frå skillet mellom dei sporadiske og dei permanente sjøfolka. Han knytter dette tilbake til nåtida: «...hvem «de andre» er har forandret seg med nye mannskapssammensetninger». Me ser at behovet for nokon å kontrastere seg mot ikkje er nytt.

Serck-Hanssen (1997:76) peikar på yrket si utvikling frå å vere ei stor og viktig gruppe i Norge til idag å vere ei arbeidstakergruppe som er «nærmest marginalisert». Dette spelar inn på identitetsdiskursen blant sjømennene, meiner han. Det ligg nemleg ein stadig trussel om utflagging av norske skip, og stadig større deler av besetningen på norskeigde fartøy blir bemanna med billegare arbeidskraft enn nordmennene si eiga. «Å legitimere seg som «ordentlig sjømann» betyr nå i visse sammenhenger å argumentere for sin eigen arbeidsplass», ifølge Serck-Hanssen (1997:76,83). Då blir dessutan behovet for å kontrastere seg til filippinarane, og å sjå på dei som *ei* gruppe, satt i eit anna lys. Dette fordi det er filippinarane som er rederane si alternative arbeidskraft. Me ser her korleis redarane sin bemanningspolitikk, som Gekara viste at er avleda av nasjonale rammevilkår og internasjonale forhold, spelar inn på norske sjøfolk sin yrkesidentitet. Eg kjem tilbake til dette i modellen som avrunder kapittelet.

«Svært ofte ble filippinerne brukt som en kontrast til norske sjøfolk», som «den andre», seier Serck-Hanssen (1997:80). Arbeidet deira blei til dømes av ein maskinist omtalt som slurvete og lite grundig, men også som for omstendeleg og upraktisk prioritert. Serck-Hanssen (1997:80-1) forklarar tvetydigheten: «Mitt poeng er at når han er faglig uenig med filippinere, forklarar han det ut fra deres filippinskhet, og kontrasterer til nordmenn som representerer de som gjør ting riktig».

Serck-Hanssen viser til stereotypier som tilseier at sjøfolk har låg moral. Det følger av slike at dei norske sjøfolka er opptatt av «å vise at sjømannsyrrket er verdifullt og høyverdig arbeid». Dei ønsker å framstå som moralske personar. Forfattaren slår fast at diskursen «ordentlig sjømann» handlar om både identitet og legitimitet.

Ein viktig del av å vere «ordentlig sjømann» meiner Serck-Hanssen (1996:175, 1997:81-2) ligg i «sjømannskap». Dette idealet knytter seg til egenskaper som filippinarane mangla, men som nordmenn hadde. Kvaliteter ved nordmenn blei forklart ut frå deira norskhet, mens feil ved filippinarane blei forklart ut frå deira filippinskhet, og ikkje ut frå individuelle svakheter, som var tilfelle dersom ein nordmann skulle komme til å handle i strid med godt sjømannskap.

Nordmennene meinte at filippinarane i mindre grad enn dei sjølv identifiserte seg med sjømannsyrrket. Den kommande sosialantropologen seier slike haldningar kjem av at filippinarane ikkje deler nordmennene sin identitetsdiskurs. At det er «vanskelig å opprettholde denne diskursen med de andre norske ombord dersom man samtidig ikke holder en viss avstand til filippinerne», bidrar til å forklare korleis dei nasjonale grupperingane ombord blir opprettholdt (Serck-Hanssen 1997:83-5).

### **2.2.2 Sjøfolk sin yrkesidentitet - globalt og lokalt**

I samband med si doktoravhandling om forholdet mellom sjøfolk på multinasjonale skip, gjorde Dorte Østreng (2007:21) to periodar med feltarbeid på ein tankbåt i Nordsjøen. Denne var hovedsakleg bemanna med norske offiserar, og forutan lærlingane ombord var alt underordna mannskap filippinsk. Eg fokuserer på det ho skriv om dei norske sjøfolka. «Arbeid er [...] en stabil kilde til identitet og selvfortolkning. [...] Konstruksjon

av yrkesidentitet kan forstås som et behov for tilhørighet til en yrkesgruppe», seier Østreng (2007:154). Dette blir igjen knytta til eit behov for gruppedifferensiering, slik me såg Serck-Hanssen (1996, 1997) skreiv om. Østreng (2007:155) ser på sjøfolk sin yrkesidentitet, men spør om begrepet *yrkesforståelse* kan vere betre egna for hennar diskusjon, ettersom ho fører ein romslegare diskusjon om «hvordan sjøfolk ser på sitt eget arbeid og yrkesliv».

Østreng peikar på at det tidlegare var vanleg å ta ein periode til sjøs, mens rekrutteringa idag er formalisert. Det eksisterer derfor «store generasjonsforskjeller blant norske sjøfolk etter hvordan de har blitt rekruttert inn i yrket, og følgelig hvilken erfaring de har fra livet til sjøs», seier Østreng (2007:157-8). Dei fleste valgte imidlertid sjømannsyirket på grunn av sosialisering i norsk kystkultur og familietradisjonar, fortel Østreng. Yrkesvalget virkar nesten forutbestemt. Fascinasjon av havet og skipskulturen er også viktige årsaker til å velge sjømannsyirket. Østreng (2007: 167-8) meiner norske sjøfolks yrkesvalg er delvis ubevisste. I kontrast har filippinske sjøfolk på formålsrasjonelt vis valgt sjømannsyirket for å kunne forsørge familien godt, som dermed også oppnår høg sosial status i heimlandet. Østreng (2007:167) meiner yrkesvalga hos dei to gruppene må ses i samanheng med deira «ulike sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunn».

Kan det vere ein samanheng mellom klasse og rekruttering til sjømannsyirket? Østreng peikar på at dei norske informantane hennar identifiserte seg med det ho kallar ein arbeidarkultur. Fysisk arbeid, samt å få «skitt under neglene» blir framstilt som viktige sider ved yrket. Østreng (2007:158-9) utdyper: «Selv om norske dekks- og maskinoffiserer i dag kan plasseres i middelklassen i Norge, ser det ut til at mange i større grad føler tilhørighet til- og identifiserer seg med en arbeiderklassekultur». Ein grunn til dette trur Østreng kan vere at norske offiserar er rekruttert frå lågare stillingar ombord, typiske arbeidarjobbar.

Offiserane meinte gullalderen i norsk skipsfart frå 60- til utpå 80-talet har bidratt til å skape «en rekke myter og rykter om den norske sjømannen som en rebell og en storforbruker av alkohol og prostituerte», seier Østreng (2007:159-160). Ho meiner media kan ha bidratt til å skape negative bilder av sjømannsstanden, noko også Serck-Hanssen (1997:77) er inne på når han siterer eit utsagn han høyrde fleire variantar av

under feltarbeidet: «Om en eller annen kriminell har vært til sjøs for 20 år siden, kan du være sikker på at han blir omtalt som sjømann i avisene».

Serck-Hanssen og Østreng har tatt oss med gjennom empiribaserte analysar som berører fleire aspekt ved sjømannslivet. Ein rød tråd har vore yrkesidentitet, eller yrkesforståelse. Nå skal me over til eit meir klassisk sosiologisk bidrag. Dette er, i motsetning til dei fleste bidraga her, av eldre dato. Analysen har imidlertid eit anna abstraksjonsnivå og empirien tjener ifølge forfattarane i større grad som dømer på generelle mekanismer enn som grunnlag for analysen (Becker & Carper, 1971). Dermed blir dette bidraget meir tidlaust.

### 2.2.3 Ein verktøykasse for analyse av yrkesidentitet

Howard Becker og James Carper vil bryte ned identitetskonseptet til ulike deler. Desse blir eit verktøy for analyse av yrkesidentitet. Men dei forklarar først kva dei legg i begrepet identitet:

Individuals identify themselves - answer the question «who am I?» - with the names and categories current in the groups in which they participate. By applying these labels to themselves they learn who they are and how they ought to behave, acquire a self and a set of perspectives they use to shape their conduct (Becker & Carper, 1971:177).

Becker & Carper (1971:178) har intervjuet avgangsstudentar ved faga maskiningeniør, filosofi og fysiologi og meiner avgangsstudentar er særleg interessante når ein studerer yrkesidentitet. Dei er nemleg på veg inn i eit yrke og har derfor eit særleg aktivt identitetsprosjekt. Eg begrunna innleiingsvis valget om å nytte yrkesidentitet som teoretisk inngangsport, foran til dømes arbeidsmarkedsteori, ved å hevde at yrkesidentitet i større grad favnar dei under utdanning. Me ser at Becker & Carper argumenterer i tråd med dette (sjå også fotnote nedanfor).

Dei deler yrkesidentitet inn i fire ulike element, som dei går gjennom kvar for seg. Først ut er *yrkestittel og ideologi*. Dette handlar om at den symbolske meininga som er



knytta til ein tittel, ofte blir ein del av identiteten til den som held posisjonen. Becker & Carper (1971:178-9) forklarar: «these meanings are often systematized into elaborate ideologies which itemize the qualities, interests, and capabilities of those identified». Tittelen ber med andre ord med seg meir enn kun ein teknisk jobbeskrivelse (tenk til dømes over titlane saksbehandlar, lege eller sjømann). Dette implisitte ved tittelen kan stolt løftast fram av individet, eller ein kan stå imot det. Som me har sett peika Østreng (2007) på kva sjøfolk meiner at deira eigen yrkestittelen implisitt ber med seg, og Serck-Hanssen (2007) argumenterte for at dette formar sjømannsdiskursen.

Neste element i yrkesidentitet er *tilknytting til arbeidsoppgåver*. Ein kan nemleg identifisere seg med settet av oppgåver som følger posisjonen. Dette gir seg ofte utslag i at kun den eine type arbeidsoppgåver, løyst på ein viss måte, blir sett på som den rette. Fysiologistudentane viste til dømes stor stoltheit i eigen teknikk og eget fags metodar,<sup>8</sup> noko som innebar at fleire av dei såg på ned på metodane hos fagbroren medisin (Becker & Carper, 1971:179-181). I kontrast handla yrkesvalget for filosofistudentane om å tilhøyre tenkningens verden og ikkje nødvendigvis å bli institusjonalisert i jobb. Kvifor er det slik? Filosofistudentane identifiserer seg ikkje med eit spesielt type oppgavesett, seier Becker & Carper (1971: 196-7,200), og gjer dermed bruk av verktøykassen dei lanserer.

Neste element er *tilknytting til organisasjon og posisjon*. Deltakarar i arbeidsorganisasjonar ser seg sjølv i relasjon til personane som har påverking på deira eigen suksess og framtid i organisasjonen. Denne delen av identifiseringsarbeidet varierer med omsyn til uformell- og formell organisasjon (Becker & Carper, 1971:183-5). Skillet mellom kultur og struktur i organisasjonen gjer seg her gjeldande.

Det ligg ein implisitt klasseposisjon i einkvar yrkesidentitet. Dette peikar mot siste element, *sosial status*. Engasjement i eit yrke kan både åpne og lukka ulike

---

<sup>8</sup> Også blant sjøfolk er det ei tradisjonell kniving mellom dekk- og maskinfaga (Bjarnar & Husby 1999). På skuleskipet deltok me som mannskap og knivinga mellom dekk- og maskinelevane grunna i at alle meinte deira eigen avdeling representerte den mest sentrale. Maskinelevane hevda dei dreiv skipets hjerte, mens dekkfolka gav dei karakteristikkar som sotnissar og dieseltroll. Å klage på «rim på skorsteinen» var også for å undergrave maskinfolka sitt arbeid.

Knivinga skjedde, som det sikkert går fram, i venleg og spøkefull tone, men kan i lys av Becker & Carper (1971) også sjåast som viktig for identitetsprosjektet til den enkelte elev. At dette for oss gjorde seg gjeldande under skulegang illustrerer at folk i utdanning har eit særleg aktivt identitetsprosjekt. Dette kan vitne om at yrkesidentitet, for meg som studerer sjøfolk under utdanning, kan vere ei fruktbar teoretisk tilnærming.

samfunnsposisjonar, og i så måte påvirke grad av sosial mobilitet for aktøren. Becker & Carper viser til at ulike yrkesgrupper vektlegg ulike verdiar når dei vurderer eigen klasseposisjon, og eksemplifiserer dette med at fysiologistudentane var opptatt av prestisje, mens filosofistudentane vektla det intellektuelle og nærmast ytra stolthet over «the meagerness of their financial future» (Becker & Carper 1971:187).

Relasjonen til lærar, samt fagleg omgang med medstudentar, er situasjonane der studenten mest aktivt internaliserer motiv, går det fram. Dette gir studenten eit sett av grunnar til å ønske «det som kjem». Studenten blir på denne måten i stand til å foreta valg i henhold til yrkesidentiteten som han antar at framtida vil gi han. Berit Lødding (2009:107) er inne på det same når ho seier at «ungdom former sin identitet ut frå hvem de ønsker å bli».

Me har ovanfor sett identitetsbegrepet bli brukt på ulike måtar. Til dømes hadde Østreng (2007:155) ein vid bruk av begrepet, og Serck-Hanssen (2007) knytta det til diskurs. Min eigen forståelse- og bruk av identitetsbegrepet gjennom oppgåva vil ligge nærmare Becker & Carper (1971:177) sin. Eg er ute etter korleis lærlingen forstår seg sjølv *i yrket*: «kven er eg som sjømann?» Etter inspirasjon frå Becker & Carper er eg ute etter korleis kategoriane og merkelappane som eit yrke ber med seg i varierende grad fester seg hos lærlingane; og når dei fester ser, korleis dei påverkar den unge sjømannen.

## 2.3 Oppsummering

Me har sett korleis både reiarlag og unge sjøfolk i vestlege land kan bli påverka av internasjonale forhold. Frykt for å bli bytta ut med billegare arbeidskraft er ein årsak til at norske sjøfolk kontrasterer seg til filippinarane, «dei andre». Men kontrasteringa er også eit viktig ledd i å framstå som moralske, dyktige sjøfolk. Me har sett at sosialisering i kystkultur er viktig for norske sjøfolk sitt yrkesvalg. I tillegg har me vore innom korleis dagens formaliserte utdanning fører til ulike yrkeserfaringar mellom yngre- og eldre

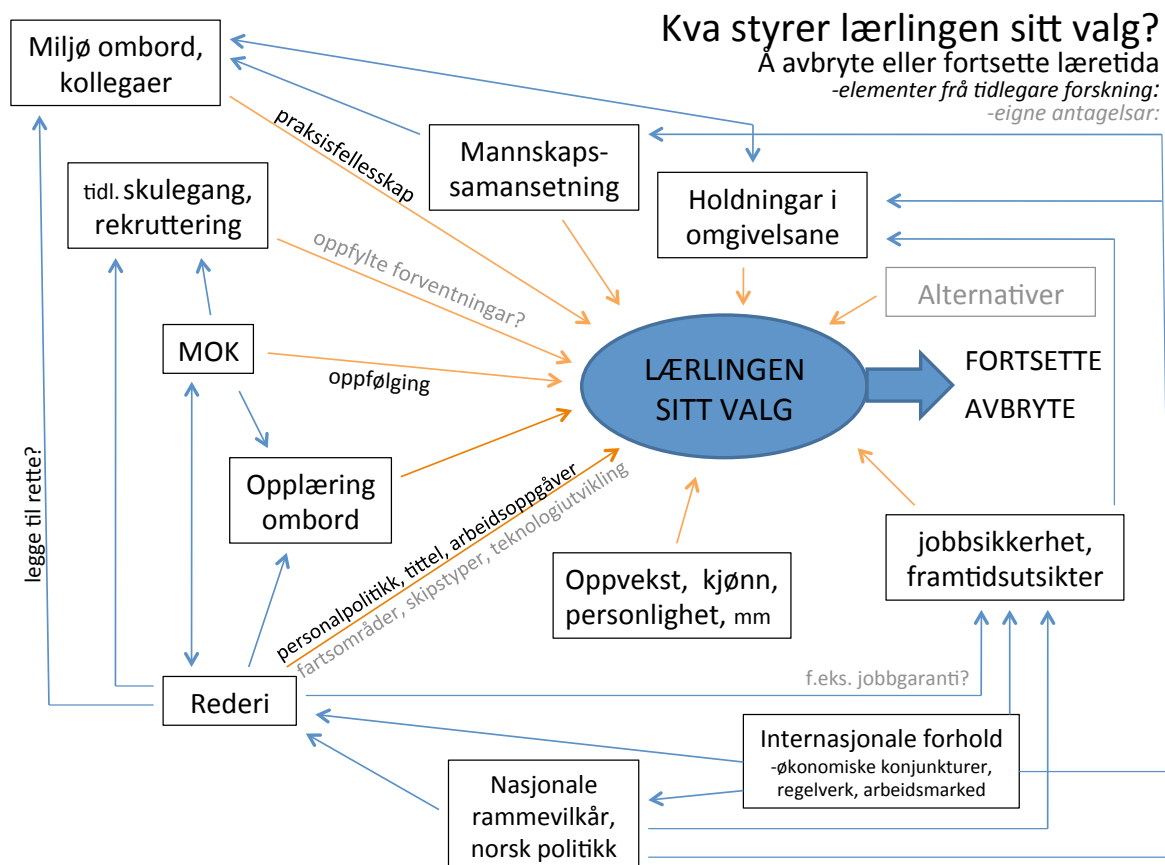
generasjonar av sjøfolk. Dei som sluttar bryt med ei norm, og omgivnadane har visse forventningar; ein må ta ansvar for si eiga framtid og tida er knapp.

Når ein studerer frafall og utdanning har ei vurdering av det sosiale miljøet stått fram som viktig. Forholdet til kollegaer er dessutan ein viktig arena for både læring og konstruksjon av yrkesidentitet, noko som skjer med særleg tydelegheit hos dei under utdanning. Også arbeidskultur og arbeidsoppgåver har peika seg ut; arbeidet kan endåtil få moralsk betydning og ein kan oppnå yrkesidentitet gjennom tilknytting til oppgåvene, såvel som til tittel og ideologiar forbunde med yrket.

## **2.4 Samanfatning og konkretisering**

Dette var ei kort oppsummering av tema som bidraga ovanfor har peika på. Eg ønsker nå å vende meg mot temaet for denne oppgåva. Som me høyrde er den generelle problemstillingen: «kva ligg bak lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida?». For å danne eit møtepunkt mellom problemstillingen og bidraga me nå har blitt kjent med, har eg satt opp modellen på neste side. Denne er meint som ei illustrasjon av omgivnadane rundt problemstillingen.

Modellen bygg først og fremst på den tidlegare forskinga som eg i dette kapittelet har presentert, men også på fakta om korleis norsk sjømannsutdanning er organisert. Elementa i modellen omkransar lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Dei oransje pilene er faktorar som antas å ha direkte verknad på problemstillingen, mens dei blå illustrerer bakanforliggende forhold, og påverking mellom desse. Elementa som er farga grått bygg primært på eigne antagelsar.<sup>9</sup> Ein grunn til å innlemme også dette er fordi eg vil bruke deler av desse i analysearbeidet, noko eg kjem tilbake til nedanfor. Modellen er eit forsøk på å samanfatte kunnskapen frå kapittelet, og å sette denne inn i min kontekst. Dette ligg på eit forholdsvis konkret eller empirisk nivå. Analytiske begrep som me har sett brukt gjennom kapittelet må derfor primært lesast mellom linjene i modellen, på tvers av dei ulike elementa. Dømer er begrep som identitet, motivasjon og symbolske aspekt ved arbeidet.



MOK: Maritimt Opplæringskontor.

<sup>9</sup> Antagelsane bygg på mi eiga erfaring frå feltet, samt samtalar med aktørar i den maritime sektoren. Eg greier meir ut om dette i neste kapittel.

### 2.4.1 Spesifisering av problemstillingen

Modellen er eit forsøk på å sjå kunnskapen frå dette kapittelet inn i min eigen kontekst. Eg vil her forsøke å spesifisere dette ved å peike ut element i modellen som eg ser som særleg interessante. Element som eg hentar frå modellen blir nedanfor merka med kursiv.

Lødding argumenterte for at meningsfulle *arbeidsoppgåver* og eit *praksisfellesskap* i tilknytting til arbeidet er viktige element for ei vellykka opplæring. Og både Østreng- og Serck Hanssen peika på arbeidet som viktig kilde til sjølvforståing og identitet, noko også Becker & Carper drøfta. Me såg dessutan Aslesen peike på *miljøet ombord* som ei sentral forklaring for frafall. Eg vil i forlengelse av dette peike ut *miljøet ombord, kollegaer, praksisfellesskap og arbeidsoppgåver*, som element frå modellen som eg ønsker å gå vidare med. Men i tilknytting til arbeidet som tema høyrer også eit av dei meir abstrakte begrepa som ikkje har sin faste plass i modellen, nemleg symbolske aspekt ved arbeidet. Gekara peika på korleis internasjonalisering av *arbeidsmarkedet* påverka *framtidutsikter*. Også Serck-Hanssen og Østreng var inne på korleis norske sjøfolk kunne oppleve arbeidsplassane sine som trua. Enkelte meinte retteleg at norske sjøfolk var ein utdøande rase (Østreng, 2006:160).

Eg har nå peika ut ulike element frå modellen som bygg på tidlegare forskning, og som eg ønsker å gå vidare med. Men ingen av bidraga i kapittelet har drøfta *teknologiutviklinga* i sjøfarten. Som me såg i temaintroduksjonen er mange lærlingar utplassert på nye, høgmoderne skip med avansert utstyr. Korleis påverkar *teknologiutviklinga* som følger av dette lærlingane si tilknytting til arbeidet og opplæringa? Føler dei seg kvalifisert og får dei delta? Dette trur eg er eit relevant spørsmål. Derfor er *teknologiutvikling* eit element eg ønsker å gå vidare med. La meg presisere at dette bygg på mine eigne antagelsar, og på ei etterlysning overfor tidlegare forskning.

På grunnlag av elementa som eg har peika ut, vil eg nå konkretisere den generelle problemstillingen:

**1. Korleis er lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida påverka av arbeidet og miljøet ombord?**

- a. Kva betydning har arbeidsmiljøet ombord?
- b. Kva betydning har arbeidets symbolske verdi?

**2. Korleis er lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida påverka av utviklinga i maritim næring?**

- a. Kva betydning har det internasjonaliserte arbeidsmarkedet?
- b. Kva betydning har teknologiutviklinga i maritim næring?

Den generelle problemstillingen er nå spesifisert til å omhandle to hovedtemaer; yrket og miljøet ombord, samt utviklinga i maritim næring. Kvart av desse temaene vil utgjere eitt analysekapittel. Dei to temaene er igjen konkretisert i delområder. Dette er analysetrådar som eg vil bruke i møte med intervjumaterialet og desse spesifiserte problemstillingane fungerer dermed som avgrensningar i seg sjølv. Det eg derfor håpar å kunne seie om til dømes utviklinga i maritim næring avgrensar seg til nettopp internasjonalisering av arbeidsmarkedet og teknologiutviklinga på skip. Det er sjølvstykke ikkje vanntette skott mellom elementa og analysetrådane i denne konkretiseringa. Framstillinga ovanfor blir dermed teoretisk. Og eg vil forsøke å sjå samanhengar mellom dei ulike elementa og problemstillingane undervegs.

### 3 Å studere maritime lærlingar - betraktningar om metodevalg

*Det er halvanna år sidan kurset i kvalitativ metode og eg hentar fram Widerberg-boka. På tide å friske opp "Historien om eit kvalitativt forskningsprosjekt". Eg blir sittande å studere dei litt vage fotografiene på forsida. Ein gjespande munn. Ei hand som stryk over trøtte auger. Dette har eg aldri sett før. Tidlegare har forsida bare framstått som rar, kreativ eller kunstnerisk. Men nå ser eg det, nå forstår eg. Det nærmar seg leveringsfrist. Stramer seg til. Gjesp.*

*eit slags dagboknotat*

#### **Metodevalg**

Eg har valgt kvalitativ metode. Dette er først og fremst fordi eg trur at å belyse kva som ligg bak korleis lærlingane velger krever ein lengre samtale, og ikkje til dømes eit spørreskjema. Dersom eg skal kunne svare på til dømes kva påverking det internasjonaliserte arbeidsmarkedet har på lærlingane, kreves tolking av utsagn frå lengre samtalar. Slik eg ser det ville eit slikt tema, eller dei tre andre eg skal skrive om, vanskeleg kunne granskas ved hjelp av data frå eit spørreskjema.

Etter mitt syn er kvalitativ metode derfor den beste tilnærminga til mitt tema. Eg spør nemleg om innholdet i- eller beskaffenheten av eit sosialt fenomen. Eg søker det som ligg bak korleis ei gruppe aktørar handlar. «Kvalitativ forskning har derfor som formål å klargjøre et «fenomens» karakter eller egenskap(er), [...] [metoden er] med andre ord mer innholssøkende», seier Karin Widerberg (2001:15). Mitt fokus er ikkje på utbredelsen av fenomenet, som ville fordre eit kvantitativt prosjekt. Om forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærmingar til frafall, seier utdanningsforskar Anne Grete Danielsen, med kollegaer: «Mye av forskningen på området er basert på svært interessante tverrsnittsdata, men vi mener at det nå er et særlig behov for mer kvalitativ forskning som kan gå i dybden på de sosiale mekanismene blant ulike elevgrupper» (Danielsen m.fl, 2009). Ønsket om ei slikt dypdykk er bakgrunnen for mitt metodevalg.

Som me høyrde hadde Aslesen (2003) ei kvantitativ tilnærming til frafall. Det blei samla inn spørreskjemaer og han presenterte ei interessant analyse om maritime lærlingar. Det er imidlertid verdt å merke seg at ein av dei sentrale faktorane som Aslesen (2003:39) identifiserte for frafall, var vanskeleg «å få grep om». Faktoren var mistrivsel. Fafo-forskaren gjekk derfor kvalitativt til verks ved å analysere brev som respondentane hadde lagt ved dei ferdigutfylla spørreskjemaene. Dette illustrerer to forhold. For det første at det kvalitative blikket muleggjer betre bakgrunnsforståelse av eit fenomen, og for det andre at mange lærlingar må ha følt at deira situasjon ikkje kom godt nok til uttrykk gjennom eit spørreskjema. Påpeikinga er ikkje meint som kritikk, men som ei underbygging av at kvalitativ metode for meg som søker innholdet, er den rette tilnærminga. Ein annan grunn til at eg valgte kvalitativ metode er at metoden fascinerer og inspirerer meg; eg ønsker å utforske metoden gjennom oppgåva.

Eg vil i dette kapittelet greie ut om og vurdere mulige konsekvensar, av metodevalga som eg tar og har tatt, gjennom arbeidet med oppgåva. Men forutan det me nå har høyrte, samt ei kort vurdering rundt overførbarhet, vil eg ikkje komme særleg inn på kva som skiller mitt metodevalg frå det kvantitative. Eg har forsøkt å nytte kvalitativ metode på dens egne premisser.



## 3.1 Utvalg

### 3.1.1 Å komme i kontakt med informantar

Eg fekk formidla informantar via Opplæringskontoret. Dei sendte meg lister med navn og kontaktinformasjon på lærlingar. NSD<sup>10</sup> godkjente framgangsmåten så lenge eg ikkje fekk fortrulege opplysningar om lærlingane, som til dømes karakterer og personnummer. Med utgangspunkt i listene gjorde eg visse avgrensingar som eg greier ut om nedanfor. Eg sendte deretter ut brev til rundt 25 lærlingar. Dei to ulike informasjonsskriva, samt samtykkeerklæring, er vedlagt.<sup>11</sup> Gjennom brev- og telefonkontakt fekk eg etterkvart fjorten intervjuavtalar. Nokre svarte ja uoppfordra, andre svarte ja ifm. ein oppfølgingstelefon. Intervjuene blei med nokre få unntak gjennomført i nærleiken av lærlingane sin heimstad, slik at det for dei ikkje skulle krevast særleg reising for å delta. Intervjuene blei gjennomført i perioden mellom 24. september og 21. desember 2010.

I informasjonsbrevet gjekk det fram at dei som stilte til intervju ville få eit gavekort på kroner 300, som takk for hjelpa. Slik honorering er omdiskutert i forskningsmiljøene (sjå til dømes Hovland, De nasjonale forskningsetiske komiteer). Nokre kallar det «å betale» informantar og meiner det forringer data, fordi informantane då har eit økonomisk insentiv for både å delta og kanskje endåtil å svare på visse måtar.

Det var to grunnar til at eg valgte å tilby gavekort. For det første synes eg det er ryddig og fint å få gi noko tilbake. Lærlingane brukte mykje tid på meg, og prosjektet var avhengig av deira deltaking. For det andre tenkte eg at gavekorta ville føre til at fleire takka ja til å delta, og at prosjektet dermed lettare ville la seg gjennomføre. Dette bygga på ein antagelse om at storparten blant maritime lærlingar ikkje deltar for «Forskinga» sin del. Nå i ettertid er det mitt inntrykk at gavekortet ikkje var årsaka til å delta. Det trur eg ville ha prega intervjuene på måtar som det ikkje gjorde. Dette er også Lødding (2009:93) si erfaring etter intervjuer med ungdom som har avbrutt vidaregåande: Ho trur gavekorta bidrog til at mange sa ja til å delta i prosjektet, men seier også at

---

<sup>10</sup> Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet.

<sup>11</sup> I brevet som eg sendte ut var det dessutan ein bekreftelse frå ISS, om at eg er masterstudent ved instituttet. Denne blei teke med som eit identitetsbevis; lærlingane skulle føle seg trygge på at eg var den eg ga meg ut for å vere.

informantane virka tillitsfulle og truverdige. Eg opplevde at lærlingane såg på gavekortet som ein bonus ved å bli med i prosjektet, og vil hevde at honoreringa dermed heller bidrog til at eg på hensiktsmessig vis fekk tilgang på data, enn til forringa intervjumateriale eller falske motiv for deltakelse.

### 3.1.2 Avgrensingar

Eg var mens intervjuene foregjeikk busatt i Oslo. For å gjere 14 ulike intervjuer på sørvest-landet praktisk gjennomførbare, gjorde eg ei geografisk avgrensing før eg kontakta potensielle informantar. Lærlingane eg har intervjuar er derfor busatt i Rogaland og Sunnhordaland. Det var også eit mål for meg å få informantar med ulike typer heimstader; by, bygd og øysamfunn. Dette for å ha eit rikare materiale, og for om mogleg å kunne sjå den enkelte lærling i lys av sin bostad (les: bakgrunn). Lærlingane er utplassert på ulike fartøytyper med ulik nasjonalitet på besetninga. Av same grunn som ved bostad, valge eg å kontakte lærlingar frå fartøy med både heilnorsk- og internasjonal besetning. Tanken var at lærlingen si historie kunne sjåast i lys av besetningstype, og kva andre lærlingar med andre besetningstyper fortel.<sup>12</sup> Eg har dessutan søkt å unngå informantar frå fartøy som kun seglar i heimlege farvatn, som til dømes på lokalferjer. Denne avgrensinga bygg på ein antakelse om at sjømannslivet fortonar seg svært ulikt på ei lokalferje der ein kanskje bur heime også mens ein jobbar, og på eit offshorefartøy eller eit anna type lasteskip som seglar i Norge og / eller internasjonale farvatn, og kor mannskapet er ombord minimum fire veker kvar periode. Avgrensinga konsentrerer utvalget til å representere eit meir tradisjonelt sjømannsliv, kor avstand til heimen er ein del av tilværelsen.

Eg kontakta kun lærlingar som starta læretida sommar og haust 2009. Dei som ikkje hadde slutta var dermed i sitt andre læreår mens intervjuene foregjeikk. Dette var for å unngå årskullforskjeller (som kunne vere påverka ulikt av makroforhold, som til dømes finanskrisa), samt for å få informantar som var andreårslærlingar. Eg ønska nemleg at informantane ikkje skulle vere ferske i sjømannsyrket. Dessutan; ifølge Opplæringskontoret skjer dei fleste avbrudd erfaringsmessig i løpet av det første læreåret. Dei fleste avbrudda som ville komme til å skje blant 2009-kullet var allereie

---

<sup>12</sup> La meg presisere at eg ikkje med det ser på korkje besetningstype eller bostad som «variablar» med visse verdier.

skjedd. Eg antok dermed at det blant dette kullet ville bli enklare å få avbruddsinformantar.

### 3.1.3 Fordeling i utvalget

Eg vil nå vise korleis utvalget fordeler seg langs ulike dimensjonar. Dette er egenskaper ved lærlingane, satt i grupper. Først til heimstad. Dei tre kategoriane eg bruker er by, bygd og øy.<sup>13</sup> Eg ser nå primært på oppvekststad, og ikkje kor dei er busatt i dag: Tre lærlingar kjem frå by, fire frå bygd og sju frå øy. Kjønnfordelinga i utvalget er to kvinner og tolv menn. Fordelinga mellom matros- og motormannlærlingar er 50/50, også i gruppa som har avbrutt læretida. Fem lærlingar gjekk siste skuleåret før læretida på skuleskip, ni på landbasert skule. Tre lærlingar jobbar saman med utanlandske sjøfolk, dei øvreste elleve er på fartøy med heilnorsk besetning.

Av anonymitetsomsyn vil eg ofte, men særleg i omtale av avbruddsinformantane, nytte tre kategoriar for dei ulike fartøytypene: *Tankskip* er lastefartøy som fraktar petroleumsprodukter, *lasteskip* fraktar tørrgods, mens *offshorefartøy* er supplybåtar, store slepebåtar, standby-skip, og ulike spesialfartøy, alle i oljeindustrien. Dei fleste blant informantane har vore på minst to ulike fartøy som lærlingar,<sup>14</sup> enkelte på tvers av desse kategoriane. Når eg nå angir fordelinga blant fartøykategoriane er derfor summen større enn antal informantar: I utvalget er det representert ti læreplasser på offshorefartøy, tre på lasterskip og tre på tankbåt. Blant dei 14 lærlingane seglar tre på såkalla worldwide-fart, ti i nordeuropeiske farvatn og ein lærling kun i norske farvatn.

Eg velger bevisst å ikkje «kontrollere» korleis fordelinga på desse kategoriane er i «populasjonen» (alle lærlingar hos Opplæringskontoret). Dette fordi utvalget mitt ikkje siktar mot representativitet, analysen ikkje mot generalisering. Grunnen til at eg ønsker ein viss variasjonen er for å kunne vurdere ulike element oppimot kvarandre, for å forstå meir, sjå dybden, i kva som ligg bak valget om å avbryte eller fortsette læretida. Bakgrunnen for at eg ønska å intervjuje lærlingar som er ulike langs desse dimensjonane,

---

<sup>13</sup> Dette er sjølvsagt ikkje gjensidig utelukkande kategoriar. Bostadtypene bør derfor heller sjåast som ei hensiktsmessig arbeidsinndeling, enn som analytiske kategoriar.

<sup>14</sup> Det er ikkje uvanleg at lærlingen bytter båt etter eitt år, innad i reiarlaget. Enkelte av mine informantar har dessutan bytta reiarlag ilt. læretida.

er at eg trur dei ulike forholda kan ha påverking på valget om å avbryte eller fortsette læretida.

Kategoriane eg ovanfor har nytta er sjølvsagt meir statiske enn røynda. Enkelte lærlingar har til dømes skifta bostadstype gjennom oppveksten. Og kva det inneber å vekse opp ein stad, er heller ikkje gitt. Det er til dømes nærliggande å knytte oppvekst på øy til sosialisering i kystkultur og -tradisjonar. Men enkelte innlandsøyer i området er meir prega av jordbruk enn sjøfart og fiske. Kategoriane ovanfor bør derfor sjåast som teoretiske konstruksjonar.

Blant informantane er det ti som framleis er lærlingar og fire som har avbrutt læretida. Eg vil gjennom oppgåva omtale dei alle som «lærlingar» og heller angi om dei har avbrutt eller ikkje, der denne informasjonen trengs. Når eg gjennom oppgåva skriv om «lærlingane», så sikter eg til alle i utvalget. Eg vil nå kort sjå nærmare på dei to gruppene.

### **3.1.4 Om avbrudd og ikkje-avbrudd**

10+4-fordelinga «ga seg sjølv». Eller med andre ord lot det seg ikkje gjere å få fleire avruddsinformantar utan å gå på akkord med utvalgskriteriene mine. Dette bygg på at fleire blant lærlingane med avbrudd takka nei til å delta i prosjektet, enn dei utan. Eg ønsker ikkje å drøfte utførleg kvifor, fordi det uansett blir å spekulere. Men ein kan anta at lærlingane med avbrudd i større grad enn dei utan har negative opplevsar frå læretida. Og det er lettare å snakke om det som fungerer, enn om det som ikkje gjekk som ein hadde tenkt. Eg trur sjølv dette førte til at ein større andel blant dei med avbrudd takka nei til å delta i prosjektet. I kontrast var det ikkje vanskeleg å skaffe tilstrekkeleg lærlingar utan avbrudd. Dette fordi det var langt fleire å velge blant, og fordi dei var meir tilbøyelege til å svare ja.

Talmessig er fordelinga skeiv. I eit kvantitativt prosjekt kunne det ha vore eit problem å samanlikne to grupper med over dobbelt så mange respondentar i den eine, som i den andre. Eg vil imidlertid nå etter at intervjuene er gjennomført hevde at materialet hos ein informant med avbrudd i store trekk har framstått som rikare enn hos den gjennomsnittlege informant utan avbrudd. Dette fordi avruddsinformanten har ei meir (la meg kalle det) dramatisk historie, ei fortelling med eit klimaks:

avbruddet. I motsetning gjekk praten med dei som framleis er lærlingar meir i rolege takter og om «vanlege ting». Variasjonen blant årsaker til avbrudd har dessutan vist seg å vere større enn variasjonen blant årsaker til å fortsette. Når eg nå ser tilbake vil eg derfor hevde at eg har treng såpass mange lærlingar *utan* avbrudd i utvalget, for å kunne matche dei *med* avbrudd, med omsyn til nettopp materialets beskaffenhet eller variasjon i årsaker til valget om å avbryte eller fortsette læretida. Og det er ikkje urimeleg å tenke seg at det er beskaffenheten i eit materiale, og ikkje den talmessige fordelinga, som bør vere vektlagt i eit kvalitativt forskingsprosjekt.

Då eg utarbeida informasjonsskrivet var det eit mål å henvende meg mest mogleg nøytralt til lærlingane. Det skulle sjølvstundt gå fram at det var frivillig å delta, men eg søkte også å formulere meg slik at forespørselen ikkje kunne oppfattast som eit angrep. Særleg tenkte eg dette var viktig overfor avbruddsinformantane; eg ville ikkje rippe opp i det som for nokon kanskje var legande sår. Når eg nå ser tilbake på intervjuene med avbruddsinformantane trur eg ikkje at eg rippa opp i noko, sjølv om eg ba dei fortelle om ei tilsynelatande mislykka læretid. Men det er verdt å merke seg at dette var i samtale med dei som sa ja til å delta i prosjektet. Årsaker til at fleire andre takka nei kan truleg ligge meir i retning av personlege problem, vonde opplevingar eller andre negative erfaringar som ein ikkje ønsker å snakke med framande om.<sup>15</sup>

## 3.2 Intervju

Widerberg (2001:57) viser til at kvalitativ metode ofte blir oppfatta synonymt med å velge intervjuemetode. Dette er ein uting, ifølgje ho. Ho oppfordrar til refleksjon rundt valget, noko eg her vil forsøke å gi.

For å kunne svare på min generelle problemstilling hadde eg behov for å ha eit visst antal lærlingar i utvalget. Dersom eg hadde valgt feltarbeid med deltakande

---

<sup>15</sup> Eg var i kontakt med to potensielle avbruddsinformantar som eg enda opp med ikkje å intervju. Dei takka begge i første omgang ja til å delta, men av ulike årsaker lot det seg ikkje gjere å gjennomføre intervjuene. Utan å spekulere for mykje vil eg ikkje sjå bort frå at desse årsakane kan ha vore dei same som førte til avbrutt læretid. Dette var for meg i seg sjølv ein grunn til ikkje å intervju dei to (det gjaldt med særleg tydelegheit den eine lærlingen). Dette fordi ingen av mine problemstillingar rettar seg mot personlege forhold i seg sjølv.

observasjon på skip, som til dømes Serck-Hanssen (1997) og Østreng (2007), ville eg kun ha truffe eit fåtall lærlingar. Eg ville imidlertid då ha kunne studere dei i arbeidssituasjonar, noko rein intervjumetode umuleggjer. Men for å kunne svare på kva som ligg bak at dei framleis er lærlingar ville eg i alle tilfelle ha måtte føre ein slags intervjusamtale. Eg ville ved feltarbeid på skip dessutan ikkje ha møtt avbruddslærlingar. Intervjumetoden står derfor att som det naturlege valget når eg vil svare på min problemstilling kvalitativt. Gjennom dybdesamtalar med lærlingane tenkte eg at eg ville få den nødvendige innsikt i deira situasjon og bakgrunn, samt eit rikare materiale for min problemstillingen, ettersom intervjumetoden åpna for variasjonar i til dømes fartøy- og besetningstyper.

### 3.2.1 Intervjuguide <sup>16</sup>

Karin Widerberg (2001:61) oppfordrar til å lage ei analyseskisse, med «temaer og innfallsvinkler [man] ønsker å få belyst gjennom intervjuet». Modellen som avslutta forrige kapittel har fungert som ei slik skisse. Modellen blei dermed som eit forprosjekt, og har følgeleg ei viss metodisk betydning. Som ei første tilnærming til temaet ønska eg nemleg å undersøke modellen sin gyldighet gjennom intervjuene. Modellen blei derfor lagt til grunn for intervjuguiden, og forma i så måte det vidare løpet i prosjektet. Dette er i tråd med det Widerberg (2001:60) seier om at intervjuguiden «skal være det konkret oversatte uttrykket for det man ønsker å analysere». Intervjuguiden gjorde det nå mogleg å vurdere elementa frå modellen oppimot informantane sine valg om å avbryte eller fortsette læretida. Likevel la eg opp til at historien til den enkelte lærling skulle få komme fram i intervjuene. Dette for å kunne fange eventuelle faktorar som tidlegare forskning, og meg sjølv, ikkje hadde forutsett. Dette var med andre ord ei utforskande eller åpen tilnærming der materialet også skulle få «tale til meg».

Eit døme på verdifull data som eg ville ha gått glipp av dersom eg på førehand hadde spesifisert svært konkrete tema som intervjuene skulle gi meg svar på, kom då eg spurte Frode om hierarkiet ombord. Dette er eit åpent og utforskande spørsmål, som i dei ulike intervjuene leda i mange retningar. Frode kom inn på at han *føler seg* som ein

---

<sup>16</sup> To ulike versjonar av intervjuguiden rettar seg henholdsvis mot dei med- og utan avbrutt læretid. Det er kun enkelte formuleringar som skiller dei to intervjuguidane, som begge er vedlagt. Men sidan dei er såpass like, og for enkelthets skyld, vil dei heretter bli omtalt kun som «intervjuguiden».

matros, og ikkje som ein matroslærling (eit hakk opp i hierarkiet). Dette syntes eg var interessant i lys av ulike teoretiske forhold, noko eg kjem tilbake til i analysen. For nå ser me korleis eit åpent spørsmål rundt eit ikkje særleg spesifisert tema kunne frambringe forhold som eg ikkje i utgangspunktet hadde i tankane. Den åpne tilnærminga førte til eit rikare, mindre forutsigbart materiale.

Intervjuguiden var meint som ein hjelpar for meg som skulle lede samtalen. Nokre spørsmålsformuleringar blei stilt slik dei står (fordi det passa i situasjonen), andre blei omformulert, som ei tilpasning til samtalen. Nokre element i intervjuguiden har dessutan form av tematiske stikkord eller overskrifter. I slike tilfelle prøvde eg å lede samtalen inn på temaet utan at sjølve formuleringa av spørsmålet var gitt på førehand. Ein kan seie at intervjuene var semi-strukturerte. Som ein følge av dette er ingen av mine 14 intervjuer like. Men som eit kart over fargeprøvar på interiørmaling teiknar intervjuene i sum ein heilhet, dei ledar i ein retning. Men kvart intervju har sin eigen nyanse. Nå i ettertid synes eg sjølv den semistrukturerte stilen bidrog til at intervjumaterialet har blitt rikt. Dette fordi kvart intervju er unikt, som også kvar informant er det.

Fordi eg opplevde at intervjuguiden bidrog til gode intervjuer, gjorde eg ikkje mange endringar i han undervegs. Det einaste unntaket er spørsmål retta mot det beste- og det verste med å jobbe på sjøen. Formuleringane kom etter inspirasjon frå Østreng (2007), og desse blei lagt til etter at rundt halvparten av intervjuene var gjennomført. Det kom imidlertid ingen bemerkelsesverdige svar på desse spørsmåla som fører til skeivhet i materialet.

### **3.2.2 Dokumentering**

Eg valgte å ikkje transkribere intervjuene. Dette fordi min analyse ikkje retter seg mot til dømes korleis lærlingen *prater* om eit tema, men heller om historiar, meiningar, årsakssamanhenger og andre forhold som slik eg ser det ikkje krevjer dei same fordypningar i materialet som i ein diskursanalyse. Eg hadde dessutan ikkje planar om å analysere det lærlingane fortalte som tekst, men som fortellingar. Eg antok derfor at hendelsesforløpa eg var ute etter godt nok ville la seg dokumentere på to andre måtar; nemleg ved håndskrivne notater og lydopptakar. Eg greier nå ut om desse.

Eg noterte for hand under intervjuene. Dette la eg betydeleg arbeid ned i, hovedsakleg fordi eg ikkje hadde planar om å transkribere. Eg ønska grundige notater som eg sidan kunne ta utgangspunkt i. Ein fordel med å notere blei at analysen dessutan tok sine første skritt på denne måten. Eg noterte stundom kategoriar, teoretiske stikkord og andre analysetrødar i marginen undervegs. Eg kjem tilbake til dette nedanfor. Kvart intervjunotat blei på mellom åtte og tolv kladdeboksider. Eg enda derfor opp med eit fyldig materiale.

Ein positiv bieffekt av at eg gjorde grundige notater under intervjuene blei eg først merksam på etter at nokre intervjuer var gjennomført, og då eg lytta til opptaka. Fordi eg brukte tid på å notere, blei det nemleg ofte små pausar i samtalen. Slike blir ofte omtalt som pinlege pausar, ein blir usikker, praten må gå. Derfor, som på refleks, følte eg ofte behov for å unnskylde pausane som oppstod mens eg noterte. Men det virka ikkje som om lærlingane opplevde pausane som ubehagelege, nettopp fordi eg noterte. Stillheten hadde sin årsak. Det som derfor ellers kunne blitt pinleg, blei nå ein ressurs. Lærlingen kom nemleg ofte under desse små fem til ti-sekunder lange oppholda med utfyllande informasjon, knytta nye tankar til det som var sagt, eller kom på noko han gløymde å nevne i stad. Dermed blei ofte pausen avløyst av tankerekker som ellers ikkje ville ha kome fram. Istadenfor å lede samtalen vidare til neste tema, blei eg dermed sittande å lytte til lærlingen si utfyllande fortelling. Slik eg opplevde det var dei små pausane den direkte årsaka til at denne nye informasjonen (som ofte viste seg å vere svært verdifull) i det heile tatt kom for dagen. Dersom eg kun hadde brukt opptakar og ikkje notert, til dømes fordi eg hadde planar om å transkribere, ville ikkje dei verdifulle pausane oppstått. Noteringa fekk på denne måten ein positiv bieffekt.

Ved starten av kvart intervju opplyste eg om at eg kom til å ta notater og at båndopptakaren, som oftast allereie var påslatt,<sup>17</sup> kun var der fordi eg skulle kunne gå tilbake til kva som var blitt sagt, samt at opptaka kun var til mitt eige bruk og at dei ville bli sletta når prosjektet var over. Lærlingen visste allereie om opptakaren fordi eg hadde opplyst om det i informasjonsskrivet. Men eg var i byrjinga spent på om og eventuelt korleis, båndopptakaren ville påverke samtalen. Denne bekymringa grunna på korleis eg

---

<sup>17</sup> Eg ønska å ikkje måtte fikle med opptakaren undervegs i samtalen, fordi eg antok at dette ville kunne både forstyrre oppstarten av intervjuet og understreke opptakaren sitt nærvær. Eg forsøkte derfor så langt det var mogleg å starte opptakaren før sjølve intervjuet tok til.



tenkte eg sjølv ville bli påverka av på ein så direkte måte å bli «dokumentert», samt på bidrag i metodelitteraturen som diskuterer bruk av opptakar. Men bekymringa viste seg stort sett å vere grunnlaus. Så fort eg innleiingsvis hadde fortalt om opptakaren, og når samtalen var igang, virka dei aller fleste informantane uberørt av at det som blei sagt blei tatt opp. At dei slappa av med opptakaren tilstades blir understreka av at mange midt under intervjuet kunne prate om andre ting som ikkje berørte temaet for møtet, som ein ville gjort i ein vanleg, ikkje-dokumentert samtale.

Grunnen til at eg ønska å bruke opptakar under intervjuene var todelt. Det ville gi meg moglegheit til å bruke sitater frå lærlingane. Det var nemleg vanskeleg å notere heile og presise sitater under intervjuet. Notatene mine hadde som oftast form av korte setningar. Den andre og viktigaste grunnen til å bruke opptakar er at opptaka var til stor hjelp i arbeidet med å bearbeide intervjuene. Som eg nedanfor kjem tilbake til, laga eg referatdokumenter frå kvart intervju. Desse blei laga på grunnlag av opptaka og notatene. Når deler av notatene var ufullstendige eller eg ønska å få utdypa det var sagt, gjekk eg tilbake til opptaka. Notatene og opptaka komplementerte kvarandre på mange måtar; notatene ga oversikt over det enkelte intervju, opptaka ga dybde rundt ulike tema. Saman fungerte dei etter mit syn som ei god erstatning for transkriberte intervjuer. Opptaka var dessutan til svært god hjelp med omsyn til «å komme» tilbake til intervjusituasjonen. I langt større grad enn ved å kikke over notatene, bidrog nemleg det å lytte på eit intervju til ein følelse av å vere der igjen, saman med lærlingen. Ein slik «tilstedeværelse» i det enkelte intervju gjorde bearbeidinga og dei innledande analysane både trivelegare og betre.

### **3.2.3 Intervjukonteksten**

Eg innleia kvart intervju ved kort å seie litt om prosjektet, samt om meg sjølv og min bakgrunn, noko eg kjem tilbake til nedanfor. Eg fortalte dessutan om kva anonymisering inneber; at eg skal behandle det dei seier på ein slik måte at andre ikkje skal kunne vite at det er deira utsagn. Så fortalte eg som nevnt om notering og båndopptakar. Dette er som ein kanskje forstår ein noko formell start. Eg prøvde derfor å halde ein lett og muntleg tone, men også å starte intervjusituasjonen lett ved å be lærlingen skildre ein normal dag ombord. Tanken var at dette var enkelt å svare på og at det derfor skulle få

oss igong. Det ville dessutan raskt gi meg eit bilde av det som intervjuet på mange måtar ville komme til å kretse rundt; livet ombord, kollegaer, arbeidet, osv.

Kvart intervju varte mellom halvannen og to og ein halv time. Ein samtale vil alltid vere påverka av den romlege konteksten, men eg ønska at ikkje staden me møttes skulle påverke samtalen negativt. Me møttes derfor på mest mogleg nøytrale stader for oss, som til dømes kafe eller konferanserom på eit hotell. Me kan til dømes tenke oss at det ville ha kunne påverke samtalen i ei viss retning dersom me hadde møttes heime i stua til lærlingen. På andre sida ville lærlingen ha vore på bortebane dersom han for intervjuet hadde måtte ta sine første skritt på universitetsområdet, min heimebane. Ved å møtes på eit konferanserom eller ein offentleg spisestad var me begge på nøytral grunn; me hadde ein møtestad der me begge kunne føle at me var like velkomne, og like heime. Ønsket var sjølv sagt at dette også skulle skje i samtalen, og ikkje kun i det fysiske møtepunktet.

Likevel er det forskjell på konferanserom og kafe, som ramme for intervju. Dette merka eg tydelegast dei første minutta av samtalen. Når lærlingen kom inn på eit konferanserom blei situasjonen meir formell enn over eit kafebord, som for oss begge truleg var ein meir vanleg setting og dermed ein meir ufarleg situasjon. Men denne forskjellen blei slik eg opplevde det ofte oppveid av at samtalen etterkvart fekk friare spelerom på konferanserommet. Der var det nemleg ingen forstyrrelser og me kunne begge fordype oss i praten, noko som sjølv sagt skjedde i større grad med nokre lærlingar enn med andre. I kontrast var det stundom forstyrrelser i form av prat, klirring osv. på kafe. Dette merkar eg særleg når eg nå i ettertid høyrer på opptak frå intervjuene. La meg nevne at eg ikkje opplevde at dei to ulike møtestadene i nevneverdig grad førte til to typer intervjudata.

Intervjusituasjon har eit visst maktforhold over seg (Widerberg 2001). Eg som ein slags forskar har regien over møtet; i grove trekk er det eg som veit kva som skal skje. For utanom å ha lese informasjonsskrivet og gjerne prata med meg på telefon, var det ikkje mykje lærlingen visste om kva eit slikt intervju innebar, eller kva eg var ute etter. Det er heller ikkje urimeleg å anta at møtet for dei aller fleste av lærlingane var første gong dei deltok i eit slikt prosjekt. At nokre av dei derfor virka usikre i byrjinga, er forståeleg. Men så kom praten i gong, og då dei forhåpentlegvis opplevde spørsmåla som

greie å svare på, og når dei også på grunn av andre forhold følte seg meir komfortable, så var mi gjennomgåande erfaring at samtalen fløyt fint og var prega av gjensidig tillit. Med andre ord var det kun i byrjinga av enkelte intervju at eg kjente at maktaspektet i situasjonen gjorde seg gjeldande.

Likevel ligg det andre mindre åpenbare maktaspekt i intervjusituasjonen. Erik Fossåskaret (1997:258) nevner eitt: «[Forskaren har] særinteresser i samspelet. Han utnyttar interaksjonen ikkje-gjensidig». Dette er eit tilstedeverande maktaspekt i samveret med informanten, noko ein ikkje kjem utanom. Eg tenker imidlertid at «utnyttinga» kanskje i mindre grad er merkbar eller verksam når ein studerer eigen kultur, noko eg som tidlegare maritim lærling må kunne seiast å gjere. Under intervjuene hadde eg nemleg ofte ein følelse av at bakgrunnen min bidrog til eit bånd mellom meg og informanten. Då dei høyrde at også eg har vore lærling på sjøen, var det som om enkelte senka skuldrene og intervjusituasjonen blei mindre farleg. Eg var i deira auger «ein av dei», ein med større sannsynlighet for å forstå deira situasjon. Ein informant sa det rett ut: «Hvis du har vore på sjøen sjølv, så veit du kva eg pratar om». Jo, eg gjorde det. Her kan ein innvende at ei slik tillit i seg sjølv er ei potensiell kilde til makt(misbruk). Makta vil imidlertid då rette seg mot å utnytte eller forføre dei som har tillit til meg. Men sidan eg ikkje hadde ein skjult agenda bak ønsket om å skape tillit til lærlingane, blir dette meir teoretisk interessant enn praktisk relevant.

Cato Wadel (1991:70) bidrar til å forklare korleis tilliten kunne oppstå: «Muligheten til å [...] samtale om roller ut fra felles erfaring er vanligvis større ved feltarbeid i egen kultur enn i fremmed kultur», seier han. I forlengelse av dette vil eg hevde at utnyttinga som følger av forskaren sine særinteresser, som Fossåskaret peikar på, var mindre tilstades når informanten og eg, på grunn av mi erfaring på sjøen, har fleire felles møtepunkt. At enkelte lærlingar i løpet av intervjuet spurte *meg* om mi tid på sjøen kan vitne om det. Dette bidrog nemleg til god dialog og maktaspektet blei redusert. Nå var det ikkje kun *dei* som var objekt i samtalen. Oppsummert vil eg seie at bakgrunnen min som sjømann bidrog til å ufarleggjere intervjusituasjonen. Det ligg imidlertid eit «men» bak dette, noko eg kjem tilbake til.

### 3.2.4 Intervjureferat

Som nevnt ovanfor var intervjuene ved hjelp av intervjuguiden semi-strukturerte. Etter intervjuet tok eg derfor utgangspunkt i intervjuguiden når eg laga referater frå kvart intervju. Med utgangspunkt i dei håndskrivne notatene og tidvis i opptaka, blei lærlingane sine utsagn nå sortert inn under dei ulike tematiske overskriftene og dei spørsmålsaktige formuleringane frå intervjuguiden. Intervjuene fekk på denne måten ei meir organisert form i referatene, enn i dei håndskrevne notatene. Dette gjorde det lettare å sjå systematikk i dataen som eg hadde på den enkelte informant, og dessutan lettare å samanlikne ulike informantar. Eg kjem tilbake til det analytiske aspektet ved arbeidet med referatene.

Eg hadde gjennom intervjumetoden fått 14 individuelle lærlinghistoriar.

## 3.3 Andre datakilder

Det er ikkje til å komme bort frå at eg gjennom arbeidet med masteroppgåva ofte tenker tilbake på tida då eg var lærling. Men kan dette kallast for ei datakilde? Widerberg argumenterer for at den kvalitative forskaren kan bruke *minnearbeid* som ei kilde til innsikt i temaet, og som data i seg sjølv, «basert på ikke-positivistiske relasjonar i kunnskapsproduksjonen» (Widerberg, 2001:40-4). Det går fram at ein kan innleie eit prosjekt ved systematisk og detaljert å skrive ned eigne minner rundt temaet. Eg har, primært av tidsmessige årsakar, ikkje prioritert å følge opp minnene frå mitt eige sjømannsliv systematisk, slik me høyrer metoden fordrar. Eg vil dermed ikkje påberope meg å ha benytta minnearbeid som ei kilde til data, slik Widerberg skildrar det. Likevel har minner og erfaring frå sjømannslivet forma både fokuset i oppgåva og måtar eg har gått fram på. Minnene frå sjømannslivet ligg for meg retteleg kun sju til ti år bakover i tid. Og det gjer minnene meir gjennomskuelege at dei er opplevd etter at eg, som enda er ung, blei vaksen. Minnene har følgeleg form av konkrete, gjenfortellbare fortellingar. *Behovet* for systematisk analyse av minnene er i forlengelse av dette, muligens noko mindre.

Interessen for enkelte av temaene eg tar opp i masteroppgåva vil eg dessutan seie kom då eg sjølv var lærling. Sosiale forhold som eg la merke til og tenkte på då eg jobba på sjøen har nå stundom kome i nytt lys; lys frå både intervjuene og tidlegare forskning. Eg vil derfor seie at refleksjonane dengong har same herkomst i meg, som interessen som driv meg idag. Dette til tross for at det først er i dei seinare åra at eg har lært å betrakte verda som sosiolog. Widerberg (2001) har hjulpe meg til å reflektere rundt egne minner. Men sidan eg ikkje har granska minnene systematisk, har bakgrunnen som sjømann derfor hatt tydelegare funksjon som interessevekkar og kilde til innsikt i temaet, enn som datakilde for analysen.

Ei sikrare datakilde er møtene eg har hatt med den maritime sektoren. Eg har nemleg hatt eit ønske om at temaet eg drøftar i masteroppgåva også skal vere interessant for dei som driv med maritim utdanning, eg har m.a.o. ønska ein viss allmennytte. Dette fordi det motiverer til arbeidet med oppgåva å vite at det ein jobbar med kan komme til nytte for andre enn meg sjølv, samt fordi eg på grunn av min fot innanfor feltet er genuint interessert i ei styrka maritim utdanning. Men i arbeidet med å spesifisere prosjektet har eg sjølv sagt søkt å finne tema og problemstillingar som også, eller kanskje først og fremst, er fagleg interessante. For å unngå samanfall mellom det praktisk- og det fagleg interessante<sup>18</sup> fekk eg derfor tidleg eit ønske om at prosjektet skulle lede til to ulike produkt; ei fagleg retta masteroppgåve til universitetet og ein meir praktisk retta rapport til den maritime sektoren.<sup>19</sup> Ønsket om praktisk nytte leda til møter og samtalar med ulike aktørar i den maritime sektoren.<sup>20</sup> Her har eg, meir eller mindre utfyllande, presentert masterprosjektet. Eg har dessutan fått høyre om problemstillingar dei «der ute» er opptekne av. Eg har dessutan søkt ulike aktørar om økonomisk støtte. Dette har

---

<sup>18</sup> Skillet betyr sjølv sagt ikkje at det faglege ikkje er anvendbart, eller at det praktiske ikkje også kan vere fagleg interessant. Skillet er heller for å unngå samanfall av årsaker til å skrive. For «den tenkte lesar» påverkar sjølv sagt teksten.

<sup>19</sup> Rapporten vil truleg bli utarbeida i forlengelse av arbeidet med masteroppgåva og vere åpent tilgjengeleg.

<sup>20</sup> Til dømes ulike opplæringskontor, ein skule, opplæringsrederier, samt ei rekke maritime interesseorganisasjonar.

resultert i at utgiftene knytta til gjennomføringa av masterprosjektet er blitt dekket, samt i noko stipend.<sup>21</sup>

Kontakten med sektoren har vore formålstjenleg på iallefall to måtar: Eg har fått nyttig og praktisk informasjon, om til dømes organisering rundt lærlingane. Og praten rundt aktuelle tema har bidratt til at problemstillingane mine har ein viss praktisk relevans og aktualitet. Men kontakten med maritim sektor er heller ikkje uproblematisk. Dersom dei eg har prata med har påverka mitt fokus kan det ha ført til at sosiologien har måtte vike for den praktiske nytten. Men eg meiner sjølv eg har vore bevisst på ein slik fare, og at oppgåva dermed blir meir enn kun ei utredning om problemer i maritim sektor. Til dømes har eg gitt beskjed til dei eg har søkt støtte hos, at eg ikkje kan «selge forskning»; det skal ikkje vere knytta visse interesser til mine konklusjonar.

Eg omtalte ovanfor kontakten med maritim sektor som ei datakilde. Dette har eg primært tenkt på i etterkant. Eg har med andre ord ikkje samla data frå sektoren systematisk ved til dømes å ha intervjuer, liknande dei eg har hatt med lærlingane. Dette kunne sikkert ha blitt fruktbart, men eg har av omsyn til tid og størrelse på oppgåva valgt å kun intervjuer lærlingar. Likevel har det foregått ei viss ustrukturert datainnsamling gjennom kontakten med sektoren. Som nevnt kom til dømes mykje praktisk og nyttig informasjon herifrå, forhold som har hjelpe meg til å forstå temaet betre. Eg vil derfor kalle kontakten med maritim sektor for ei kilde til sekundær, uintentert data.

---

<sup>21</sup> Den største støttepartnaren har vore Maritimt Opplæringskontor i Haugesund, som mellom anna har dekket alle reiseutgifter knytta til gjennomføring av intervjuene. Andre midler har gått til å dekke gavekort, telefonutgifter, kontorutstyr, m.m.

### 3.4 Analyse og overførbarhet

Widerberg (2001:116) argumenterer for at analysen i kvalitativ forskning skjer undervegs gjennom heile prosessen. Dette erfarte eg allereie då eg jobba med tidlegare forskning og mine eigne problemstillingar; eg danna meg nemleg stadig nye svar på ulike analytiske spørsmål. Desse kunne bygge på mi eiga erfaring som sjømann, på tidlegare forskning eller på reine antagelsar. Forforståelsen vil alltid prege forståelsen. Men sidan desse analysetankane ikkje bygga på intervjudata, prøvde eg tidvis og intuitivt å fortrenge desse første analyserekkene. Men når eg klarte å vere meir bevisst denne forforståelsen, fekk dei også form av innledande analyser. Dette kunne til dømes gje seg utslag som inspirasjon ved utforming av modell, intervjuguide og problemstillingar. Dette opplevdes dermed som første analyserunde.

Men følelsen av å vere igong med analysearbeidet kom sterkare i løpet av intervjuene og særleg under bearbeiding av intervjuene. Som nevnt ovanfor blei det laga eit intervjureferat over kvart intervju. Analytiske tankar som kom (dvs. mønstre og idear som dukka opp i meg, som eg meir eller mindre bevisst brukte for å forstå det informanten sa), blei notert i marginen under intervjuet, eller inn i referatet dersom ideen kom mens eg jobba med det. Då blei mine analytiske tankar merka med annleis font, enn utsagn frå intervjuene. På den måten kunne eg seinare, då eg jobba vidare med intervjureferatene, skille mellom lærlingen sine utsagn og mine tankar rundt det som blei sagt. Intervjureferatene inneholdt dessutan ei rekke piler og henvisningar på tvers av tema og dei ulike intervjuene. På den måten starta jobben med å løfte blikket frå kvart intervju, ein prosess eg kjem tilbake til nedanfor. Arbeidet med intervjureferatene vil eg kalle andre runde i analysearbeidet.

Den tredje, mest systematiske og grundigaste runden var då eg utarbeida ei analysematrise. Eg tok då utgangspunkt i dei spesifiserte problemstillingane. Dei utgjorde kollonnar i analysematrisen. Kvar lærling fekk si rekke i den same tabellen. Matrisen gjorde det lettare å analysere på tvers av ulike intervjuer og informantar, enn kva eg kunne ved hjelp av intervjureferatene. Det følger av dette at det oppsto ein viss distanse til kvart enkelt intervju gjennom arbeidet med analysmatrisen. Eg jobba nemleg ikkje lenger med utgangspunkt i modellen og intervjuguiden, som under arbeidet med intervjureferatene, men nå heller med temaene og kategoriane som eg ønsker å skrive

om i analysekapitlene. Analysen gjorde dermed eit skifte frå å vere basert på modellen og intervjuguiden, til å bli tematisk basert etter mine spesifiserte problemstillingar. Skiftet kan sjåast som eit skritt frå empiri i retning av teori.

Analysematrisen<sup>22</sup> har, i likhet med intervjureferatene, ei rekke piler og henvisningar mellom kollonnane. Desse fungerer som trådar mellom ulike tema og informantar, og er meint å bidra til arbeidet med å skrive analysekapitlene, noko eg ser som fjerde ledd i analysen. Erfaringsmessig dukkar det nemleg gjennom skrivninga opp nye samanhenger, forhold ein ikkje har sett før, og følgeleg stadig tydelegare svar på problemstillingane.

### **Om forståelse**

Det var eit mål for meg gjennom intervjuene å prate om vanlege tema. Ein kan gjerne seie at samtalen var erfaringsnær, praktisk og forhåpentlegvis utan for mykje analyse. Dette for å sikre at både eg og lærlingane visste kva me prata om. Hadde eg under intervjuet knyta sosiologiske begrep til det dei fortalte, ville fleire av lærlingane truleg ha mista fotfeste i samtalen. Når eg undervegs i intervjuene tenkte på kategoriar, rammer og mønstre som det me prata om kunne forstås ved hjelp av, blei det notert i marginen. Informanten skulle få prate om sine opplevingar, med sitt språk. Dømer på tema for samtalen er dermed ein matroslærling sine daglege spylrutiner eller maskinlærlingen si oppleving av kollegaene; det vanlege.

Kathrine Fangen skriv om mellom anna første- og andregrads fortolkning. Førstegradfortolkning er feltet sin eigen forståelse. Her er det «førstehånds kunnskap om [informantene] sin verden» som er målet (Fangen, 2004:170-1). Det er denne kunnskapen eg var ute etter i intervjuene. Kva fortel lærlingane og korleis forstår dei sin eigen situasjon? Når eg seinare samla all intervjudata ønska eg å løfte blikket, leite etter mønstre og tema som kan bidra til å forstå korleis matroslærlingen opplevde å spyle dekket eller maskinlærlingen omgangen med kollegaene. For som Fossåskaret (1997:269) seier «forskaren kan i liten grad beinveges intervju seg til verdiane». Så ved å løfte blikket kan tema som arbeidets symbolske verdi eller teknologiutvikling forhåpentlegvis finnast igjen i intervjumaterialet; forhold som eg kan ha tenkt på under

---

<sup>22</sup> Analysematrisen blir av anonymiseringsomsyn ikkje vedlagt oppgåva.



intervjuene, men som ikkje var ein del av samtalen då. Frå samtalar om vanlege tema ønska eg å løfte praten opp eit nivå. I analysen håpar eg å «overskride deltakernes common sense-forståelse», som Fangen (2004:173) seier. Dette omtalar ho andregrads fortolkning. Det handlar om å «unngå kun å bli mikrofonstativ».

Men som alle mennesker fortolkar også lærlingane verda rundt seg. Som eit forsøk på å forstå eller forklare set dei merkelappar på ting, kategoriserer, også i samtale med meg. Dei visste at min undersøkelse retter seg mot til dømes frafall og nokre ytra sine synspunkter. Eg merka imidlertid raskt at enkelte lærlingar var meir analyserande enn andre. Det var i møte med desse informantane særleg utfordrande å ikkje ukritisk adoptere deira tolking. Sjølv om det ligg på eit visst abstraksjonsnivå er nemleg dette framleis aktørane sin meningsdimensjon. Enkelte av deira tolkingar blir med inn i min analyse, men enkelte må eg søke å oversjå. Det handlar om å løfte blikket frå aktøren sin eigen forståelse.

Eg set meg ikkje sjølv som mål å i streng forstand komme med ny teori, ei heller å generalisere. Men eg håpar at mine funn vil kunne seiast å ha ei viss overføringsverdi, både empirisk og teoretisk. Det er nemleg slik eg ser det ikkje utenkeleg at mekanismar som kan ligge bak *ein* lærling sitt valg i mitt utvalg, også kan ligge bak ein annan lærling sitt valg, utanfor mitt utvalg. Ved å peike på visse mønstre håpar eg å belyse slike mekanismar av ulike slag. Dette vil eg prøve å gjere, nettopp ved hjelp av eksisterande forskning og teori. Men her stoppar også overføringsverdien. Dette utgjer i så måte mine teoretiske ambisjonar.

### 3.5 Meg og feltet: utfordring eller ressurs?

Østreng (2007:26) skriv at det stort sett er sjøfolk sjølv som har forska på skipssamfunnet. Ho trur dette er fordi skipet er lukka, i utgangspunktet utilgjengeleg for forskaren. Men dei som tidlegare har jobba på sjøen, som meg sjølv, har imidlertid kjennskap til det. Og på grunn av tida som maritim lærling har eg truleg ein del til felles med mine eigne informantar. Korleis utfordrar det meg i arbeidet med oppgåva, og korleis kan det eventuelt virke som ein ressurs? Eg vil nedanfor forsøke å reflektere rundt dette.

Wadel (1991:66) skriv om å være sosiolog på seg sjølv: «Når en studerer sin egen kultur, er det lett å ta sosiale og kulturelle forhold for gitte og selvsagte», seier han. Dette er fordi ein allereie har kategoriar som det ein observerar kan passe inn i. Behovet for å konstruere nye (les: teoretiske) kategoriar blir dermed mindre og det blir lett å oversjå ting. «Begrepsbruken hindrer oss i å trenge dypere inn i fenomenet», seier Wadel (1991:66). Mot slutten av oppgåva vil eg forsøke å reflektere rundt korleis eg kan seiast å ha håndtert denne utfordringa. Eit anna problem er at dei potensielt mange rollane ein kan ha til felles med dei ein studerer kan føre med seg ein ubevissthet hos forskaren og data kan gå tapt (Wadel, 1991:70). Me ser at det kan ligge forskingsmessige feller i god kjennskap til det ein studerer, noko Gry Paulgaard (1997:81) utdyper: «kunnskap vi orienterer oss etter i dagliglivet, er ikke alltid like synlig for oss selv».

Sjølv har eg gjennom arbeidet med oppgåva forsøkt å vere reflektert rundt korleis bakgrunnen min påverkar meg. Dette har innebore at eg stundom har spurt meg sjølv kva som ville vore annleis dersom eg ikkje hadde hatt denne bakgrunnen. Widerberg (2001:156) seier at kjennskap til det ein studerer kan vere fruktbart når forskaren klarar å reflektere rundt eigne erfaringer og forestillinger. Min opplevelse er at kjennskapen som eg har til feltet, har vore fruktbar for prosjektet.

Ei anna utfordring retter seg mot mine interesser. Som eg nevnte i temaintroduksjonen har eg gjennom studietida jobba deltid i ein maritim personalavdeling. Jobben har gitt meg kontakter og kunnskaper om korleis problemer kan løysast, samt eit mål om at flest mogleg skal komme gjennom læretida. Eit døme på korleis slike interesser, som eg ikkje så lett kan frigjere meg frå, har utfordra meg i arbeidet med oppgåva er då eg under intervju med ein avbruddslærling følte ei sterk

trang til å ville hjelpe han med å komme seg tilbake i lære. Derfor var kanskje dette det vanskelegaste intervjuet eg hadde. Og eg måtte anstrenge meg for å forbli i forskarrollen. Men nettopp denne bevisstheten trur eg hjalp meg i å lykkast med det. Men heilt lett var det heller ikkje. Synet mitt i møte med lærlingane er nemleg prega av både erfaringa som sjømann og frå personalarbeidet.

Eg vil kort nevne nokre positive aspekt ved mi erfaring. Ein opplagt fordel retter seg mot informasjon og kontakter; eg kjenner feltet, organisering og relevante aktørar og har derfor spart mykje tid på å sleppe å lære alt fra botn; eg veit dessutan kven eg kan kontakte når eg treng praktisk informasjon. Det er også ein klar fordel at eg beherskar sjømannsbegreper og tekniske uttrykk, noko som gjer det lettare å forstå lærlingane sine arbeidsoppgåver. Og eg argumenterte tidlegare for at bakgrunnen min kunne bidra til å ufarleggjere intervjusituasjonen, som eit nærhetsgode. Wadel (1991:69) utdyper dette: «det foreligger mange muligheter for flere felles erfaringer mellom personer innen samme kulturkrets», seier han. Dette har eg erfart gjennom mange intervjuer, men eg har også gjennom arbeidet med oppgåva forsøkt å vere reflektert rundt farene ved å forske på «sine egne». Forholdet til feltet eg studerer har derfor også vore ei merksemd under analyserundane. Min eigen bakgrunn har vore både utfordring og ressurs. Widerberg (2001:156) forklarar kvifor: «[Forskning er] balansegang mellom nærhet og distanse».

Temaet ein forskar på fører i varierende grad til normativt engasjement hos forskaren. Me kan til dømes sjå for oss at ein som forskar på kreftsjuke barn eller fangeomsorg vil kunne bli meir personleg engasjert enn meg som til dømes skal skrive om korleis teknologi-utviklinga påverkar lærlingar. Eg ønsker jo det beste for maritim utdanning, men det er ikkje i seg sjølv å vere normativt involvert. Jo lågare det normative engasjementet er, desto enklare er truleg balansegangen mellom nærhet og distanse. Med alle dei begrensingar som ligg i sjølv å vurdere noko slikt, vil eg seie at eg har klart å ha den nødvendige distansen. Og nærheten som har vore har i store trekk opplevdes som eit gode.

Då Serck-Hanssen (1997) var på feltarbeid, var han ombord som besetningsmedlem. Studenten fylte ein av opplæringsstillingane, ikkje ulikt det eg gjorde då eg var lærling. Han seier sjølv dette var for å kunne komme innpå livet ombord. Eg

har ikkje brukt minnearbeid som metode, men vil tru at tida på båt i kombinasjon med intervjuene har gitt meg eit unikt grunnlag for å skrive om maritime lærlingar. Eg føler meg derfor heldig som får jobbe med denne oppgåva.

### 3.6 Betraktningar om etikk

Eg har i dette kapitlet forsøkt å greie ut om og vurdere konsekvensar av, ulike metodevalg som eg har tatt gjennom arbeidet med oppgåva. Eg vil avslutningsvis vurdere om det til desse er knytta forskningsetiske utfordringar. «Også forskningsetikk har å gjere med etiske verdiar i [mellommenneskelege] forhold», seier Fossåskaret (1997:268,272). Det rettar seg mot å handtere informantar på ein verdig måte.

Eg pseudonymiserer, gir kvar informant nytt navn. Lista for omkoding mellom pseudonymet og deira reelle navn finnes kun i eitt eksemplar. Denne er innelåst, isolert frå resten av materialet. I.f.m. intervjumaterialet (notater, opptak, referat og matrise) er det kun nytta pseudonym. Eg vil i analysen tidvis vise til utsagn frå aktørar i maritim sektor. Dei som har ønska å vere anonyme vil bli omtalt med vage beskrivelsar. I eitt tilfelle vil eg imidlertid omtale ein aktør med sitt eigentlege navn, og då er godkjenning frå aktøren innhenta.

Ei utfordring ved mitt tema er at eg gjennom analysen vil måtte ha eit visst individfokus. Dette fordi problemstillingen min ber om det. Når eg spør kva som ligg bak valg om å avbryte eller fortsette læretida, ser eg det nemleg som naturleg å fortelle historiar om enkeltinformantar, og samanlikne desse. Widerberg (2001:123-5) skriv om eit alternativ som er å lage teoretiske portretter, idealtypar. Det er då vanskelegare å knytte materialet tilbake til informantane fordi ein abstraherer frå det enkelte intervju. Idealtypane gir færre etiske utfordringar, men er likevel, slik eg sjølv ser det, ikkje den beste måten for meg å gå fram på. Ved å konstruere til dømes tre idealtypar ville eg nemleg ha mista det unike ved kvar informant oppimot valget om å avbryte eller fortsette læretida. Den verdifulle variasjonen mellom dei enkelte intervjuene trur eg nemleg vil bli fruktbar i analysen. Eg må derfor heller finne andre måtar å sikre at informantane sine utsagn ikkje kan førast tilbake til dei sjølv.

Ovanfor presenterte eg korleis utvalget fordeler seg langs ei rekke dimensjonar. Eit bidrag til anonymisering er at lærlingane sine utsagn ikkje vil bli kobla mot *alle* egenskapene ved den enkelte. Dersom eg hadde gjengitt alt lærling X seier og samstundes fortalt om type skule, heimstad, skip, interesser, osv., vil det truleg vere langt enklare å identifisere kven det var. Fossåskaret (1997:269) stiller i denne samanheng spørsmål ved om «maksimal formidling i alle høve [er] eit gode». Det er eit mål for meg å halde igjen litt informasjon; eg vil forsøke å knytte utsagn til færrest mogleg egenskaper ved opphavspersonen. Der eg trur det er fare for at informanten vil kunne identifiserast, vil eg forsøke å abstrahere, gjere skildringa vagare eller la vere å nevne spesifikke forhold. Eit døme er at eg, særleg i omtale av avbruddsinformantane, nyttar fartøykategoriar. Ein del egenskaper og forhold rundt den enkelte lærling må imidlertid nevnast, fordi det viktig for å kunne svare på problemstillingane mine.

Me skal nå bevege oss direkte over til analysen. Det vil med andre ord ikkje bli gitt ei eksplisitt utgreiing om data som intervjuene skapte, i til dømes eit empirikapittel. Dette fordi analysen for det meste vil ligge nært på intervjuene, og eg greier ut om informantane undervegs.

## 4 Arbeidet og miljøet ombord - Første analysekapittel

Gjennom to analysekapitler vil eg nå søke ulike møtepunkt mellom teori & tidlegare forskning og mine informantar. Eg vil i dette kapittelet drøfte betydinga av arbeidet og miljøet ombord, oppimot lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Eg drøftar ikkje arbeidsoppgåvene eksplisitt, men ser heller på lærlingen si *tilknytting* til arbeidet, såvel som lærlingen si *tilknytting* til kollegaer.

Kapittelet har to hovuddeler. Ei drøfting rundt arbeidets symbolske verdi utgjer siste halvdel. Nå først skal me lære om betydinga av arbeidsmiljøet ombord.

## 4.1 Arbeidsmiljøet ombord

*Cheer up me lads!*

Gekara sine informantar opplevde miljøet ombord som «unsupportive and insensitive» (Gekara, 2009:224). Det gjekk også fram at sjømannslivet var tøft og Gekara identifiserte *miljøet ombord* som ein viktig årsak til frafall. Hos Aslesen (2003) såg me at avbruddsgruppa og ikkje-avbruddsgruppa skilte seg tydelegast i vurderinga av det sosiale miljøet ombord. Avbruddsgruppa var dessutan mindre positive når dei vurderte kollegaene sine. Aslesen (2003:34,39) konkluderte at miljøet ombord er ein sentral faktor når ein studerer frafall. Samstundes meinte han at mistrivsel kunne vere ein vanskeleg faktor å få grep om.

Eg vil nå vurdere kva påverking *arbeidsmiljøet* ombord kan ha på lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Ved å koble saman *arbeid* og *miljø* håpar eg å belyse ikkje kun det sosiale mellom mennesket, men også kva funksjon arbeidet har i- og for dette. Østreng (2007) og Serck-Hanssen (1997) viste retteleg korleis livet på skip kan føre med seg ei samansmelting av arbeidstid og fritid for dei ombord. Følgande utsagn illustrerer dette: «[D]et er hjemme vi lever, her bare jobber vi». Østreng (2007:146) siterer ein informant. Og sjømannen som ikkje ville prate om arbeid på frivakta «kunne ikke ha skjønt hvorfor han var ombord», ifølge ein maskinsjef hos Serck-Hanssen (1997:78). Eg trur i forlengelse av dette at når ein studerer livet på skip, vil eit skille mellom arbeid og miljø i mange tilfelle bli kunstig. Eg velger derfor å sjå på miljøet som eit arbeidsmiljø.<sup>23</sup> Eg vil nedanfor omtale *arbeidsmiljøet* både med sitt rette navn og som bare *miljøet*.

Mykje kunne vore sagt om arbeidsmiljøet og eg kunne ha sitert lærlingane på ei rekke tema. I denne delen av analysen ønsker eg imidlertid å bruke kun to informantar, Stian og Rune. Grunnen til dette er at dei *set* problemstillingen på måtar som dei andre lærlingane ikkje gjer. Når eg spør kva påverking arbeidsmiljøet har for valget om å avbryte eller fortsette læretida, så ønsker eg å svare ved å skissere to ytterpunkt, nemleg

---

<sup>23</sup> Det vil truleg også eksistere tilfelle av fritidsmiljø på skip, som ikkje berører arbeidet. Eg trur imidlertid at arbeidet dominerer miljøet. Fritidsmiljøet blir derfor ikkje eit fokus i denne analysen.

Stian og Rune. Ved å polarisere debatten håpar eg å tydelegare kunne illustrere og belyse, kva påverking arbeidsmiljøet kan ha.

Eg vil først fortelle to historiar: ein om trivsel og ein om mistrivsel. Dette blir Stian og Rune sine eigne fortellingar. Deretter ønsker eg å danne eit møtepunkt mellom dei to lærlingane og deler av teori og tidlegare forskning. Til slutt i denne delen vil eg vurdere ulike typar forklaringar på frafall.

#### 4.1.1 Om trivsel: Stian

Stian er lærling på ein supplybåt og liker seg svært godt ombord. Han fortel at det er mykje sosialt i arbeidet, mellom anna sidan det på ein slik båt blir mykje venting mellom øktene på dekk. Mellom lasteoperasjonane sit dei gjerne i stolar i eit hjørne ute på dekket. Under varmelampar går praten godt og dei drikk kaffe og røyker. Ettersom Stian jobbar seks timar på og seks timar av dei fire vekene han er ombord, blir det lite sosialt på frivakta. Det blir mest jobbing og soving, men «eg er jo på sjøen for å jobbe», seier Stian, så han synes det er greit. Men på grunn av dette set han også stor pris på at dei har det så sosialt saman i arbeidstida. Det veg opp for at det ikkje er så mykje sosialt i frivakta. «Det er ein veldig kjekk båt!» seier Stian og sikter til det gode miljøet.

I starten av læretida var han på eit spesialfartøy for offshoreoperasjonar. Der gjekk tida mykje seinare fordi det var mindre å gjere. Men når Stian kom over på supplybåten lærte han langt meir og fekk ein meir variert arbeidsdag. «Eg havna under kroken<sup>24</sup> etter ein tur, [...] det var kjekt». Stian fekk raskt utfordringar som han lærte mykje av: «[Kollegaene mine] vil at eg skal kunne alt. Dei gir meg ansvar, dei forventer mykje», seier Stian. Og han får skryt, det liker han godt. Matroslærlingen fortel vidare om arbeidsoppgåvene: «Eg får vere med på mykje, male og kjøre på. Det er kjempegøy; lage ting, og sveise». Stian oppsummerer: «Eg diggar den båten eg er på nå».

Det beste med å bli lærling var for Stian at han fekk «komme seg ut i arbeid». Han synes det er kjekt å jobbe. Mange av kollegaene hans har lang erfaring, fortel Stian. Han får lære mykje av dei. Stian har eit spesielt vennskap med den eine kollegaen. Trass i stor aldersforskjell mellom dei to, ser Stian på kollegaen som «ein kjempegod kompis».

---

<sup>24</sup> Betegnelsen *under kroken* siktar mot å delta i laste- og losseoperasjonar. Dekkspersonellet klargjer last som til dømes konteinrarar og røyr.



Han fortel vidare at han har besøkt han i friperiodane, og held fram: «ein kjekk kar, som er veldig god med tauverk, og til å lage ting. [...] Eg ser på han som ein mentor».

Humøret sit laust blant kollegaene. Stian fortel at det generelt er mykje historiar og vitsar, særleg blant det eldre mannskapet. «Du snakker med folk med masse erfaring, veit du. Dei har opplevd masse frå den gamle sjøtida. Masse morosame vitsar og historiar». Men humøret kan stundom også gå litt utover lærlingen: «Du er *lærling* ombord», seier Stian då eg spør han om hierarkiet. Han fortel om kollegaene sine påfunn: «Dei liker å tulle litt med folk, men det er jo bare for gøy, då. Det er jo bare tull. Nokon har prøvd; spurt meg om eg kan vaske klærna deira, og så seier eg bare «fuck det». Så bare går dei, og så ler dei seg ihjel. Det er jo ikkje noko problem».<sup>25</sup>

Dei siste dagane heime gler Stian seg til å reise ut. Han meiner ein ikkje trives dersom ein ikkje gler seg til å reise ut. «Eg føler eg er motivert nok til å vere sjømann», seier Stian før han avsluttar: «det er som ein familie ombord».

#### 4.1.2 Om mistrivsel: Rune

«Det er ikkje kjekt å vere med folk som er prinsipielt omvendt meg», seier Rune. Han var lærling på fleire ulike fartøy. Deretter avbrøyt han læretida for godt. Rune seier at han hadde få felles interesser med dei ombord og han følte seg ikkje heime. Dette var tilfellet på alle båtane kor han var lærling.

Rune fortel om det han kallar «påtvingen rasisme», som han opplevde særleg på den eine båten. Han viser til sjømannssjargongen og seier han ikkje trur det var ekte rasisme, for «mange av dei hadde jo utanlandske koner...» Han flirer og seier han ikkje trur det er noko vondt i det, men det er liksom ok på sjøen. Dei kan seie slikt der fordi dei veit at det ikkje er nokon som høyrer dei, meiner Rune og held fram: «Eg trur det rett og slett er slikt som har hengt med frå då dei var dekksgutt på ei seglskute, så fekk dei høyre det. Og når dei lærte seg å snakke det same språket, så var det nesten for seint...» Rune seier han blei veldig sjokkert første gong han høyrde dei rasistiske vitsane. Og det er forskjell på alder, meiner han: «Jo eldre ein er, jo meir ral kjem det ut».

---

<sup>25</sup> Dette kan belysast av det etnolog Knut Weibust (1969:228-30) skriv om at nykomlingen ombord blir testa av kollegaene: «Teasing and practical jokes played upon the newcomer may [...] test the boy's resourcefulness, obedience [...] and willingness».

Rune seier det for han var lite å relatere seg til i «gamleskulen med sjøfolk». Han opplevde maskinistar som ikkje prata til han, og seier «det er sånn dei er på sjøen». Rune meiner dessutan at mange sjømenn har eit forvridd bilde av norske kvinner, og viser til det han kallar «moralsk forkastelige holdningar». Han undrast: «Eg veit ikkje om det er holdningar som du veks deg inn i etterkvart som du har vore på sjøen, eller om det rett og slett bare er den eldre garde som har dei holdningane». Rune oppsummerer: «Du blir sittande med ein gjeng som er veldig greie å snakke med, kjekke folk og alt. Men ein har rett og slett ingen felles interesser å snakke om. Og det er det som har gjort at... eg føler meg ikkje heime der».

Likevel, det var ikkje alle kollegaene som var slik som dette. Rune fortel til dømes om ein maskinist som han jobba saman med eit par veker. Då lærte han masse og følte at det han gjorde var nyttig. Rune seier sjølv at det er viktig for han å føle at han bidrar. Ein annan maskinist hadde han mange gode samtalar med. Dei kunne prate om alt og hadde like holdningar til det meste. Rune fortel: «han var ikkje så glad i å sitte og snakke om korleis dei hadde hatt det på fylla og kva russiske kvinner dei såg på internett og slikt». Men i likhet med Rune let heller ikkje denne maskinisten, og andre som han, til å finne seg heilt til rette ombord: «ofte såg du faktisk at dei var ikkje heilt inni miljøet, dei heller; sjølv om dei hadde vore der i kanskje 10-20 år», seier Rune. Han meiner det var folka med dei motsatte holdningane som dominerte miljøet ombord.

«Det viktigaste er å ha eit godt arbeidsmiljø», seier Rune. «Då kan arbeidet vere så kjedeleg det bare vil». På spørsmål om han vil anbefale utdanninga til andre, seier Rune at han strengt tatt ikkje vil anbefale sjømannsutdanninga til nokon, på grunn av det sosiale livet. Sjømannsyrket er generelt ein livsstil, seier Rune; ein livsstil me forstår han sjølv ikkje identifiserte seg med. Rune fortel at han, med unntak av den første gongen han skulle reise ut og var positivt spent, aldri har gleda seg til å reise ut.

Mistrivsel er kun ein delårsak til at Rune slutta. Av anonymitetsomsyn kan eg ikkje fortelle heile historien hans. Me har likevel sett korleis miljøet ombord på båtane kor Rune var lærling var ein viktig faktor for valget om å avbryte læretida. Rune seier at han mistrivdes slik på sjøen at det gjekk ut over psyken.

### 4.1.3 «Medlemsskap i lauset»<sup>26</sup> - Ei samanlikning av Stian og Rune

Me har nå høyrte Stian og Rune sine egne fortellingar. Dei to lærlingane fortel frå læretida si på ulike måtar; til dømes er Rune meir undrande og analyserande enn Stian. Dei to historiane bør likevel sjåast som uttrykk for det same; som historiar om arbeidsmiljø på ulike skip. Eg vil nå samanlikne dei to lærlingane og prøve å sjå det dei seier i lys av teori og tidlegare forskning.

Me høyrde Aslesen (2003:39-40) seie at høg gjennomsnittsalder pregar opplæringsmiljøet i negativ retning. Dette har me sett Rune illustrere. Han fortel om «gamleskolen av sjøfolk», og omtaler i same ordelag storparten av mannskapet som prinsipielt motsatt seg sjølv. Me høyrde også Rune seie at det var hos dei eldre det var mest «ral». «Læring kan ikke løsrives fra konteksten læringen skjer innenfor og de relasjonene som lærlingen inngår i», sa Lødding (2009:95) med henvisning til Lave & Wenger. I motsatt ende av skalaen høyrde me at Stian hadde ein kollega som han såg på som sin mentor. Det er verdt å merke seg at kollegaen ikkje har offisielt opplæringsansvar for Stian; det er det ein annan ombord som har. At Stian likefullt har peika seg ut ein mentor viser at han sjølv både anerkjenner og gjer seg bruk av det gode arbeidsmiljøet som han er ein del av. Han fortel retteleg at mentoren er flink med knutar. Å dyktiggjerast innan knop og stikk er for Stian ein viktig del av det å bli matros. I motsetning til kollegaer på den første båten som ikkje mestrar knutane Stian ba dei om å lære han, er mentoren flink på området. Stian fortel at når han besøker brødrene sine, som også er sjøfolk, sit dei og prater med tauverk og ei pils. Dei «knyter litt, spleiser og har det gøy». Stian legg for dagen ei sterk identifikasjon med arbeidsoppgåvene i yrket han er på veg inn i. Dette kan me sjå i lys av Becker & Carper (1971:179-181), som brukte tilknytting til arbeidsoppgåvene som eit av sine mål på yrkesidentitet. Dette blir forsterka av at det er nettopp knop og stikk som er i fokus for matroslærlingen. Arbeid med tauverk kan nemleg sjåast som gammalt og tradisjonsrikt handtverk i sjømannsyret. Eg vil komme tilbake til betydninga av tradisjon seinare i kapitlet.

Me ser dessutan at Stian si sterke tilknytting til arbeidsoppgåvene går via kollegaene. Han fortel retteleg at dei gir han utfordringar som han lærer masse av, og han har mentor. Eg vender med det tilbake til Lødding (2009) som viste til kontekst og relasjonar i ein lære-situasjon. Stian sine kollegaer, og særleg mentoren, er sentrale

---

<sup>26</sup> Lødding (2009:109).

medvirkarar når Stian skal knytte seg til arbeidsoppgåvene i faget han er på veg inn i. Også Rune var inne på dette. Dei to vekene han fekk jobbe saman med den trivelege maskinisten, lærte han som me høyrde masse og følte at han bidrog, noko han ikkje la skjul på at var viktig for han. Denne argumentasjonsrekka har, i Lødding si ånd, vist oss at relasjonar og konteksten som læringa skjer innanfor, har mykje å seie for korleis, og i kva grad, lærlingen knytter seg til arbeidsoppgåvene og dermed opptar ein identitet som til dømes motormann eller matros, for å snakke med Becker & Carper (1971:179-181) sine ord. For Rune var tilknyttinga til oppgåvene og yrket svak. I neste kapittel skal me sjå korleis arbeidsoppgåvene var ein årsak til dette. Men foreløpig har me sett at svak integrasjon i arbeidsmiljøet for Rune førte til ei låg tilknytting til yrket. Som Rune seier sjølv: «For meg var heile opplegget feil».

«[I]dentifisering med faget og muligheten for å se for seg et framtidig medlemskap i lauset er uløselig knyttet til motivasjon. Motivasjon og identifikasjon er nært forbundet», sa Lødding (2009:109). Me høyrde Rune fortelle om korleis han ikkje fann seg til rette blant kollegaene, mens Stian, med henblikk på miljøet ombord, «diggar» båten. Han vil aller helst også jobbe der i framtida. Rune ville ikkje anbefale sjømannsutdanninga til nokon, og begrunna det med «det sosiale». Stian på si side fortel at kollegaene gir han ansvar, forventer mykje og vil at han skal lære seg alt. «Dei vil ha meg opp og fram», supplerer Stian. Men fordi han ikkje trivdes såg ikkje Rune for seg eit framtidig «medlesskap i lauset» (Lødding, 2009:109). Dette førte for han til svak motivasjon. Han fortel sjølv at han ikkje følte det var nokon vits i å fortsette, fordi han ikkje trudde han ville trives uansett. Stian på si side er så motivert at han endåtil har utnevnt ein mentor, som han dessutan besøker i friperioden, mellom anna for å lære knutar. Stian ønsker å fortsette som sjømann og seier «eg klarer ikkje å jobbe på land; det er ikkje min stil». Rune og Stian er ulike med omsyn til grad av tilknytting til arbeidsmiljøet, og i tråd med Lødding (2009:109), også ulike med omsyn til motivasjon og identifikasjon. Identifikasjon må slik eg ser det vere starten på ein yrkesidentitet.

Eg argumenterte innleiingsvis for å knytte saman *arbeid* og *miljø* i denne analysen. Lødding skriv i tråd med dette ved begrepet «praksisfellesskap» (Lødding, 2009:108). Ein har eit fellesskap i det ein gjer på arbeidsplassen. Ein mestrar noko saman og «når nye høyder». Fjellturmetaforen er flåsete, men illustrerer likefullt Stian sine utsagn godt. Han sa retteleg at kollegaene ville ha han «opp og fram». Tilknytting til

arbeidsoppgåvene, som Becker og Carper (1971) ønsker å måle identitet med, må sjåast i samanheng med det Lødding (2009) har vist oss om at arbeidsoppgåvene blir tillært i samarbeid med kollegaer på arbeidsplassen. Kollegaer blir med andre ord viktige for lærlingen sitt identitetsprosjekt. Men Becker & Carper (1971:200) er inne på det same sjølv. Motiv internaliseres mest aktivt i relasjon til medstudentar og lærarar, så dei. Dette kan underbygge at arbeidsmiljø er sentralt når ein studerer tema som identitetskonstruksjon generelt, eller som i mitt tilfelle der identitetskonstruksjon kan fungere som eit verktøy for å vurdere valget om å avbryte eller fortsette ei påbegynt utdanning. Stian har illustrert korleis denne prosessen kan foregå med suksess, Rune er eit døme på svak identifisering- og dermed også motivasjon, med og for arbeidet og utdanninga.

Slik eg forstår Lødding (2009) seier ho at både læring og praksisfellesskapet fungerer først når det skjer i ein kontekst med velfungerande sosiale relasjonar. I Rune sitt tilfelle kan me seier at fellesskapet i praksisen mangla (sett bort frå dei to vekene han fekk jobbe med den trivelege maskinisten). Dette leda mot at Rune avbrøyt utdanninga. At han ikkje var i ein god opplærings situasjon er også illustrert av det faktum at han, trass i mange månadar i lære, aldri kom igong med dei obligatoriske oppgåvene som det er meininga at lærlingen skal jobbe med jevnt og trutt gjennom læretida.

Med kvar sine ytterpunkt bidrar Rune og Stian til å stadfeste betydninga av arbeidsmiljøet i ein læresituasjon; Rune gjennom liknande historiar som Lødding (2009) sine informantar hadde, Stian gjennom noko me uforsiktig kan omtale som ein idealsituasjon for læring.<sup>27</sup> Eg håpar gjennom å ha vurdert Rune og Stian oppimot kvarandre, å ha vist korleis arbeidsmiljøet kan vere ein sentral faktor for lærlingen sitt valg om å fortsette eller avbryte læretida. Me har høyrst Stian forklare sin trivsel (og indirekte sine årsaker til å fortsette læretida) med det gode arbeidsmiljøet ombord. På same måten har me høyrst Rune forklare sin mistrivsel (og sine årsaker til å avbryte) med det dårlege arbeidsmiljøet.

---

<sup>27</sup> Dette illustrerer dessutan nytten av både å intervju lærlingar med og utan avbrudd.

#### 4.1.4 Generelle tendensar om betydning av arbeidsmiljø

Eg begrunna innleiingsvis valget om å kun gjere nytte av to lærlinghistoriar her, med at Stian og Rune polariserer- og dermed tydeleggjer problemstillingen. Men kva med dei tolv andre lærlingane i utvalget; kor plasserer dei seg i landskapet mellom Stian og Rune, med omsyn til arbeidsmiljø? Utan å gå i detalj, vil eg nå kort seie litt om det. Dette for å løfte blikket frå kun å fokusere på dei to.

Som hos både Stian og Rune er det gjennomgåande at lærlingane er opptatt av det sosiale miljøet i *arbeidssituasjonen*. Dei pratar til dømes varmt om kollegaer som lærer frå seg oppgåver, særleg når dette skjer uoppfordra. Dette blir forståeleg i lys av det Lødding (2009:99-100) sa om «lærlingens privilegier»; dei får lov til å vere ulærde, og liker ofte når kollegaene stadfester deira privilegerte posisjon. At arbeidssituasjonen blir vektlagt kan ein forstå ut frå at mange kollegaer ifølge lærlingane oftast er på lugaren når dei ikkje har vakt. Som Stian kommenterte er det lange arbeidsdagar, og ein nyttar frivakta til å sove. Andre lærlingar fortel imidlertid om prat, spel og tv-kikking i messa på kveldane.

Det er viktig for lærlingane å vere «ein av gutta», eller «del av lauget», med Lødding (2009) sine ord. Det kan virke som om alder på kollegaene har innverknad på kor sosiale dei er. På båtar med mange unge blant mannskapet er det gjennomgåande fleire som deltar i det sosiale liv på frivakta. I kontrast let dei eldre til i større grad å halde seg på lugaren, mens dei er sosiale i arbeidstida.<sup>28</sup> På båtar med få- eller ingen andre unge kjedar lærlingen seg gjerne litt på frivakta. Lærlingane synes tida går seint når kollegaene ikkje er sosiale. Det er også ein tendens at lærlingane opplev at praten går lettare med dei yngre kollegaene, og at ein har meir til felles med dei. Med omsyn til samtaleemne seier mange lærlingar at det er ein del «skitsnakk», noko fleire av dei meiner høyrer heime på båt. Enkelte seier det kanskje blir vel mykje, men klarer kanskje ikkje å la vere å bli med heller. Andre synes det bidrar til god stemning ombord. Dei fleste meiner dessutan at «skitsnakket» reduseres dersom det er kvinner ombord og tilstades.

I samband med diskusjonar om andre tema, vil me seinare få høyre meir om arbeidsmiljøet; informasjon som kan bidra til å utdype dei generelle tendensane som eg nå har peika på. Avslutningsvis vil eg peike på at det er gjennomgåande blant lærlingane

---

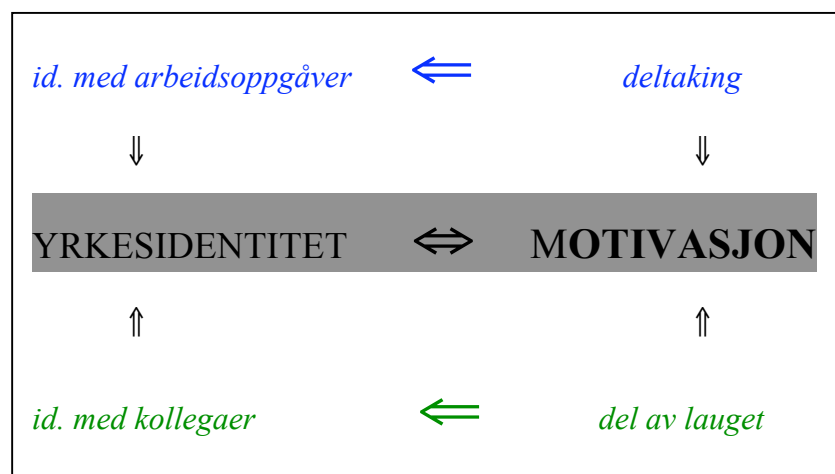
<sup>28</sup> Eg meiner her kun å peike på ein tendens i materialet, og ikkje å seie at det er tydelege, vektige funn.

at miljøet ombord betyr mykje for dei: Dei fleste virkar dessutan opptekne av at dei sjølv har ei oppgåve i å bidra til eit godt miljø.

#### 4.1.5 Ein oppsummerande modell

Nedanfor følger ein modell om temaet me her beskjeftiger oss med. Hensikten er å klargjere forholda ved arbeidsmiljøet som påverkar lærlingen sin motivasjon for å avbryte eller fortsette læretida. Sentralt i modellen er Lødding (2009:109) si påpeiking av at «[m]otivasjon og identifikasjon er nært forbundet», samt det Becker & Carper (1971) har lært oss om at yrkesidentitet kan oppstå gjennom relasjonar og arbeidet.

Den øvre og blå delen av modellen viser arbeidet. Me ser korleis deltakelse i dette fører til identifisering med arbeidsoppgåvene, noko me har sett Stian illustrere. Deltakelse i arbeidet fører både gjennom oppnådd yrkesidentitet- men også direkte, til motivasjon. I nedre del av modellen er miljøet, menneska på arbeidsplassen. Når ein føler seg som ein del av lauset, fører dette til identifisering med kollegaer, noko som også bidrar til yrkesidentitet og motivasjon for å fortsette læretida. Men motivasjonen kjem også direkte av at ein føler seg som ein del av lauset. Me såg Rune mangle denne identifikasjonen med kollegaer. Han eksemplifisere dermed låg grad av yrkesidentitet og følgeleg låg motivasjon for å fortsette som sjømann. Framstillinga er ikkje meint som ei oppsummering av alle faktorane ved arbeidsmiljøet, kun som ei arbeidsskisse for å belyse det mest sentrale frå analysen ovanfor.



*Arbeidet*

*arbeidsmiljø*

*Miljøet*

#### 4.1.6 Sluttord - Ulik typar forklaringar på frafall

Eg har i det foregåande diskutert forskjeller mellom Rune og Stian sine *arbeidsmiljøer*. Men kan forskjellen mellom dei to lærlingane sine historiar også forklarast på ein heilt annan måte? Ein landsomfattande, norsk rekrutteringskampanje til sjømannsyirket har tittelen «Ikke for alle».<sup>29</sup> Forskjellen på Stian og Rune kan også sjåast i lys av dette noko udiskré slagordet. I så fall bør ulikheten mellom dei to lærlingane sine historiar ikkje utelukkande forklarast med arbeidsmiljøet, men også at Stian og Rune er vidt forskjellige som personar. Me såg Gekara (2009:223-4) vise til at fleire av informantane hans i utdanningsverket omtaler frafallet som «natural selection». Begrepet antyder at nokon uansett vil falle frå og frafallet skyldes då kandidaten og ikkje andre forhold, som til dømes arbeidsmiljøet, i seg sjølv. Eg vil kort vurdere korvidt forklaringa kan seiast å ligge hos Stian og Rune og ikkje i miljøet dei er eller var i.

Me hørde Stian vise til at fleire av kollegaene er «folk med masse erfaring», og at det av dette følgde «morosame vitsar og historiar». Stian ser nærmast opp til dei som kjem frå «den gamle sjøtida», som han sjølv omtalte perioden. I kontrast til dette slår Rune kort fast at «Jo eldre ein er, jo meir ral kjem det ut». Me hørde han antyde at dette kunne vere ting som «har hengt med» og at var for seint når dei først hadde lært seg «å snakke det same språket». Me ser at Stian ser opp til det same som Rune snakker svært negativt om. Manifestasjonar av at kollegaene deira bar på lange sjømannstradisjonar blir av Stian og Rune oppfatta svært ulikt. Eg vil komme tilbake til yrkestradisjonane seinare i kapitlet, men for nå antyde at Stian og Rune let til å vere ulike personar. Forklaringa for at Stian fortsetter læretida og at Rune slutta bør dermed ikkje utelukkande rette seg mot ulike arbeidsmiljøer.

For å illustrere spørsmålet om ulikheten heller ligg hos lærlingane enn i miljøene dei er eller var i, kan me tenke oss at Stian og Rune hadde bytta båt. Utfallet av det ville ha kunne gitt oss eit tydelegare svar. Ein antagelse i retning av at forklaringa også bør ta omsyn til personforskjeller vil i alle tilfelle bli styrka av det faktum at Rune var lærling på fleire ulike båtar, og at han ikkje fann seg skikkeleg til rette på nokon av dei. Ein kompliserande faktor er imidlertid at Stian ikkje trivdes like godt på den første båten kor han var lærling. Hans trivsel kan dermed også forklarast med at det er båten kor han nå er lærling som er utypisk bra. Eg vil likefullt, trass i desse innvendingane,

---

<sup>29</sup> Kampanjen er i regi av interesseorganisasjonen Maritimt Forum.



argumentere i retning av at Stian og Rune er ulike personar og at rekrutteringskampanjen «Ikke for alle» med rette kan halde på sitt slagord. Som Rune sjølv sa; «det er ikkje noko yrke for meg».

Denne konklusjonen bør imidlertid, og på ingen måte, eliminere argumentasjonen ovanfor, kor eg drøfta dei ulike historiane til Rune og Stian i lys av deira ulike tilknytting til arbeidsoppgåver og kollegaer. Forklaringar som opererer på personplan, at folk er ulike, bør derimot gå hand i hand med forklaringar som rettar seg mot arbeidsmiljø og andre forhold i omgivnadane. Arbeidsmiljøer er ulike (ingen båtar har identiske miljø), på same måte som og på grunn av, at også mennesker er ulike (ingen lærlingar er identiske). Personforskjeller hos Stian og Rune kan nemleg forklare *kvifor* dei opplev arbeidsmiljøa på båt så ulikt. Opplevelsane, og følgene dei ulike opplevelsane får, er like reelle. Forklaringar retta mot personforskjeller og forklaringar retta mot miljøforskjeller bør derfor ligge lag på lag.

## 4.2 Refleksiv livsnavigering<sup>30</sup> - Om arbeidets symbolske verdi

*Verden er liten når vinden er god.  
Hal toppseil, my boys, hiv-ho!*  
Erik Bye

Cato Wadel (1977) skriv i den nyleg kanoniserte artikkelen «Hva er arbeid?» om forskjeller på økomisk, folkeleg, og samfunnsvitenskapleg forståelse av arbeid. Til forskjell frå økonomane, som kun ser på arbeid «som aktiviteter som etterspørres og tilbys på et arbeidsmarked», meiner Wadel (1977:390) at fag som sosiologi må ha eit arbeidsbegrep som favnar vidare. Ein samfunnsvitenskapeleg forståelse av arbeid bør ifølge Wadel dekke mellom anna noko han nå med eigne ord skal få greie ut om:

Arbeid er noe som blir moralsk prisverdig nettopp fordi det innebærer kostnader og forsakelser. [...] [M]ens økonomer ifølge sine nytteteorier kan sette den fortjeneste en oppnår ved arbeidsinnsats på *inntektssiden*, må de sette selve arbeidsinnsatsen på utgiftssiden. Folk flest, derimot, kan sette *både* den fortjeneste de oppnår ved arbeidsinnsats *og* selve arbeidsinnsatsen på inntektssiden. [...] [Folk er gjennom arbeid] istand til å erverve seg en personlig «morsk» inntekt i tillegg til andre belønningen som arbeidet måtte gi (Wadel, 1977:397).

Me ser at arbeidet får egenverdi. Inspirert av Wadel (1977) ønsker eg nå å vurdere den symbolske betydningen av arbeidet for lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida, ein kan kanskje kalle det meirverdien ved arbeidet, eller seie at arbeidet får ei betydning utover det å få jobben gjort. Analysen nedanfor er inspirert av- og er meint å vidareføre Serck-Hanssen (1997) si analyse. I motsetning til i forrige del, spelar eg nå på fleire informantar. Først litt om symbolikk:

«Helt grunnleggende sett er et tegn noe som står for (representerer) noe annet enn seg selv, og dermed viser til dette andre», skriv Odd Are Berkaak og Ivar Frønes

---

<sup>30</sup> Aakvaag (2006:341).

(2005:27,47). Vidare fortel dei at symbol er ein type teikn. Men i motsetning til denne semiotiske definisjonen av symbol, er min bruk av begrepet her meir i retning av den allmenne forståelsen: Ei handling får ei anna og ofte viktigare betydning enn den som ein umiddelbart ser. Symbolet uttrykker dermed noko abstrakt gjennom det konkrete; i denne samanheng noko abstrakt gjennom arbeidet og tilknyttinga til sjømannsyirket. Men før eg tar til med analysen vil eg kort prøve å seie noko om forholdet mellom arbeid og yrke, og mitt fokus i møte med dei to begrepa:

Gjennom å vere i maritim utdanning, men kanskje mest gjennom å utføre arbeidsoppgåvene, får lærlingen tilhørighet til sjømannsyirket. Også denne tilhørigheten er nedanfor eit siktemål. Når eg likevel kaller temaet «arbeidets symbolske verdi» er det, forutan å spele vidare på Wadel (1977) og Serck-Hanssen (1997), også i eit forsøk på å belyse korleis arbeidet er ein sentral faktor i tilknytting til yrket. Symbolikken er nedanfor både knytta til arbeidsoppgåvene og til sjømannsyirket eller tilværelsen som maritim lærling. Ein kan dermed seie at eg i overskrifta «arbeidets symbolske verdi» har ein romslegare forståelse av «arbeidet» enn Serck-Hanssen (1997:78). Han skreiv at det er eit «moralsk imperativ» å vere ein «god arbeidsmann». Mitt fokus er også i retning av «yrkets symbolske verdi».

Eg har valgt tre symbolske aspekt som eg ser som særleg relevante for lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Desse knytter seg til henholdsvis tradisjon, karriere og status. Eg vil nedanfor greie ut om kva eg legg i- og drøfte betydninga av dei tre temaene kvar for seg. Mot slutten vil eg forsøke og løfte blikket og dra nokre linjer på tvers av dei tre temaene.

#### **4.2.1 Tradisjonsrikt yrke**

Sjøfarten har lange tradisjonar i Norge: Frå vikingskip til seglskuter, via fiskeri, langfart og til dagens meir samansatte maritime næring. Historiar og myter om sjøfolka, som gjennom heile historien har bemanna fartøya, lev endå. Dette, saman med fag og metodar, utgjer sjømannstradisjonane. Eg vil nå vurdere om- og eventuelt korleis desse tradisjonane kan ha betydning for dagens unge sjøfolk sine valg om å avbryte eller fortsette læretida.

«Det pirrer litt at folk har holdt på med det sidan [...] 1200-talet». Det er Erik som fortel om yrket sitt. At det er ein gamal tradisjon er litt av grunnen til at han synes det er

gøy å jobbe på sjøen. Det er jo ikkje som i gamle dagar, men følelsen av «å reise ut og leve litt» er den same, seier matroslærlingen. «Eg føler at eg tar det vidare, sånn sett». Likevel; å bære tradisjonen vidare er ikkje som ei *oppgåve* for han. Men det går fram at yrkesutøvelsen for Erik handlar om meir enn bare å få fagbrev. Han synes det er stilig å vere ein del av sjømannstradisjonen. Også kollegaene hans synes det er kjekt at han «tar det vidare», fortel Erik. I tråd med Wadel (1977:397) kan me seie at tradisjonane for Erik er noko han fører som inntekt ved arbeidet.

Peter seier at dette ikkje er spesielt viktig for han i yrket, men han føler likevel at han er ein del av ein lang tradisjon når han jobbar på sjøen. «Me nordmenn har jo alltid vore ute og segla med vikingsskipa våre», seier han. Då eg spør Peter om samansetninga av mannskapet der han er lærling, kjem det kontant: «Kun nordmenn ombord. Heldigvis». Eg ber han utdype. Peter forklarar at nordmenn, i motsetning til filippinarane, er «vikingar», som alltid har segla. Peter synes det bør vere norsk mannskap på norske båtar. I tråd med Serck-Hanssen (1997) ser me at Peter forstår seg sjølv gjennom konstruksjonen av «dei andre». Han speler mellom anna på tradisjon med å omtale nordmenn som vikingar, underforstått at nordmenn (og han sjølv?) har eit barskt sjømannsliv i blodet. Me kan seie at Peter bruker nordiske sjøfartstradisjonar til å legitimere sin eigen posisjon i eit internasjonalt arbeidsmarked. Eg vil komme tilbake til dette i neste kapittel. Vilhelm Aubert og Oddvar Arner (1958:208-9) sa for 63 år sidan at nasjonen er eit viktig element i den norske sjømannen sin identitet. At Peter drar linjer mellom seg sjølv og vikingane kan tyde på at dette framleis kan vere gyldig.

Eg vil anta at sjøfartstradisjonane blir haldne oppe og rekonstruert av ulike aktørar i ei rekke ulike fora. Østreng (2007:160) og Serck-Hanssen (1997:77) er inne på korleis media har bidratt til å opprettholde dei negative *mytene* om sjømannen. Men kan me også sjå for oss eit medieskapt bilde av sjømannsyret? Filmar som *Master & Commander*, *The Perfect Storm*, *Titanic* eller *Speed 2* bidrar alle, i likhet med ei rekke maritime krigsfilmar og Discovery-seriar som *Mighty Ships*, til å oppretthalde og rekonstruere bilder av sjøfart og sjømannsyret. Tore er inne på dette. Han fortel at inntrykket av sjømannslivet og livet på skip mellom anna blei forma av filmar. Også Jens fekk ein fascinasjon av fartøy og livet på sjøen gjennom fjernsyn. Dei fortel begge at røynda, slik dei erfare ho då dei blei lærlingar, på mange måtar var annleis enn inntrykket dei hadde fått frå tv og film.

Men ikkje alle er påverka av tradisjonane, slik dei gjer seg utslag i korkje muntleg formidla historiar, tradisjon og kollektive myter på den eine sida, eller i idyll og dramatik i media på den andre sida. Til dømes seier både Kjetil og Lise at sjømannstradisjonane ikkje har særleg betydning for deira yrkesvalg. Dei valgte maritim linje fordi dei syntes jobben på båt virka interessant og innhaldsrik. Eg vil peike på to forhold i forlengelse av dette:

Det første er at forskjellen på desse to lærlingpara kan tyde på at type heimstad og oppvekst har betydning for i kva grad tradisjon og eller media har innverknad på valget om å jobbe på sjøen. For mens Tore og Jens ikkje hadde mange sjøfolk i sine omgangskretsar heime, og ikkje kom frå typiske sjøfartssamfunn, er både Kjetil og Lise oppvokst på stader der sjøfarten alltid har hatt stor betydning og er følgeleg i langt større grad vant med sjømannslivet. Dette er i tråd med det Østreng (2007:157) seier om at «oppvekst preget av kysttradisjonar» er viktig for valget om å bli sjømann.<sup>31</sup> Me ser at media i visse tilfelle kan kompensere for ein slik oppvekst, som «alternativ rekrutteringskanal». Men som me ovanfor høyrde bør ein imidlertid stille spørsmål ved kor realistiske dei medieskapte historiane om sjømannslivet eigentleg er. Media kan i så måte vere eit forstyrrande element for genuin vidareformidling av sjøfartstradisjonar. Dette stadfester- og vidarefører det Østreng (2007:160) seier om medieskapte myter.

Det andre eg ønsker å påpeike er at maskinistyrket er eit ungt fag i sjøfartshistorien. For mens arbeidet på dekk har foregått sidan båtens morgen, er maskinromsarbeid kun 150 til 200 år gammalt. Eg vil kort peike på at Kjetil og Lise (som me høyrde ikkje er særleg påverka av tradisjon i sitt yrkesvalg), begge er maskinlærlingar, mens Tore og Jens (som me høyrde delvis hadde danna seg eit bilde av sjømannslivet via media) begge er lærlingar på dekk. Det er også Erik og Frode. Som me høyrde ovanfor syntes dei det var «stas» å vere ein del av ein lang sjøfartstradisjon. Dette kan vitne om at dekk- og maskinelevar generelt kan seiast å hente sin inspirasjon frå ulike stader. Som me seinare skal høyre meir om, er fleirtalet av maskinelevane

---

<sup>31</sup> Dette illustrerer hensikten med å spre utvalget mht. bostadstype, som eg greia ut om i metodekapittelet. Me ser nå eit døme på korleis ulike bostadstyper kan påverke lærlingane ulikt.

generelt fasinert av motorar og mekanikk. I kontrast til dette virkar dekkselevane til å vere meir fasinert og motivert av Havet, fartøy og sjøfartstradisjonar.<sup>32</sup>

Eg har nå primært diskutert tradisjonane si påverknad på valget om å *starte* ei maritim utdanning. Tilknytting til tradisjonane har her på eit vis gitt seg utslag som ein motivasjonsfaktor, noko lærlingane fører som inntekt (Wadel, 1977:397). Eg vil i forlengelse av det anta at overførbarheten til valget om å avbryte eller fortsette læretida, er tilstades. At Erik og Frode begge blir motivert av å føre tradisjonen vidare, kan til dømes vitne om at dette påverkar valget om å fortsette læretida. Som Erik sjølv seier: «det pirrer litt». Det er også verdt å merke seg at Tore og Jens delvis opplevde eit dårleg samsvar mellom det medieskapte bildet av sjømanstradisjon- og liv, og det dei møtte ombord. Som me seinare skal høyre meir om avbrøyt Jens læretida, mens Tore på eit tidspunkt vurderte å avbryte. La meg presisere at eg ikkje med det vil seie at det manglande samsvaret mellom det medieskapte bildet og livet som lærling er ein direkte årsak til avbrudd. Dette vitnar likevel om at inntrykk av sjømannslivet skapt gjennom sosialisering i kystkultur, er ein langt meir solid inngangsbillett til sjømannsyirket, enn inntrykk skapt gjennom media.

Dette peikar på at forventningane som sås gjennom organisert rekruttering bør vere mest mogleg realistiske. Slagorda i maritime rekrutteringskampanjar har sidan 90-talet utvikla seg frå «Eit hav av muligheter», til «Ta lappen på denne!» foran bildet av eit digert cruiseskip, og til dagens «Ikke for alle». Sistnevnte slagord er meir realistisk enn dei drømmande og action-prega som det avløyste. Likevel var «Ikke for alle» inntil ganske nyleg akkompagnert av eit mytisk sjørøvardesign. Men som Anne Viken (2009) gjer i sin kritiske artikkel om Sogn og Fjordane si offansive rekruttering av migrantar, vil også eg oppfordre til realisme i markedsføring av yrker og livsstil. På generelt grunnlag meiner eg dette vil kunne bidra til å forebygge avbrudd. Tendensen til skjønmalande kommunikasjon er ikkje ny i rekruttering av sjøfolk: Aubert & Arner (1962:58-9) peika tidleg på korleis myter om sjømannen stod i kontrast til realismen som førstereisen møtte ombord.

---

<sup>32</sup> Denne samanlikninga opererer langs ein glidande skala mellom to ytterpunkt. Eg ønsker derfor primært å peike på *ein tendens* i mitt utvalg, utan å la det stå som vektige forskjeller mellom motivasjon for yrket hos dekk- og maskinlærlingar.

At fleire av lærlingane synes det er stas å vere ein del av ein lang tradisjon skal få stå som eit bakteppe for dei andre symbolske aspekta me nå i den vidare analysen skal sjå på. Deler av arbeidets symbolske verdi ligg nemleg i ein historisk betinga forståelse av sjømannsyrket.

#### 4.2.2 Å komme vidare - hierarki og karriere

Lærlingen er lågast i hierarkiet ombord. Viktigheten av hierarkiet varierer frå båt til båt, men som me nedanfor skal komme til er det ei gjennomgåande erkjennelse blant lærlingane at dei er ein del av eit hierarki. Arbeidet kan til dømes få symbolsk verdi når det ein gjer fører til ein framtidig betre posisjon. Arbeidsoppgåvene gir ikkje kun nytte i nuet, men også for framtida. Eg vil nedanfor vurdere kva betydning slike forhold kan ha for valget om å avbryte eller fortsette læretida.

Det er gjennomgåande blant lærlingane at noko av det beste med å bli lærling var følelsen av «å komme seg vidare». Til dømes seier Tore han følte han kom seg «ut i noko skikkeleg» og at han følte han blei «ein del av noko». Dette blir delvis kontrastert til tida på skulen. Me ser at tilhørigheten eller identifikasjonen er sterkare for Tore som lærling, enn som elev. Dette illustrerer at det er jobben- og ikkje utdanninga (les: skulen) som er målet. Eg kjem tilbake til idealet om å arbeide. Frode seier det var kjekt å faktisk bruke det han hadde lært på skulen, ikkje bare lære om det. Han følte at arbeidet nå var «for ein grunn», og at strevet på skulen betalte seg. I tråd med Lødding (2009:96) og «time-out»-kategorien kan me seie at tida blir oppfatta som lineær og at skulen blir sett på som ei investering med framtidig nytte. Dermed oppleves det som belønning å få bli lærling. Å starte læretida var eit skritt mot framtida som dei hadde håpa på.

Då Lise blei lærling kjente ho at det var godt å komme seg vidare med det ho har lyst til, og etter læretida vil ho ta vidareutdanning: «Det er noko med det å komme seg vidare opp, å klare det, og å få ansvar», seier Lise. Me skal seinare vurdere dette oppimot arbeidsmarkedet, men for nå ser me at Lise er motivert av å klatre i hierarkiet. Og ho er ikkje aleine om det: «Du må jobbe deg opp», seier Ola og omtaler endåtil heile yrkesvalget som «å bli chief».<sup>33</sup> Også Magne vil jobbe seg til topp i maskinrommet, og ser fram til å bli leidar. Læretida blei for han betre enn forventa; han trives svært godt. Dette

---

<sup>33</sup> «Chief» er daglegomtale for maskinsjef.

påverkar framtidstankane hans, men også kvar enkelt arbeidsdag. Magne synes nemleg at han må gjere seg fortjent til middagen. Det er eit mål han set for seg sjølv kvar dag. Og dersom han føler han ikkje har fått gjort nok, eller kanskje vore litt lat på arbeid den dagen, så får han dårleg samvittighet når det er middag. Me ser at arbeidet for Magne både leidar mot ein framtidig høgare stilling, og til dagleg «god samvittighet».

Sitata ovanfor viser korleis lærlingane sjølv pratar om hierarkiet og eigne opprykksmuligheter. Men i kva grad anerkjenner lærlingane maktutøvelsen som følger av kollegaene sin posisjon i hierarkiet; ein maktutøvelse som ikkje sjeldan er retta mot lærlingane sjølv? Fleire gir uttrykk for at det er rett at dei som lærlingar er på botn av hierarkiet. «Det er viktig å begynne på bunn», seier Kjetil, mens Kristian kort fastslår «Det er sånn det er. Ein er ny og må begynne på bunn». Men eit par situasjonar skiller seg frå dette. Me høyrde tidlegare i kapittelet Stian fortelle at folk stundom tulla med han, fordi han er lærlingen ombord. Andre gonger kan det imidlertid bli mindre humør rundt kollegaene sine presiseringar av maktforholdet mellom dei sjølv og lærlingen:

Frode fortel om ein «maktsjuk» matros som av skipperen blei nekta å jobbe med lærlingar. Det går fram at han undertrykte lærlingane i såpass stor grad at kapteinen til slutt hadde lagt ned forbudet. Kjetil fortel at han tidlegare jobba med ein nyutdanna maskinist som var veldig dominerande. «Han ville vise at han var betre enn andre», seier Kjetil. Dette førte til at han markerte makta si overfor motormannlærlingen. Kjetil måtte til dømes veldig ofte rydde opp etter denne maskinisten, noko han i situasjonen opplevde som misbruk av makt. I tida då Kjetil jobba saman med denne offiseren gleda han seg ikkje til å reise ut, og situasjonen blei såpass alvorleg at Kjetil vurderte å avbryte læretida. Dette kan ein sjølv sagt sjå i samanheng med temaet som innleida dette kapittelet, nemleg miljøet ombord. For nå vil eg imidlertid peike på at også korleis kollegaer oppfattar sin posisjon ombord (korleis dei lever ut symbolske aspekt ved arbeidet) kan få konsekvensar for lærlingane.

Andre lærlingar opplev eit såpass svakt hierarki i arbeidet at dei nokre gonger føler dei er meir enn «bare» lærlingar. Frode fortel: «Eg føler meg som ein matros, ikkje nødvendigvis som ein matroslærling». Dette er på grunn av arbeidsoppgåvene, går det fram; Frode får ta del i det same som matrosane gjer. Det er ingen som seier han må gjere visse ting, *fordi* han er lærling, og slik var det forsåvidt også på den første båten kor han var lærling. Det synes Frode er kjekt. Tore fortel ein liknande historie. Lødding



(2009:99-100) skriv om «lærlingens privilegier», noko ho eksemplifiserer mangelen på med ein frisørlærling som ikkje skulle tilkjenne overfor kundane at ho var lærling. Det er truleg i mange tilfelle også for skipslærlingar viktig å få *vere* lærling. Me ser imidlertid nå at det også kan ligge ein faktor for både motivasjon og trivsel i å føle seg inkludert i laugget blant dei faglærte, for Frode sitt tilfelle å føle seg som ein matros.

Me har sett at fleire lærlingar pratar varmt om å bli leidar og offiser, mens Frode og Tore liker følelsen av å føle seg posisjonert eit hakk opp i hierarkiet, å ikkje alltid vere Lærling (med stor l). I tråd med Becker & Carper (1971), viser dette korleis lærlingane på ulike måtar identifiserer seg med sin framtidige posisjon ombord. Så langt vil eg seie at lærlingane anerkjenner eit hierarki og i dei fleste tilfelle også hentar motivasjon frå hierarkiet; motivasjon til å gjere karriere. Me har også sett at kollegaer si praktisering av eigen posisjon i hierarkiet kan påverke lærlingen på både godt og vondt; Kjetil vurderte å avbryte læretida då han måtte jobbe under tilsynelatande maktmisbruk, mens til dømes Frode set pris på at dei som er over han i hierarkiet ikkje demonstrerer si makt overfor han, men derimot innlemmar han som ein del av laugget, som Lødding (2009:109) sa. Som ho gjorde, kan også me knytte dette til motivasjon og identifikasjon. Me kan dermed sjå det Frode fortel som ein årsak til å fortsette læretida.

### **4.2.3 Status**

I kontrast til ingeniørstudentane, som søkte pengar og opprykk, søkte filosofistudentane først og fremst tilhørighet til det intellektuelle, og tankar om jobb var fjernt, sa Becker & Carper (1971:194-200). Også maritime lærlingar kan vere motiverte av mindre håndfaste forhold enn framtidig opprykk. Me såg ovanfor eit døme på dette; sjømannsyrket er tradisjonsrikt. Nå skal me sjå på fleire slike mindre håndfaste aspekt ved lærlingane sin tilværelse. Overskrifta «Status» er meint som ein paraply over tre aspekt; yrkestittel, frihet og «dei andre». Eg vil forsøke å vise korleis desse forholda gir arbeidet symbolsk verdi, eller med Wadel (1977:397) sine ord, korleis forholda blir noko lærlingane fører som ei inntekt ved arbeidet.

### **Yrkestittel**

Me lærte frå Becker & Carper (1971:178-9) at det er knytta symbolsk meining til ein yrkestittel, og at denne meininga ofte blir ein del av identiteten til den som har tittelen.

Mine informantar kan gis titlar som motormannlærling, matroslærling, eller bare lærling. Det viser seg imidlertid at fleire av informantane er meir knytta til yrkestittelen, enn til tittelen som følger posisjonen ombord. Det skal nå handle om å vere sjømann.

«Eg er ikkje sjømann enda». Det er Stian sin stemme me høyrer. Han har vore matroslærling i over eitt år. Han forklarar: «[når] du har vore på sjøen to/tre år, kanskje; kanskje du begynner å bli sjømann då. [...] Eg syns du må vere på sjøen iallefall ei god stund før du kan kalle deg for ein sjømann. Fordi om du tar ferja, så er du ikkje sjømann. Forstår du kva eg meiner?». Serck-Hanssen (1997:75-6) skreiv om dei «sporadiske sjøfolka», som bare tok seg ein kort tur på sjøen. Den kommande antropologen sa at dei var fortidas «dei andre». Me ser Stian argumentere i tråd med dette. Det er ikkje nok med ein tur og to på sjøen for at ein skal kunne ikle seg yrkestittelen.<sup>34</sup> Me les gjennom linjene at tittelen sjømann er noko som må «fortjenast».

Også Kristian føler det er eit stolt yrke å vere sjømann. Han forbinder det med status, mellom anna på grunn av lønna og all fritid som følger yrket. Då han vurderte om han skulle avbryte læretida tenkte han «då er eg ikkje sjømann lenger». Dette var eit stort minus ved å slutte, men å miste tittelen handla ikkje om å miste ansikt overfor andre. Kristian ønska ikkje å miste sjømannstittelen overfor seg sjølv. Dette kan me forstå i lys av det Becker & Carper (1971) seier om forholdet mellom tittel og identiteten til tittelnehavaren. Kristian valgte likevel å avbryte læretida. Og han legg ikkje skjul på at han stundom savnar statusen som han opplevde at følgde tittelen sjømann. I tråd med Becker & Carper (1971), Serck-Hanssen (1997) og Østreng (2007), ser me at yrket for Kristian var ei kilde til sjølvforståelse. Når han avbrøyt læretida mangla han fundamentet i sin eigen identitet, noko yrkestittelen tidlegare ga han.

Me høyrde ovanfor at Frode og Tore begge likte å bli inkludert blant kollegaene på dekk, på ein slik måte at dei to lærlingane følte seg som fullverdige matrosar, som er målet med læretida; fagbrev som matros. Eg vurderte dette ovanfor i lys av hierarkiet. Men me kan også sjå det i samband med tittel og identitet. Tilhørighet til laug gir identifikasjon, sa Lødding (2009:109). Når dei to lærlingane føler seg som matrosar illustrerer det at tittel og identitet er nært forbunde. Dette gir motivasjon for valget om å fortsette læretida. Dette er illustrert av at Tore, som me seinare skal høyre meir om,

---

<sup>34</sup> Ein kort digresjon: I eit intervju med ein debuterande skribent las eg at han følte han ikkje kunne bruke yrkestittelen *forfattar* etter kun ei bok. Ein burde skrive tre-fire bøker før ein kunne kalle seg *forfattar*. I likhet med Stian ser skribenten på yrkestittelen som noko ein må vise seg verdig.

ikkje hadde det bra på den første båten kor han var lærling. Han måtte til dømes gå ute på dekk og fryse mens matrosane sat inne og varma seg og drakk kaffe. Sosial avstand til lauget bidrog til at Tore dengong vurderte å avbryte læretida.

Tore fortel om kollegaene på denne båten, som stort sett bestod av eldre sjømenn. «Dei var ikkje akkurat *for* lærlinger. [...] Lærlingar var bare noko tull, *dei* hadde jobba seg frå dekksgutt til jungmann, og så vidare». Matroslærlingen fortel at det tidlegare tok mange år å bli matros, og at det var status. Mens nå vil ein lærling som tar fagbrev plutselig vere på same nivå som dei eldre «som verkeleg har kjempa for det», kun etter to år. I kontrast til dette er mannskapet på båten kor han nå er lærling langt yngre, fortel Tore. Dei fleste har sjølv vore lærlingar. Tore seier dei derfor betre forstår kva det inneber, enn kollegaene hans på den første båten. Dette peiker på ein konsekvens av at sjømannsutdanninga har blitt formalisert, noko eg kjem tilbake til.

Me ser Tore peike på forskjeller i rang, før og nå. Det er også verdt å merke seg misnøyen blant dei eldre kollegaene på den første båten. Me skal seinare høyre om kva som bidrog til den dårlege stemningen ombord. Men for nå ser me at tittel og rang har betydning. Dei eldre kollegaene til Tore hadde jobba og segla i mange år for å nå dit ein ung lærling i dag kunne vere etter kun to år på sjøen. I tråd med Stian ser me at tittel er noko som må fortjenast, og at det som i nokon sine auger er å ta snarveier, blir sanksjonert. Dette viser at symbolske aspekt ved arbeidet er ei sentral del av korleis sjøfolk forstår sitt eiga yrke; eit faktum Serck-Hanssen (1997) har belyst.

Me har høyrte fleire lærlingar føle stoltheit rundt tittelen sjømann. Dette kan tilsynelatande stå i motsetning til Østreng sine funn. Ho sa at yrkesgruppa er sosialt marginalisert og stigmatisert (Østreng, 2007:167). Også Marit er inne på dette. Ho slår kort fast: «Det er ikkje stas å vere sjømann i dag». Kontrasten mellom dette og korleis til dømes Stian omtaler yrket, kan forstås ut frå deira bakgrunn og miljø heime. For mens Stian er omgitt av sjøfolk blant venner og familie, og bur på ein plass der det er svært normalt å bli sjømann, valgte dei fleste av Marit sine venner allmennfag og er nå på veg inn til universiteter og høgskular. Når Marit valgte å bli sjømann, var det eit utradisjonelt valg. Sosial bakgrunn og kva miljø ein er i påverkar naturlegvis korleis ein ser på eget yrke, og dermed i kva grad eit symbolsk aspekt som tittel får grobunn i eigen identitet. Dette viser korleis tilknytting til tittel, eit av verktøya som Becker & Carper (1971)

lanserte for studiet av yrkesidentitet, kan få anvendelse. Men me har sett at ei vurdering av aktørens bakgrunn også kan vere fruktbar.

### **Frihet**

Tore seier, i tråd med fleire av Østreng (2007:147-8) sine informantar, at fritida heime er det beste med å jobbe på sjøen. «Når ein har gått frå båten og set seg på flyplassen [...] Den følelsen då, den er verdt å jobbe på sjøen for, [...] ubeskriveleg», seier Tore. Mange av mine informantar peikar på fritida som eit gode. At ein som sjømann «er på jobb når ein er på jobb», og har heilt fri når ein først har fri, blir gjennomgåande sett på som svært positivt. Friheten er ifølge storparten av lærlingane noko av det som tydelegast skiller sjømansyrket frå andre, meir vanlege jobbar.

Det følger av dette at fritida heime for lærlingane er ein viktig årsak til både å begynne på, og å fortsette i, maritim utdanning. Fritida er noko av det som gjer yrket annleis. Dette er illustrert av at fleire av lærlingane som avbrøyt læretida saknar friheten dei hadde som sjøfolk. Jens seier til dømes at han saknar glede over å komme heim med fire veker fri i vente. Då kunne han oppleve mykje og gjere som han ville. Jens fortel at han på grunn av mellom anna dette saknar å vere sjømann, men avbryter seg sjølv: «men så kjem dagen du skal ut...» Den dagen var ikkje like god, og som me seinare skal høyre meir om var heimlengsel sentralt for at Jens slutta som lærling. Også Kristian saknar friperioden han hadde som lærling før han avbrøyt. Men det var ikkje kun heime han opplevde sjømannslivet som fritt. Som motormannlærling fekk han nemleg reise rundt til fjerne strøk; Kristian saknar å sette seg på flyet på veg til tropiske farvatn. «Eg trudde yrket skulle bli livet mitt», seier Kristian. Me ser her korleis bånd mellom yrket og personen kan seiast å vere sterke.

Også Jens skildrar ein frihet som lærling på skip. Ombord slapp han nemleg å tenke på kva som skulle skje; dagane gjekk som dei gjekk. Ein liknande frihet er den Peter beskriver. I motsetning til Kristian og Jens er han framleis lærling. Peter seier han får utfordringar og får reise og oppleve mykje. Og han liker å jobbe i naturen. Peter fortel til dømes at han stundom har fått sjå havørn mens han er ombord. «Havet er fritt», seier matroslærlingen. Han opplev dette særleg når han er i fritidsbåt, men også langt på veg ombord i arbeidet på lastebåten. Venner av Peter misunnar han denne friheten, fortel han; at han får komme seg ut, vekk frå livet på land. Og når han har vore heime ei stund:

«Eg kjenner av og til at det skal bli godt å komme ut igjen, tilbake til sjøen». Friheten ombord blir av Peter satt i kontrast til å vere «fengsla i ein kontorbygning», som tar oss over til neste emne. Nå skal det handle om «dei andre».

### «**Dei andre**»

Som me tidlegare har vore innom viser Serck-Hanssen (1997:75-6) til at sjøfolk i gamle dagar skapte kontrast til dei sporadiske sjøfolk, «dei andre». Han argumenterte for at filippinarane nå har teke over denne rollen, at dei norske sjøfolka nå både forstår- og framhever seg sjølv gjennom å skape kontrast til filippinarane. Som me ovanfor såg pratar Peter i tråd med dette når han omtaler nordmenn som vikingar, og kontrasterer til filippinarane. Peter skiller seg imidlertid frå dei fleste andre i utvalget på dette punktet. For dei fleste av lærlingane er nemleg «dei andre» korkje dei sporadiske sjøfolka eller filippinarar. «Dei andre» er allmennfolka.

Fleire av lærlingane teiknar kontrast mellom seg sjølv og dei som valgte allmennfag på vidaregåande. Me høyrde Stian seie at det ikkje er «hans stil» å jobbe på land. Matroslærlingen viser til venner frå ungdomsskulen som tok allmennfag og som ikkje gjer noko nå. Men dengong erta dei han som skulle gå yrkesfag. Han er imidlertid svært nøgd med valget han tok, og får stadfesta at dette var rett for han, når han nå ser på kor dei andre er «havna». Stian fortel at fleire av dei har deltidsjobbar i daglegvarebutikk. I kontrast har han sjølv ein flott læreplass i Nordsjøen. «Den som ler sist, ler best», konstaterer Stian.

Erik viser til at han ved sitt yrkesvalg unngjekk ein «trist, firkanta allmennskule» og me høyrde Peter omtale kontorbygningar med fengselstermer. Tore på si side viser til folk som i 10-ende klasse «ikkje visste kva dei ville» og derfor valgte allmennfag. Han meiner noko av det beste med å vere lærling er at ein får jobbe mens dei andre må gå på skule. Utsagna bør forstås ut frå idealet om å arbeide. Ola belyser dette med sin kommentar om at noko av det positive ved sjømannsutdanninga er at ein ikkje må gå så mykje på skule.

Det er på grunnlag av det me nå har sett eg vil hevde at «dei andre» for ikkje reint få av lærlingane er dei som valgte allmennfag på vidaregåande. Og ikkje nok med det: lærlingane sin eigen suksess får endåtil symbolsk verdi i kontrast til «dei andre». Allmenn-folka har nemleg, slik lærlingane ser det, ikkje har nådd like langt som dei sjølv.

Om enn i ein annan samanheng, høyrde me også Becker & Carper (1971:181) peike på korleis aktøren dannar yrkesidentitet gjennom kontrast til alternativet. Dette har dessutan vist oss at Serck-Hanssen (1997) sitt begrep om «dei andre» ikkje kun er retta mot konkurrentar i arbeidsmarkedet eller (som i gamle dagar) mot sporadiske sjøfolk. Dette både stadfestar og utvidar betydningen av «dei andre», som eit sentralt element i korleis aktørar (her sjømannen) forstår seg sjølv. Men kva inneber det å posisjonere seg sjølv i kontrast til A4-nordmenn?

Å forstå seg sjølv gjennom å kontrastere til det normale, inneber at det ein sjølv har valgt krever visse unormale eigenskaper: «Det er ikkje alle som har noko på sjøen å gjere», seier Peter. Kjetil er einig i dette. Han meiner imidlertid at han sjølv har psyken til det. Det er gjennomgåande blant lærlingane at sjømannsyirket er for dei som har den rette kaliber. Sjømannsyirket er ifølge både lærlingane og Maritimt Forum «Ikke for alle». Og «dei andre» er dei som ikkje er annerledes.

Overskrifta «Status» har ført oss innom ulike symbolske aspekt ved å vere lærling på sjøen. Me har mellom anna høyrte at yrkestittelen har betydning for lærlingane og at denne for nokon må fortjenast. Me har også vore innom friheten som sjømannsyirket fører med seg, og som lærlingane verdsetter høgt. Denne retter seg mot lange periodar heime med stort spelerom. Men me har også høyrte om ein meir abstrakt frihet; friheten som den naturglad sjømann kjenner når ei havørn svever over hans skip. Me har også høyrte at «dei andre» for lærlingane er dei som valgte allmennfag, og at lærlingane sjølv meiner sjømannsyirket ikkje er for kven som helst. Yrket er nemleg annerledes.

#### **4.2.4 Annerledeshet**

Eg har nå drøfta dei tre symbolske aspekta tradisjon, hierarki og status. Eit forhold som har stukke seg fram i store deler av materialet er at sjømannsyirket ikkje er heilt som andre yrker. Dømer på dette er fritida, som lærlingane set stor pris på og som ein ikkje finn i «vanlege» jobbar og det faktum at sjømannsyirket har så lange tradisjonar. Me har dessutan sett at lærlingane også på andre måtar kontrasterer seg og sitt eige yrke, med det normale. Som eit forsøk på å føre diskusjonen eit skritt vidare ønsker eg nå å fokusere på annerledesheten ved sjømannsyirket. Eg vil nedanfor forsøke å vise korleis denne også i seg sjølv gir yrket symbolsk verdi. Dette både ved å trekke på forhold me ovanfor har vore innom, samt å lansere eit par nye momenter. Avslutningsvis vil eg

trekke inn eit teoretisk bidrag i eit forsøk på å forstå kva som gjer annerledesheten attraktiv for lærlingane.

I tidlegare tider var det vanleg at norske, unge menn «dro til sjøs» eller på fiskeri. Dette er bakgrunnen for at dei sporadiske sjøfolka, dengongens «dei andre», kunne oppstå. Men tidene har forandra seg, som også «dei andre» har skifta gruppe. I dag er det kun i enkelte lokalsamfunn at det er normalt å ta seg jobb på sjøen. Ulikheten mellom Stian og Marit sin bakgrunn illustrerer dette. For nordmenn flest er yrket, som me hos Østreng (2007:167) høyrde, litt fremmed. Korleis pratar lærlingane om annerledesheten? Me skal nedanfor høyre at fleire av dei virkar triggja av at sjømannsyirket er uvanleg. Dette gjeld først og fremst dei som ikkje har mange venner frå heimstaden som er sjøfolk. Stian, som skildra ovanfor, blir med andre ord ikkje ein del av desse, nettopp fordi yrkesvalget for han ikkje er uvanleg.

«Det er litt stilig å vere sjømann», seier Erik. Han fortel at når han møter nye folk som spør kva han driv med, til dømes på fest, så seier han ofte med eit lurt smil «Eg er isolert på ein båt, ein månad om gongen!». Då lurar dei på korleis han taklar det. Men han overdriv ofte litt i møte med nye, fortel Erik. Også når han gjekk på skuleskip syntes han det var kult å gjere noko annleis. Som me ovanfor høyrde var dette ikkje som ein «trist, firkanta allmennskule der ein bare er til stede». Me ser at Erik, i møte med omgivnadane, spelar på det som er annleis ved yrket han har valgt. Me kan seie at Erik gjer sjømannsyirket meir eksotisk gjennom sin tale, nettopp ved å vektlegge kontrasten mellom det han driv med, og «det normale». Dette både utdyper og spelar vidare på, kontrasteringa til «dei andre», allmennfolka. Erik har ingen venner frå heimplassen som jobbar på sjøen, og det synes han på ein måte er litt stilig.

Også Peter og Frode liker at sjøen er ein annleis arbeidsplass. Frode synes endåtil dette bidrar til at det er «litt stas» å vere sjømann. Han er nemleg den einaste i miljøet heime som jobbar på sjøen. Foreldrene fortel om han og kva han gjer når han er ute, til andre i bygda. Frode synes det er litt stort, nettopp fordi yrket er uvanleg. Og kanskje litt eksotisk; til dømes har han fleire gonger vore i andre land: «Eg skryt litt, eller legg litt i det, at eg er på sjøen. Eg synes det er stas; reise litt rundt». På spørsmål om dette har noko å seie for jobben ombord, svarar Frode at følelsen av at det er litt stas kan gjere det kjekkare å vere ombord; «at det er litt stilig og uvanleg. «Det er klart, det. Absolutt». Me ser at opplevelsens av annerledeshet i møte med omgivnadane heime, fører til auka

trivsel i arbeid og tilværelse ombord. Dette viser ein heilhet i lærlingtilværelsen. Og sjømannsyrket får symbolsk verdi gjennom annerledesheten.

Eg vil påstå at annerledesheten ved yrket motiverer lærlingen til å fortsette læretida. Og i forlengelse av dette vil eg hevde at ingenting tyder på at annerledesheten, slik eg her har skildra han, fører til valg om å avbryte læretida. Dette er stadfesta av at fleire av dei som avbrøyt læretida saknar deler av det som gjorde yrket annerledes, til dømes dei lange friperiodane. Lærlingane set pris på at yrket er annerledes og dette er ein grunn til å fortsette læretida. Annerledesheten gir både sjømannsyrket og langt på veg også arbeidsoppgåvene ein symbolsk verdi. Eg vil dessutan hevde at å vere annerledes for mange av lærlingane blir ein del av yrkesidentiteten som sjømann, noko dei igjen drar nytte av både i møte med- og kontrast til omgivnadane. Eg vil presisere at annerledesheten er eit forholdsvis nytt fenomen for norske sjøfolk. I dei fleste lokalsamfunn er det ikkje lenger normalt å «dra til sjøs».

Men er det kun utviklinga i retning av færre norske sjøfolk som gjer annerledesheten til noko attraktivt? Det er klart at utan ein sterk reduksjon i antal norske sjøfolk, ville det å «dra til sjøs» ikkje vore noko som var annerledes. Denne utviklinga ligg derfor som ein nødvendig forutsetning for at dagens annerledeshet eksisterer. Men dette gir ikkje i seg sjølv annerledesheten ein så positiv undertone, som den me ovanfor har oppdaga. Eg vil nå trekke inn eit teoretisk bidrag som kan hjelpe oss til å forstå kvifor det er attraktivt å vere annerledes.

#### **4.2.5 Individualisering**

Sjømannen var i gamle dagar ein av kanskje femten tusen sjøfolk frå ein by som Haugesund. Når han klatra i riggen ombord var han kanskje ein av hundreogfemti. Aakvaag (2006:328) presenterer ein sosiologisk modell for individualisering: «Det uten sidestykke historisk vanlige har nemlig vært å oppfatte seg selv som underlagt ytre autoriteter av religiøs, politisk og sosial karakter, og å oppfatte seg selv som definert gjennom gruppedlemsskap og kollektive attributter». Dette var sjøfolka sin situasjon i tidlegare tider, og ståa påverka dessutan kven dei var: «I industrisamfunnet var samfunnsmedlemmenes identitet noe som ble tilskrevet fra samfunnet, seier Aakvaag (2006:340). Situasjonen i dag står i kontrast til eldre tider: «Kjernen i moderne samfunn er at de er organisert primært rundt individer, [...] aldri har det vel vært viktigere for



mange å være et individ enn akkurat nå», seier Aakvaag (2006:327), og held fram: «De to karakteristikaene som til sammen definerer et individ er *selvbestemmelse* og *personlig egenart*». Sistnevnte rettar seg mot «å besitte og å være opptatt av å besitte «individualitet» i betydningen særegne karaktertrekk og identitetsmessige egenskaper hvorigjennom man skiller seg fra andre» (Aakvaag, 2006:328).

Hadde lærlingar som Frode og Erik vore unge sjømenn for femti år sidan, hadde dei truleg ikkje sett på seg sjølv som annerledes. Men på grunn av utviklinga i retning av færre norske sjøfolk, og gjennom kontrast til «dei andre», oppnår dei to idag personleg egenart, noko me har høyrte at motiverer dei. Men det kan virke paradoksalt at lærlingen oppnår individualitet ved å fylle den lågast rangerte posisjonen i eit forholdsvis strengt hierarkisk system. Ombord er jo lærlingen underlagt sine overordna og i så måte ufri. Den personlege egenarten er dessutan begrensa, når alle som lærlingen ombord er omgitt av, yrkesmessig besitter det same som han. Det er derfor først når den unge sjømannen kjem heim at yrket gir han personlig egenart. Dette kan skjje nettopp fordi han her er annerledes. Og at ikkje alle i utvalget mitt opplev sjømannsyrket som annerledes, er som me ovanfor såg pga. ulike heimstadtyper. Og ein kan tenke seg at det i eit tversnittutvalg med unge sjøfolk nødvendigvis vil vere ein overrepresentasjon av aktørar frå heimstader kor det er vanleg å jobbe på sjøen. Slike heimstader skiller seg imidlertid på landsbasis frå det nårmale.<sup>35</sup>

At annerledeshet i seg sjølv får symbolsk verdi, har nå kome i eit nytt lys. Det faktum at ein gjer noko annleis stadfester nemleg at ein har lykkast med sin biografiske identitetskonstruksjon, som Aakvaag (2006:341) viser til. Ein er dessutan ikkje som «dei andre» fordi det ein gjer er unikt, og ein konstruerer personleg egenart (noko sjølv sagt også «dei andre» gjer på sitt vis). At lærlingen skapar personleg egenart ved hjelp av eit yrke som er «ikke for alle» (og ikkje til dømes ved å stå på snowboard) forsterkar effekten ytterlegare. «[Autentisitet er] å skille seg ut fra alle andre ved å være i kontakt med sin unike indre kjerne», seier Aakvaag (2006:328). Me ser at det kreves visse

---

<sup>35</sup> Etter nokre år i Oslo kan eg sjølv skrive under på at sjømannsyrket i folk sine sinn høyrer fortida til. Når eg har fortalt folk der om fagutdanninga mi, har dei bare sett overraska på meg og sagt: «Wow, matros! Finnes det idag?».

egenskaper ved aktøren, noko Erik i grunnen liker: «Når det heiter «Ikke for alle», så er det litt kult å vere ein som faktisk klarar det», seier han.<sup>36</sup>

Annerledesheten får gjennom det moderne idealet om individualitet kulturell verdi i lærlingens møte med omgivnadane heime. Dette forklarar at Frode og Erik synes det er henholdsvis «stas» og «stilig» å vere sjømann. Men undervegs i individualiseringsprosessen oppstår det, som Aakvaag (2006) peikar på, brytningar mellom individets ønsker og institusjonelle betingelsar, som til dømes korleis sjømannsyrket er organisert, internasjonale vilkår og «livets harde realiteter».<sup>37</sup> Dette viser imidlertid at for å forstå informantane sine valg om å avbryte eller fortsette læretida, må me søke ei dypare innsikt i arbeidets symbolske verdi. Informantene ønsker grovt sett å identifisere seg med eit kollektiv (lauget med Lødding (2009:109) sine ord), men er motivert av individuelle ønsker om personleg egenart. I forlengelse av denne diskusjonen kan me spørre om individualiseringa i det seinmoderne samfunn har revitalisert eller gjenoplleva slike yrker, nettopp fordi dei muliggjer sjølvstendighetsprosessar, som dei me ovanfor har høyrte om. Eg vil la Aakvaag (2006:341) oppsummere: «[Identitetsvakuumet er noe den enkelte må] løse på egenhånd gjennom individuell biografisk identitetskonstruksjon og refleksiv livsnavigering».

Me har nå høyrte at lærlingane verdsetter annertledesheten ved sjømannsyrket, og at det på ulike måtar er knytta status til denne. Annertledesheten kan rette seg mot å reise, ha mykje fritid, vere ein del av ein lang tradisjon, samt vere ein kontrast til dei som valgte allmennfag (dei som i lærlingane sine auger ikkje er annertledes). Me har også sett

---

<sup>36</sup> Men annertledesheten har også baksider. Til dømes er Østreng (2007:147-8) inne på at enkelte sjøfolk ikkje kun opplev isolasjon frå livet på land mens dei er ombord, men også heime. Ein av mine informantar som avbrøyt læretida fortel om ein eldre kamerat som er sjømann. Han tar vanane frå skipet med seg heim og er generelt lite sosial i friperiodane. Istadenfor sit han heime og drikk kaffe mens han kikkar ut av vinduet og ventar på at «klokka skal bli lunch», som han ville gjort på brua ombord. Dette blei særleg tydeleg etter at han fekk familie, går det fram. Sjømannslivet kan vere eit verdifullt individualiseringsprosjektet, så lenge ein er ung og utan store forpliktelsar. Det er imidlertid ikkje urimeleg å anta at livet utanfor A4-rutinene når ein blir eldre og meir forplikta, er tøffare. Me kan i denne samanheng seie at «ikke for alle»-effekten blir sterkare jo eldre sjømannen er.

Det er her verdt å merke seg at Østreng sine norske informantar i hovudsak bestod av voksne offiserar. Nesten alle mine informantar er i kontrast til desse rundt 19 år og kun nokre få er etablert i samliv. Lærlingane lever dermed livets glade dagar i friperiodane, og opplev ikkje isolasjon frå livet på land, også på land. Sidan ensomhet heime derfor ikkje gjeld lærlingane, er temaet heller ikkje sentralt for min problemstilling.

<sup>37</sup> Dette er alle forhold som eg på meir eller mindre konkret vis er innom gjennom desse to analyskapitlene.

at individualiseringsteori kan bidra til å forklare korleis annerledesheten blir attraktiv. Annerledesheten dukka naturleg fram i materialet mitt, men er ikkje omtalt i den tidlegare sjømannsforskinga som eg i denne oppgåva drar nytte av. Men at annerledesheten på ulike måtar motiverer unge sjøfolk idag kan likevel forklarast ved- eller stadfeste utviklinga som både Østeng (2007), Serck-Hanssen (1997) og Gekara (2009) viser til: at sjøfolka i vestelege land blir stadig færre. Det er imidlertid både uventa og morosamt å sjå at reduksjonen av sjøfolk i seg sjølv kan føre med seg noko positivt for lærlingane. Dei blir nemleg unike; eit faktum som motiverer til å fortsette læretida.

Annerledesheten har teke oss eit skritt vidare frå dei tre temaene som innleida drøftinga rundt arbeidets symbolske verdi. Me har dessutan sett korleis dei tre forholda (tradisjon, karriere og status) på eitt nivå heng saman, fordi dei alle inngår som element i individualiseringa. Alle desse symbolske aspekta ved arbeidet er nemleg viktige i lærlingen si refleksive livsnavigering (Aakvaag, 2006:341).

#### **4.2.6 Arbeidets symbolske verdi - Samanfating**

Arbeid og yrke heng saman. På same måte er det tette bånd mellom tradisjon, hierarki og status. Og arbeidet får ei større hensikt enn sjølve arbeidsoppgåvene. Me høyrde Erik seie at han stundom på fest fortel folk at han er sjømann, og at han gjerne overdriver fordi han synes det er litt stilig å ha denne yrkestittelen. Dette illustrerer korleis symbolske aspekt som tittel og tradisjon kan vere viktige for lærlingane. Deler av arbeidets symbolske verdi ligg nemleg i ein historisk betinga forståelse av sjømannsyrket, både hos lærlingen og i omgivnadane hans. Men uavhengig av om historien er lært gjennom oppvekst eller media, blir det likevel «stas» for lærlingen når omgivnadane stadfester det unike ved yrket hans. At lærlingen «har fortjent» ein tittel med historisk sus, som dessutan i dagens Norge er reservert ganske få, tar oss over til det neste aspektet som Erik på fest illustrerer godt. Behovet for kontrast til «dei andre» er nemleg tydeleg. Og at lærlingane taklar eit yrke som ikkje er for alle, forsterkar effekten. Når yrket er annerledes, blir lærlingen det også. Dette passar godt med kulturelle krav frå dagens samfunn. Gjennom presiseringa av det unike ved eigen situasjon oppnår lærlingen individualitet. Den unge sjømannen Erik har på denne måten gitt oss ei oppsummering av drøftinga rundt arbeidets symbolske verdi.

## 4.3 Tankar om arbeidet og miljøet ombord - Avrunding av kapittelet

Me var innom at identifikasjon med læreplassen for lærlingane ofte er sterkare enn identifikasjon med skulen. Idealet om arbeid står sterkt og skulen blir følgeleg kun eit middel for å nå målet om å komme seg ut i arbeid. Dette illustrerer det Serck-Hanssen (1997:78) og Wadel (1977:397) seier rundt arbeidet som eit «moralsk imperativ». Det er gjennomgåande at det for lærlingane er viktig å vere ein «god arbeidsmann» (Serck-Hanssen, 1997:78).<sup>38</sup> Men det er ikkje sikkert lærlingen får leve ut dette idealet på læreplassen. Me har nemleg sett korleis miljøet ombord både kan begrense og utvide lærlingen sin utfoldelse, noko Lødding (2009) har lært oss at spelar inn på opplæringa og motivasjonen for å fortsette læretida.

Idealet om å arbeide har blitt utdypa ved å sjå på arbeidets symbolske verdi. Ei rekke ulike forhold gir arbeidet ei større hensikt enn arbeidsoppgåvene og betalinga som arbeidet kastar av seg. Wadel (1977:397) sa at arbeidet har «moralsk inntekt». Me har dessutan sett korleis symbolikken i arbeid og yrke tidvis kan bygge på sjøfartstradisjonane, og korleis det symbolske står i relasjon til lærlingen sine omgivnader heime.

I sum har me sett at Arbeidet (med stor a) og miljøet ombord inneheld sentrale faktorar som ligg bak lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Lærlingen si tilknytting til både arbeidet og kollegaene er sentralt når valget om å avbryte eller fortsette læretida skal tas. Når me nå beveger oss vidare til å sjå på verknaden frå to ulike utviklingstrekk ved maritim næring, skal me ta med oss denne kunnskapen. Det me nå har lært blir i så måte eit bakteppe for den vidare analysen.

---

<sup>38</sup> Dette gjeld uavhengig av lærlingen sitt kjønn.

## 5 Utvikling i maritim næring - Andre analysekapittel

Me lærte frå Gekara (2009) at maritim næring utviklar seg raskt. Utviklinga foregår på ulike frontar, og me skal her vurdere to konkrete utviklingstrekk oppimot lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Andre eventuelle utviklingstrekk ved næringen blir ikkje vurdert her. Også dette kapitlet blir derfor todelt: Først skal me vurdere verknaden frå eit stadig meir internasjonalt arbeidsmarked, deretter frå teknologiutviklinga.

## 5.1 Internasjonalisert arbeidsmarked



*17. mai for ein norsk sjømann (Sjøfartsdirektoratet, 2011).*

I kapittelet teori og tidlegare forskning høyrde me Gekara (2009) forklare frafall med makroforhold. Den maritime industrien blir stadig meir globalisert. Dette gjer seg særleg utslag i arbeidsmarkedet for sjøfolk, sa Gekara (2009:217). Me høyrde han forklare dette med at arbeidskraft er den største kostnaden for rederiene. Dei er del av ei kapitalistisk verdsomspennande verksemd, og «in business for profit» (Gekara, 2009:227). Rederia hyrer derfor i stadig større grad sjøfolk frå lågkostland. Nervøsitet for framtida var den forklaringa på frafall som Gekara undersøkte grundigast.

Me høyrde også Gekara (2009:219) kritisere tilnærmingar til frafall som kun tar for seg faktorar i opplæringsmiljøet. Slike faktorar kan til dømes vere arbeidet og miljøet ombord, som eg skreiv om i forrige kapittel. Gekara (2009:229) seier «there is need for consideration of wider socioeconomic influences». Dette gjeld med tydelegheit studier av frafall frå skipsbasert opplæring, går det fram. Eg ønsker her å sjå på ein slik verknad. Inspirert av Gekara spør eg nå: Kva betydning har det internasjonaliserte arbeidsmarkedet for lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida? Eg bruker verbet *internasjonalisert* for å tydeleggjere at det er ei utvikling. Situasjonen var annleis for nokre tiår sidan, og vil truleg vere ytterlegare forandra om nokre tiår.

Eg byrjar med kort å vurdere reiarlaget si betydning for korleis lærlingen ser si eiga framtid som sjømann. Dette får oss igong med temaet, og virkar delvis som ei innleiing. Deretter spør eg om det er ei framtid for norske sjøfolk. Lærlingane og deira kollegaer skal her få komme til orde. Vidare skal me høyre om konsekvensar av framtidsutsiktene for lærlingane, før eg avslutningsvis ser på korleis kvardagen på eit skip med internasjonal besetning kan fortone seg.

### **5.1.1 Innleiande betraktningar om reiarlaget si betydning**

Rederiene kor mine informantar er lærlingar har lokal forankring, noko mange av lærlingane snakkar varmt om. Det gir dei tryggleik. Grunna krav om at petroleumsretta reiarlag på norsk sokkel må ha norsk mannskap, blir det gjerne eit samanfall mellom eiga framtid i yrket og framtida til oljeindustrien. Stian opplev reiarlaget som stabilt; «men olja tar jo slutt ein gong, seier han. Fleire «trygge» lokalrederi har imidlertid byrja å få oppdrag i andre deler av verda, noko som kan gjere lærlingen usikker. Då blir nemleg fartøya bemanna lokalt, i til dømes Sør-Amerika. Andre lærlingar peikar på nybyggingsaktivitet i reiarlaget og ser derfor lyst på framtida i både yrke og bedrift.

Intervjuene har også vist dømer på det motsatte. Tore var lærling på det siste norskbemanna fartøyet i reiarlaget. Kontrakten båten segla under var i ferd med å gå ut, og «folk visste at det gjekk mot slutten», fortel han, og held fram: «Dei begynte å gi faen i alt». Dette førte til dårlege sosiale kår, og Tore vurderte å avbryte læretida. Då båten blei solgt fekk han imidlertid ny læreplass og trives der.

Historiane spriker, men viser alle dømer på korleis reiarlaget sin aktivitet er viktig for lærlingen si grad av tryggleik i yrket. Korleis rederiene posisjonerer seg i arbeidsmarkedet, korleis dei bemannar- og kor dei flaggar skipa sine, er truleg nokon av dei viktigare parametrene lærlingen har når han skal vurdere sjømannsyirket si framtid. Dette illustrerer dermed korleis arbeidsmarkedet blir forma av rederiene.

### **5.1.2 Ei framtid for norske sjøfolk?**

Dersom eit internasjonalt arbeidsmarked kan seiast å påverke lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida, så kan det vere fordi lærlingen har eller ikkje har tru på at det er ei framtid for han som norsk sjømann. Spørsmålet i overskrifta rører derfor ved essensen av temaet her. Dette vil følgeleg bli via mest plass.

Østreng (2007:160-1,167) sine informantar seier at norske sjøfolk blir «utkonkurrert av alle andre nasjonaliteteter på pris», og at dei derfor er «en utdøende rase». Er lærlingane av same oppfatning? Denne vurderinga utgjer første del her. Deretter skal me sjå på kva verknad kollegane kan ha på lærlingen sine framtidsutsikter.

#### **Trur lærlingane at det er ei framtid for norske sjøfolk?**

Marit jobbar med filippinarar. Ho trur dei fleste reiarlag forblir i Norge og seier dei uansett treng nokre norske sjøfolk så lenge båtane er norskregistrerte. Det stilles dessutan høgare krav til nordmenn, fordi nordmenn er dyrare i drift enn til dømes filippinarar, seier Marit. Men:

Dersom nordmenn begynner å slurve; du skal jo på mange måtar vise at det lønner seg å ha norske offiserar framfor å ha andre offiserar. Det er jo heile tida det du bør tenke på for å behalde jobben din. Idet det viser seg at ein like gjerne kan ta ein filippiner til offiserjobben som ein nordmann har idag, så er me ute. For me er dyre. [...] Eg er ikkje redd for at det skal skje heilt enda. (Marit)

Me ser Marit uttale seg som potensiell, framtidig norsk offiser. Uttalelsen står i samband med Serck-Hanssen (1997:76,83) sin argumentasjon rundt legitimering av lønnsforskjellane. Ved å, i motsetning til filippinarane, vere «ordentlige sjøfolk», legitimerer nordmennene sine langt dyrare arbeidsplassar, ifølge antropologen.



Ola er meir pessimistisk. Også han jobbar saman med filippinarar, men han spør seg kor lenge rederiene kjem til å behalde norske offiserar. Utflagging er eit diskusjonstema ombord, fortel Ola. Eg vil nå rette merksemda mot førstesida i dette kapitlet. Biletet viser kapteinen på ein norskeigd båt. Det er syttandemai og han held det norske flaget høgt. Han er den einaste nordmannen ombord og nasjonalsymbolet blafrar i vinden. Trommande og med løfta hender feirer dei utanlandske kollegaene hans den norske nasjonaldagen. Biletet reiser for meg to spørsmål: 1) Er det dette som er framtida for norske sjøfolk i utanriksfart? Og 2) I forlengelse av Ola sin kommentar kan me spørre kor lang tid det vil gå før også denne kapteinen blir bytta ut. Eg vil la spørsmåla forbli ubesvart. Men saman med biletet illustrerer dei at problemstillingen retta mot det internasjonaliserte arbeidsmarkedet er aktuell. Spørsmålet for min samanheng er korleis lærlingane eventuelt lar seg påverke av situasjonen.

Sveinung trur det framleis er norske sjøfolk om femti år, sjølv om det nok blir fleire og fleire utanlandske. Dette gjeld iallefall underordna personell, seier han. Erik fortel at utflagging og framtida for arbeidsplassane deira er eit stort samtaleemne ombord. Men det har meir form som politisk diskusjon enn bekymring, seier han. Likevel medgår Erik at «sånn som det ser ut nå, så ser det litt skummelt ut».

Kristian seier framtida for yrket var eit tema i messa, og at nokon virka meir bekymra enn andre. At dei som bekymra seg hadde både høge og låge posisjonar ombord, kan vitne om at personlighet (korleis ein taklar usikkerhet) kan vere vel så avgjerande for om ein bekymrer seg, som stilling og utdanningsnivå. Kristian blei sjølv bekymra då han hørde om utflagging og liknande, men det var ikkje derfor han avbrøyt læretida. Dette var på grunn av ustimulerande arbeid, noko me skal kome tilbake til seinare i kapitlet. Også Stian fortel at framtida i yrket er eit diskusjonstema ombord. Han seier folk viser følelsar og engasjement rundt dette. Frode seier han ikkje er særleg bekymra for situasjonen i dag, men heller for framtida.

### «Brønnpissarane» - kollegaer si innverknad på lærlingen

«Me kaller dei for brønnpissarar». Det er ein representant for ein maritim interesseorganisasjon som pratar. Eg er i møte med han om masterprosjektet og han lanserer dette frodige begrepet. Brønnpissarane er kollegaer som enten frarådar til dømes ein lærling å ta maritim utdanning, eller endåtil skjeller han ut for å ville bli sjømann idag. «Dei forpestar matfatet vårt», forklarar representanten.

Første gong Rune møtte maskinsjefen på båten kor han var lærling, sat offiseren i kontrollrommet med beina på bordet. Rune fortel at han ikkje eingong presenterte seg, bare spurte kvast «kva i helsiken gjer du dette for?» Den godt vaksne chieffen syntes det var hårreisande at Rune ønska å utdanne seg til motormann i dag. Også andre lærlingar fortel at kollegaer har fraråda dei sjømannsyrket. Ein norsk kollega av Ola har til dømes sagt at han ikkje ville ha valgt yrket ein gong til.

I forrige kapittel hørde me om dei eldre kollegaene på den første båten kor Tore var lærling, og at dei ikkje akkurat var «for lærlingar». Me diskuterte då betydninga av tittel, men kan nå dessutan sjå at kollegaene kan kategoriserast som brønnpissarar. Som me hørde var båten i ferd med å miste kontrakten, og kollegaene til Tore frykta for jobben. «På denne båten ville dei ikkje anbefale *nokon* å jobbe på sjøen», seier Tore. Dette var på grunn av utflagging og at antal norske sjøfolk stadig minkar. «Folk der angra på at dei ikkje tok vidareutdanning. [...] Dei visste at det gjekk mot slutten», seier Tore. Som me hørde vurderte han å avbryte læretida under desse omstendighetene.

Polakkane som Jens jobba saman med, fraråda han å jobbe på sjøen i framtida. «Dei meinte eg burde gå høgskulen og få meg jobb på land, eller iallefall komme over på ein større og nyare båt og bli styrmann», fortel Jens. «Dei spurte om eg faktisk ville vere her heile livet». Me ser at brønnpissarane her representerte «konkurrenten» sjølv, sjøfolk frå lågkostland. Endåtil dei fraråda Jens yrket.

Når eg gjengir slike fortellingar til representanten for interesseorganisasjonen fortel han at dei har høyrte mange liknande tilfelle; ja såpass mange at dei ga fenomenet eit navn. Eit interessant spørsmål i denne samanheng er om brønnpissarane eksisterte for til dømes 40 år sidan? Dersom svaret er ja kan me seie at dei alltid har vore der, og at slikt prat dermed er ein del av sjargongen, eller sjømannsskulturen. Men dersom svaret er

nei; brønnpissarane har oppstått siste 20-30 år, betyr det at dei som har vore i arbeidsmarkedet ei stund, nå har byrja å fraråde unge å velge sjøen som arbeidsplass. Dersom brønnpissarane er eit ungt fenomen, kan det vere nærliggande å forstå det i lys av Gekara (2009) sin argumentasjon: det internasjonalserte arbeidsmarkedet fører til at rederiene blir utrygge arbeidsplassar for vestlege sjøfolk. Dei unge går derfor ei usikker framtid i møte. Men fordi eg ikkje veit korvidt brønnpissarane er eit nytt fenomen, blir dette spørsmålet ståande ubesvart.

Eit anna spørsmål er sjølvsagt i kva grad lærlingen lar seg påverke av kollegaer. Fleire av kollegaene til Stian seier at arbeid på sjøen ikkje er bra. Dei er leie, ifølge matroslærlingen. Men han gidd uansett ikkje høyre på dei. Det er hans egne meiningar som betyr noko, seier Stian. Det er imidlertid ikkje urimeleg å sjå for seg at andre, mindre sterke lærlingar vil kunne bli påverka av at kollegaer frarådar dei utdanninga.

Me har nå kun sett på negativ verknad frå kollegaer. Men som me i forrige kapittel høyrde er det også sjøfolk som oppfordrar lærlingane til ei karriere på sjøen. Til dømes ville andre kollegaer til Stian har han «opp og fram» (noko som sikkert gjer det lettare for han å overhøyre negative bemerkningar), og Erik sine kollegaer syntes det var fint at han «tok det vidare». Brønnpissarane bør derfor sjåast som eit ytterpunkt.

### **5.1.3 Konsekvensar**

Kort oppsummert kan me seie at usikkerhet på framtida i sjømannsyirket er gjennomgåande blant mine informantar. Kva er følgene av dette? Eg vil nå vurdere to mulige konsekvensar av lærlingane sin uro for framtida i yrket.

#### **Tvang til vidareutdanning?**

Me har frå både Gekara (2009) og lærlingane høyrte at det er få jobbar for vestleg, underordna personell i dag. Korleis påverkar dette lærlingane sine framtidstankar? Dei utdannar seg jo retteleg (i første rekke) til underordna stillingar ombord.

Rune gir oss eit innblikk i stemningen i klassen frå maritime fag, og siterer: «Nå kan me gløyme å gå i jobb som matros eller motormann [...] nå kjem utlendingane og tar

jobbane våre». Dette har særleg maskinlærlingane teke inn over seg. Det er gjennomgåande blant desse at utan teknisk fagskule, vil det ikkje vere jobb til dei på sjøen. Mange reiarlag har ikkje motormannjobbar, og dersom dei har det, er stillingane oftast besatt av utanlandsk arbeidskraft. «Du må vere chief eller kaptein for at du skal vere sikra ei stund til», konkluderer maskinlærling Lise.

Men også på dekk er det eit anerkjent behov for vidareutdanning. Frode vil t.d. bli styrmann: «Då føler eg at eg står sterkare. Det er jo mange [reiarlag] som flaggar ut, men som framleis har norske offiserar. Som matros føler eg at jobben er meir utsatt. Det er dei som vil bli bytta ut». Frode synes det er viktig å tenke framover. Begrunnelsane for å ta vidareutdanning står i nær relevans med «systemtvangen» som Becker & Carper (1971:196-200) sine filosofistudentar stod overfor. Universitetssystemet hadde nemleg ikkje jobb til dei, dersom dei ikkje tok doktorgrad.

Me høyrer at sjømannsyirket er i endring; ein norsk sjømann bør i dag bli offiser dersom ein i framtida skal vere sikra jobb. Opplæringskontoret har i sin siste rekrutteringsbrosjyre forsøkt å komme dette i møte:

Slik som næringen utvikler seg bør elevene være klar over at dersom de ikke ønsker å bli offiserer, men ønsker å arbeide som matros eller motormann, vil jobbmulighetene være mer begrensede. Særlig gjelder dette for motormenn (Opplæringskontoret, 2010:2).

I samtale med dagleg ledar får eg vite at Opplæringskontoret ønsker å vere ærlege på situasjonen. Ein kan likevel stille spørsmål ved kvifor eit norsk maritimt utdanningssystem framleis er retta mot «dei gamle jobbane», stillingar som billegare arbeidskraft frå lågkostland i stadig større grad fyller. Trass i problemene som Gekara (2009) peiker på, kan det sjå ut som om britisk maritim utdanning, som frå første dag er retta mot offisersjobb, er betre tilpassa arbeidsmarkedet enn den norske maritime yrkesutdanninga. Arbeidsmarkedet etterspør nemleg i liten grad vestleg underordna mannskap.

Eg vil nevne eit par modererande forhold. For det første kommenterer fleire av lærlingane at dei også *ønsker* å gå vidare på skule. Som me i forrige kapittel såg, ligg det eigenverdi i å bli offiser og gjere karriere. For det andre ligg det ei begrensing i utvalget mitt. Eg har nemleg ingen informantar frå ferjer. Her jobbar det ei rekke matrosar, og

trusselen frå det internasjonaliserte arbeidsmarkedet vil truleg opplevas svakare. Alt mannskap på lokalferjer er så langt norske.

### **Plan-b**

Me har høyrte korleis det internasjonaliserte arbeidsmarkedet kan virke som ein systemtvang til vidareutdanning. Men kan situasjonen også frambringe andre type framtidstankar? Eg vil nå vurdere fleire av lærlingane sin plan-b.

Sjølv om Tore føler seg trygg på norske rammevilkår, vil han ikkje satse på ein livslang karriere som sjømann. Han vil gå maritim høgskule og deretter ta mastergrad. Tore vil dermed kunne segle som offiser ei stund, for sidan å gjere karriere som sivilingeniør på land. Dette begrunnet han slik: «Du ser korleis norsk sjøfart går; det er fleire og fleire som flaggar ut».

Ola vil aller helst jobbe på sjøen, og målet om å bli maskinsjef er klart. Likevel har han ein plan-b. Han seier at maskinromspersonell samanlikna med dei på dekk, langt enklare kan få seg jobb på land, noko han ser som ei positiv side ved utdanninga. Dersom det ikkje lenger skulle vere jobb til han som sjømann, er det eit alternativ med teknisk jobb på land. Stian er ein av dei få som kunne tenke seg å jobbe som matros. Men han tør ikkje satse kun på det. For å ha «fleire bein å stå på» ønsker han å ta kranførarsertifikat, noko som lettare vil kunne gi jobb på land. Stian og Ola er blant dei som virkar mest målretta og høgast motiverte for arbeid på sjøen. Men også desse har ein plan-b. Denne bør forstås ut frå det internasjonaliserte arbeidsmarkedet.

Erik kunne ikkje tenke seg å gå fire-vekers turnus dersom han i framtida får familie. Han merkar allereie at kjærasten synes han er for lenge vekke. Dagens kjønnsrollar gjer det vanskelegare å vere sjømann, trur han. Det blir forventet at ein er tilstades. Erik seier han kunne tenke seg over på oljerigg, med to veker på/fire veker friturnus.<sup>39</sup> Marit vil etter læretida ta allmennfag og deretter høgskuleutdanning. Ho er usikker på om det blir den maritime.<sup>40</sup> Dette grunnar mellom anna på at ho er kvinne.

---

<sup>39</sup> Fleire rederirepresentantar eg har møtt har uttalt lekkasjen av norske sjøfolk til petroleumssektoren som eit problem for dei. Dersom reiarlaga slit med å halde på nordmennene, kan det truleg stimulere til heller å bemanne med sjøfolk frå lågkostland.

<sup>40</sup> Om forskjellen mellom maritim høgskule og teknisk fagskule viser eg til temaintroduksjonen.

Ho trur nemleg at sjømannsyirket ikkje så lett lar seg kombinere med morsrollen. Men ho veit om fleire andre maritime lærlingar som også vurderer å finne seg eit nytt yrke, seier Marit.

Me høyrer at begrunnelsane for alternative planar ikkje nødvendigvis retter seg mot det internasjonale arbeidsmarkedet, men også mot t.d. familieliv. Det er likevel gjennomgåande at framtidsutsiktene i sjømannsyirket, slik lærlingane ser dei, ikkje er ein-sidedig lyse. Dette fører til eit relativt stort omfang av alternative yrkesplanar. Det er dermed ikkje urimeleg å hevde at det langsiktige bortvalget kan vere eit langt større problem, enn frafall frå utdanning. For i motsetning til *fracfall*, som er avbrudd i påbegynt utdanning, ser eg *bortvalg* som å velge eit nytt yrke, etter fullført maritim utdanning. Erik kan tenke seg å jobbe på borerigg, Tore vil bli ingeniør, og ein matros kan velge å bli sosiolog, som meg sjølv. For mens frafallsprosenten har lege på låge 10-12, fortel ein personalsjef eg var i kontakt med at dei må utdanne *fire* lærlingar for at reiarlaget skal sitte att med *ein* høgaregrads offiser. Dette er ikkje primært grunna frafall, men bortvalg.

Innan den kulturelt dominerande «time-out»-logikken vil sysler utanfor jobbproduserande utdanning, prestasjoner av ulik art, bli rekna som «produktiv lek», seier Lødding (2009:96-8). «Time-out»-logikken legitimerer i så måte sidesprang som å jobbe på sjøen nokre år, før ein finn seg eit anna yrke. Marit illustrere korleis bortvalget inngår i ein livslang læreprosess: «Du lever kanskje til du er 80, og [læretida] er bare to år av livet ditt. Og det å ha vore i lære er jo ein kjekk bagasje å ha med seg».

#### 5.1.4 Å jobbe med internasjonal besetning

Me har høyrte korleis både rederiene si tilpasning, og arbeidsmarkedet i seg sjølv, spelar inn på lærlingane sine planar og tankar om framtida. Nå skal me sjå på meir daglegdagse konsekvensar av det internasjonaliserte arbeidsmarkedet.

På lastefartøyet kor Jens<sup>41</sup> var lærling var det kun ein annan nordmann, kapteinen. Alle andre var polakkar, med eitt unntak på ein kort periode då det var ein

---

<sup>41</sup> For ryddighets skyld vil eg nevne at dei to andre lærlingane på skip med internasjonal besetning ikkje blir nevnt her. Dette fordi dei ikkje med same tydelegheit er påverka av det internasjonaliserte arbeidsmarkedet, i valget om å avbryte eller fortsette læretida.

norsk kokk ombord. Han var, i motsetning til kapteinen, omlag på same alder som Jens, og derfor meir som ein kompis. Jens mistrivdes ombord, men «då blei det straks mykje betre», seier han. Den norske kokken var imidlertid kun nokre veker, så gleda blei kortvarig. Jens syntes det var «både/og» å jobbe med polakkar, mellom anna fordi han følte seg utrygg på engelsk: «eg prata ikkje så mykje med dei, [...] det blei ofte ganske rolig», seier Jens. Og på frivakta: «oss nordmenn haldt oss mest for oss sjølv, [...] mest på lugaren». Jens seier heimlengsel var grunnen til at han avbrøyt læretida.

Når Østreng (2007:201) drøftar lærlingane sin gruppetilhøyrighet, skiller ho mellom ulikhet i nasjonalitet og ulikhet i rang. Dette kan forklare Jens sitt avbrudd. Han opplevde nemleg ulikhet i nasjonalitet (og språk) overfor polakkane, ulikhet i rang (og alder)<sup>42</sup> overfor kapteinen. Dette førte til mistrivsel. Me kan anta at dersom integrasjon på tvers av både nasjonalitet og rang hadde vore betre, ville ikkje Jens ha opplevd heimlengselen like sterk, og kanskje heller ikkje avbrutt læretida. At Jens likte seg betre ombord då kokken var der, ein jevnaldrande nordmann utan hierarkisk makt over lærlingen, underbygger dette. Østreng fortel nemleg at lærlingane likte seg best blant sine egne; «Det er sammen med hverandre vi slapper mest av og kan være bare oss selv», sa ein lærling til Østreng (2007:201). Jens seier dessutan at han ville ha fortsatt læretida mellom anna dersom han kunne fortsatt på ein båt med fleire nordmenn. Me ser at ei enkel forklaring som heimlengsel også kan skjule andre årsaker til avbrudd, som manglande integrasjon på tvers av nasjonalitet og rang. Heimlengsel blir dermed heller eit symptom på årsaka, enn årsaka i seg sjølv.

### 5.1.5 Samanfatning

Eg er ute etter å forstå lærlingane sine valg om å avbryte eller fortsette læretida, og har her forsøkt å vurdere dette mot det faktum at arbeidsmarkedet for sjøfolk er blitt internasjonalt. Kva har me lært?

Ingen av mine fire informantar som har avbrutt læretida kan seiast å ha gjort det som direkte følge av det internasjonaliserte arbeidsmarkedet. (Det einaste avbruddet som kan relaterast til temaet er Jens sitt. Han opplevde fraværet av nordmenn som

---

<sup>42</sup> Aslesen (2003:39-40) peika på at kollegaene sin høge alder kunne vere utfordrande for opplæringsmiljøet ombord. Dette blir stadfesta av Jens.

vanskeleg.) Trusselen frå det internasjonaliserte arbeidsmarkedet er imidlertid ein viktig grunn til å ta vidareutdanning. Denne trusselen virker dermed som ei systemtvang, ikkje ulikt den filosofistudentane hos Becker & Carper (1971) stod overfor. Me kan derfor seie at makroforholda som Gekara (2009) gjorde oss merksame på i større grad påverkar framtidsvalga til lærlingen, enn valget om å fortsette læretida. Dette blir stadfesta av at relativt mange, ja endåtil dei mest motiverte, har ein plan-b. Eg hevda i forlengelse av dette at bortvalg kan vere eit større problem enn frafall, og dessutan belyst ved «time-out»-logikken.

Me har sett korleis reiarlaget si verksemd kan legge føringar for kva lærlingen tenker om eiga framtida i yrket, samt korleis kollegaer kan påverke lærlingane. Og det faktum at det internasjonaliserte arbeidsmarkedet er ein viktig sak for alle lærlingane, bør for vår samanheng sjåast som interessant i seg sjølv. Eg beveger meg nå vidare til å vurdere eit anna utviklingstrekk ved maritim næring, teknologiutviklinga.



## 5.2 Teknologitviking og innhold i arbeidet

*Hva er arbeid? En måte å opprettholde livet på?  
En måte å holde seg beskjeftiget på? Et klister  
til å holde livet sammen med? Jeg fortsetter å  
arbeide av samme grunn som høna legger egg.*

Henry Louis Mencken

Eit av temaene eg konkretiserte med utgangspunkt i den generelle problemstillingen var ikkje grunnlagt i tidlegare forskning, nemleg teknologitvikinga i maritim næring. Analysen nedanfor blir eit forsøk på å forstå valget om å avbryte eller fortsette læretida betre enn kva me så langt, og ved hjelp av tidlegare maritim retta forskning, har gjort. Eg spør nå korleis teknologitvikinga kan seiast å påverke valget om å avbryte eller fortsette læretida.

Nokre av dekkslærlingane, og dei fleste av lærlingane i maskinen, har ei grunnleggande interesse for mekanikk. Til dømes liker Kristian «å skru». Han har mekanikarar i familie og slekt og var med dei på verkstaden som barn. Også Rune seier han liker mekanikk, og som lærling savna han eit motorhavari. Rune seier han må ta i ting for å lære det, og han likte derfor praksisarbeidet betre enn å sitte på skulebenken. Arbeidsoppgåvene ombord var imidlertid rutineprega: «Du blei gåande som ein oppsynsmann», seier Rune og held fram «faget blei ikkje det same som eg utdanna meg til [på skulen]». I forrige kapittel argumenterte eg for at svak integrasjon i arbeidsmiljøet for Rune førte til ei låg tilknytting til yrket, og me såg at dette bidrog til at han avbrøyt læretida. Me ser nå at også arbeidsoppgåvene var ein årsak til dette. Rune fekk høyre at han som liker å skru burde komme seg på ein eldre båt, men han fekk aldri anledning til det. Me har tidlegare høyrte at Ola vil bli maskinsjef. Også han valgte sjømannsyirket og maskinlinja fordi han liker mekanikk og skruing.

For motormannlærlingane kjem ønsket om å skru på toppen av idealet om å vere ein «god arbeidsmann» (Serck-Hanssen, 1997:78), som me i forrige kapittel var innom. Dette faktum er eit bakteppe for analysen nedanfor.

### 5.2.1 Å jobbe på nye fartøy

Som me såg i temaintroduksjonen følger det eit høgt teknologinivå med nye skip. Begge båtane motormannlærling Lise har jobba på er slike nye fartøy.<sup>43</sup> Ho blir av og til sittande utan særleg å gjere og synes det hadde vore kjekt om det hadde vore meir å ta seg til i maskinrommet. Men dersom noko skjer får ho ofte vere med. Lise fortel at det på skuleskipet kor ho var elev, var langt meir å gjere fordi dette var ein eldre båt som krevde meir vedlikehald. Også Magne si læretid har foregått på nye båtar. Men det er framleis nokre «skruejobbar» for han som maskinlærling. Det retter seg mot å skifte filtre og liknande. Men sjølv sagt er det mykje elektrisk styring ombord, og det får han jo ikkje jobbe med, fortel Magne. Det er stundom litt dødt og kjedeleg når han ikkje har noko å gjere. Kjetil seier det same som Magne. På den heilt nye supplybåten kor han er lærling er det mykje elektronikk, men småting må også gjerast der. Første læreåret hadde Kjetil på eit langt eldre fartøy. Med omsyn til arbeidsoppgåvene likte han seg betre på denne båten.

Kristian trivdes svært godt på dei to første båtane kor han var lærling. Dette var gamle fartøy kor alt var manuelt. Dette passa Kristian godt, ettersom interessen for å skru var grunnen til at han valgte teknisk utdanning. Han fortel at han fekk vere med heile tida, også på større reparasjonar. Ein periode fekk han jobbe saman med ein maskinist som «lærte han alt». Kristian likte samarbeidet svært godt. Framtida som sjømann såg lys ut for motormannlærlingen, men på grunn av situasjonen i reiarlaget måtte Kristian for andre gong bytte båt. Båten han nå havna på var eit langt nyare fartøy, og alt var automatisk. Det blei derfor mykje «drittjobbing» for maskinlærlingen: stort sett bare vasking, samt å tørke opp olje. Kristian seier at det ikkje var noko anna å gjere der. «Det er drit å tørke olje nederst i maskinrommet», seier Kristian. Det einaste anna han fekk gjere der var «å overhale ei dasspumpe». Ein jobb var ferdig på ein halvtime. Han fekk beskjed av kollegaene å «bare ta det rolig med den jobben du får». Kristian seier dei sa dette fordi det ikkje var meir jobb å gi. Alternativet var å sitte å vente. Han

---

<sup>43</sup> Når eg her omtalar båtar som nye, så er dei maksimalt fem til seks år gamle.

spurte etter noko å gjere, og fekk beskjed om å gå og slappe av. «Eg gjekk rundt og let som om eg gjorde noko», fortel Kristian. Dette var for å få tida til å gå for seg sjølv. Då han jobba på dei to første båtane hadde Kristian gleda seg til å reise ut. På same måten hadde han gleda seg til første perioden på denne nye båten. Deretter var det slutt. Kristian avbrøyt læretida midt i ein seglingsperiode og reiste heim. «Då var det nok», seier han og fortel: «Eg sa til meg sjølv at eg gidder ikkje holde på med denne driten meir. Eg er såpass ung, eg må ha noko å gjere på heile vegen, ellers blir eg sprø. [...] Eg sa til [reiarlaget] at eg var lei og at det ikkje var noko for meg likevel».

Sveinung er matroslærling. Han byrja læretida på eit så godt som nytt offshorefartøy. Sveinung fortel at det aldri var store oppgåver der. «Du får ikkje skru på ein slik ny båt! [...] Skulle ein skifte noko ut, så måtte alt sertifiserast og sendast inn. Så fekk me bare alt tilbake flunka nytt. [...] [Men] eg er ombord for å jobbe!» seier Sveinung. Med omsyn til dei obligatoriske oppgåvene for lærlingane fortel Sveinung at det helst blei å snakke om dei; det var ikkje så mange han kunne gjennomføre i praksis, fordi båten var så ny. Og som førsteårslærling fekk han heller ikkje delta i lasteoperasjonar. (La meg skyte inn at offshorefartøy er underlagt strenge krav. Risiko knytta til operasjonane gjer at førsteårslærlingar ikkje får vere på dekk under lasting og lossing.) Då var det lite å finne på imens, fortel Sveinung. Han spør litt irritert «kva skal ein matroslærling gjere når han ikkje får vere på dekk?» Han gir eit slags svar: «Eg satt der og venta, det skjedde liksom aldri noko». Sveinung legg ikkje skjul på at han hadde forventa å få delta meir. Han fortel sjølv: «Det var eit lite sjokk, eg skulle ikkje gjere noko, bare stå og sjå på».

Sveinung fortel vidare: «Det som var problemet var at båten kun var [nokre] år gamal. Så det var ingenting som gjekk gale med han, alt virka som det skulle». Han fekk kanskje ein jobb som var unnagjort på eit kvarter. «Så var det å gå og leite etter noko å gjere resten av dagen», fortel Sveinung og held fram: «Tida går jo ikkje fram heller, når du bare sit der og kikkar rett i veggen og tenker at det er ein månad igjen». Sveinung gleda seg ikkje til å reise ut. Første gong han tenkte å slutte var etter ei veke. Men først etter noko lengre tid avbrøyt han kontrakten med Opplæringskontoret. Han fortsatte

læretida på eit gamalt fartøy med ei annleis verksemd og under eit anna opplæringskontor.<sup>44</sup> Sveinung liker seg mykje betre der.

Me høyrde maskinlærlingane Magne og Kjetil fortelle at dei kun får bytte nokre filtre og gjere andre «småting». Spørsmålet som blir ståande er korvidt «småting» er tilstrekkeleg for å på den eine sida komme gjennom læremåla for lærlingen, og på den andre sida å få leve ut idealet om å arbeide; å trives og oppta yrkesidentitet.

### 5.2.2 Tilknytting til arbeidet

«Lediggang er rota til alt ondt», seier eit ordtak som intuitivt retter seg mot den utan jobb. Me ser imidlertid at også lediggang *i* jobb kan føre ondt med seg. Fleire av lærlingane hadde gjerne sett at det var meir arbeid til dei ombord. Og det blir eit problem at alt virkar som det skal. Mange nøyer seg med å *ønske* meir arbeid, men forblir på læreplassen sin; mens mangelen på arbeidsoppgåver for Kristian og Sveinung førte til avbrudd.

Dette kan me forstå ved hjelp av Becker & Carper (1971:179-181), som lanserte tilknytting til arbeidsoppgåver som viktig mål på yrkesidentitet. Me høyrde at det å lykkast, å mestre arbeidet, er sentralt i utvikling av yrkesidentitet. Lødding (2009:109) sa på si side at grad av identifisering igjen spelar over på motivasjon. Me kan i lys av dette seie at for både Kristian og Sveinung førte mangelen på arbeidsoppgåver til svak identifisering med yrket og låg motivasjon.

Fravær av oppgåver ender i fravær av mestring. Og «å bare ta det roleg med den jobben du får», som Kristian fekk beskjed om, får han til å føle seg overflødig. Becker & Carper (1971:179-181) sine fysiologistudentar hadde ei sterk tilknytting til arbeidsoppgåvene, og dei skapte gjennom det sin yrkesidentitet. For Kristian og Sveinung var denne tilknyttinga svak. I deira samanheng kom imidlertid dette av mangel på arbeidsoppgåver, ikkje av manglande interesse. Dette blir understreka av at Kristian og Sveinung stortrivdes på eldre fartøyer.

Eit anna måleinstrument som Becker & Carper (1971:186-7) lanserte var sosial status, eit symbolsk aspekt eg var innom i forrige kapittel. Det går fram hos mange av

---

<sup>44</sup> Sveinung illustrerer at det ofte ikkje er vanntette skott mellom ulike kategoriar. Overfor Opplæringskontoret og offshorerederiet er han ein avhoppar, ifht. utdanninga er han ikkje det. Men uavhengig av kva Sveinung gjorde etterpå, blir hans årsaker til å slutte frå offshorefartøyet likevel ståande som analytisk interessante for oss.

lærlingane at å få lære plass på eit høgmoderne fartøy, til dømes eit offshorefartøy med fasiliteter som trimrom, kino og lugar med hotellstandard, er høgt akta. Det gir status. Sveinung var lærling på eit slikt skip. Men trass i goder og status som følgde denne lære plassen, avbrøyt han og fortsatte på ein langt eldre båt der slike fasiliteter er fråværande. I forlengelse av dette fortel Sveinung at mange spurte kvifor han valgte bort alt dette. Han svarar kort: «eg er jo mest opptatt av å lære ting». Sveinung ville heller få utfordringar i arbeidet.

Ved å nytte oss av Becker & Carper (1971) si verktøykasse, ser me at Sveinung er sterkare knytta til arbeidsoppgåver enn til status. Betydninga av arbeidet blei stadfesta av Serck-Hanssen (1997:78), som viste korleis arbeidet er ein sentral del av sjømenn sin yrkesidentitet, viktig for korleis dei forstår seg sjølv. Dette har vore gjennomgåande i analysen, men blir tydeleggjort av Sveinung sin historie.

Når dette er sagt, er det verdt å merke seg at Sveinung seier at han ikkje visste noko om kva arbeidsoppgåver som følgde dei ulike fartøytypane før han blei lærling. Han ville ha valgt eit annleis reiarlag i første omgang, dersom informasjonen han fekk då han søkte lære plass hadde vore meir spesifikk mot ulike fartøytyper. Informasjonen dei fekk då elevane skulle søke lære plass var ifølge Sveinung noko «alle kunne ha sagt». Sveinung etterlyser informasjon om *arbeidsoppgåvene* som ventar ein lærling på ulike fartøytypar. Hadde han fått det, ville han ikkje søkt seg til offshorefartøy, og ikkje ønska seg til ein ny båt.

Nokre av lærlingane seglar på såkalla langfart, der fartsområdet er «worldwide». Ola er ein av desse. Han seier at når noko går i stykker og dei er langt frå havn, som til dømes midt i Stillehavet, er dei nødt til å ordne det sjølv. Det kjem ingen reparatørar ombord og delene kan ikkje sendast iland. Ola seier han får delta på det meste, også større operasjonar. Han liker slike utfordringar. Det er verdt å merke seg at i motsetning til Sveinung, som ikkje visste kva han gjekk til, seier Ola at lærarane forberedte dei på at dersom dei valgte lære plass i Nordsjøen, ville det bli «lite skruing». Lærarane til Ola hadde sagt at den som ønska større fagleg utfordring derimot burde søke seg til langfartrederier. Eg vil påpeike to forhold i forlengelse av dette.

For det første viser det at eit fokus på skipets alder ikkje er tilstrekkeleg i ein analyse som denne. Kva avstand båten har til sivilisasjon avgjer også i kva grad lærlingen får dei faglege utfordringane som me høyrer dei søke. Og for det andre: Når

informasjonen som eleven får er konkret veit den ferske lærlingen i langt større grad kva han går til og «sjokket» som Sveinung fortel om, kan unngås. Eg kjem tilbake til dette seinare.

### 5.2.3 Dekk vs. maskin

Det er intuitivt naturleg å tenke at utviklinga i retning av elektronikk og avansert teknologi først og fremst blir eit problem for maskinlærlingane, ettersom dekkarbeid som maling, fortøyning og lasteoperasjonar framleis vil innebere manuelt arbeid. Me såg imidlertid at matroslærling Sveinung mistrivdes på ny båt. Rektignok grunna hans frustrasjon delvis på lovgivning, men det var også eit problem at ingenting gjekk galt. Eg vil kort vurdere korleis andre dekkslærlingar erfarer teknologiutviklinga.

Som me tidlegare har høyrte starta Stian læretida på eit nytt spesialfartøy for petroleumsindustrien. Eit kontraktørselskap gjennomførte alle operasjonar, og det var lite å gjere. Dette førte til at tida gjekk seint og det var stort sett bare vaskejobbar, ofte utan at det egentleg trengtes, ifølge Stian sjølv.<sup>45</sup> Peter er også dekkslærling på ein ny båt. Han fortel at det er færre oppgåver der enn på den langt eldre båten kor han starta læretida. «Då går klokka seint», seier han. Dette står i kontrast til Erik, som har fått skru mykje. Matroslærlingen har fått utfordringar i arbeidet, fortel han og forklarar kvifor: «I og med at båten er såpass gamal, er det litt å gjere. For det er alltid noko som ikkje fungerer slik det skal. Men det er ein del av det eg synes er kjekt med å vere på ein litt eldre båt». Me ser at historien til Erik er ein ganske annan enn Peter og Sveinung sin, og at alder på skipet blir ståande som ei vesentleg forklaring.

Tore likar seg på ny båt og fortel at han fekk vere med og hente fartøyet frå verftet då det var splitter nytt: «Det var spesielt å vere med første gong motoren blei starta og første gong båten forlot kai. Det er ein heilt spesiell følelse, som å kjøpe ny bil», seier dekkslærlingen. Tore meiner han har meir følelsar for båten og dette får konsekvensar for motivasjonen i arbeidet: «Det går mykje lettare å vaske denne båten, for eg vil jo ha han fin og rein», smiler Tore. Me ser at å vere på ny båt, for Tore, fører til ei sterkare motivasjon for det andre gjerne omtaler som drittjobb. Tore føler eigarskap til fartøyet.

---

<sup>45</sup> Som me i forrige kapittel såg står dette i stor kontrast til forholda som Stian møtte på den andre båten, kor han fekk delta i alt, ein båt me høyrde han «diggar».

Også Frode likar seg på ny båt. Men i kontrast til dei fleste andre har han eit anna fokus enn på arbeidet. Frode pratar om fritida ombord. Dekkslærningen fortel at den første båten kor han var lærling var eit eldre fartøy, kor det var mindre å finne på på frivakta. Folk sat mest på lugaren. Nå er han på ein ny båt med flotte fasiliteter for fritidsaktiviteter, ein slik båt som Sveinung forlot. Mannskapet er meir saman på frivakta, dei speler til dømes kort eller tv-spel i salongane. Frode meiner dette hjelper for fellesskapet ombord og at tida går fortare når ein er saman. Magne og Kjetil stadfestar det Frode seier. Dei synes begge at miljøet er betre på dei nye båtane kor dei nå jobbar, mens arbeidsoppgåvene var kjekkare på dei eldre fartøya kor dei starta læretida. Me ser at trivsel ikkje er gitt av meningsfulle arbeidsoppgåver åleine. Dette modererer premisset for analysen, ettersom eg vurderer valget om å avbryte eller fortsette i lys av arbeidsoppgåvene på nye skip. Også Lise er inne på at det gode miljøet hjelper for trivselen ombord, særleg når det er få arbeidsoppgåver.

Som ein intuitivt ville forvente, ser me at det ikkje kun er negative følger av å jobbe på ein ny båt. Likefullt er dette historien dei fleste presenterer. Sjølv meiner eg det vitnar om noko eg stadig vender tilbake til: Arbeidet er sentralt for lærlingane og me ser nå at nye fartøy ikkje gir dei nok utfordring.

#### 5.2.4 Krav frå utdanningssystemet

Utsagna og historiane ovanfor peikar i retning av at lærlingar på nye skip har både lågare arbeidsmengde og meir einsidige oppgåver enn lærlingar på eldre skip. Ein kan innvende at ein lærling må rekne med «drittjobbing»; han er jo retteleg lågast i hierarkiet og at lærlingen, nettopp gjennom slike einsidige oppgåver, gjer seg *fortjent* til ein betre posisjon i framtida. Eit slikt (tenkt) argument kan bygge på ein ide om at einsidige arbeidsoppgåver fører til personleg vekst og dannelse, og at prøvelsane som ei veke med vasking representerer, er «noko me alle har vore gjennom», underforstått at det bidrar til «å skape» sjømannen. Østreng (2007:157) er inne på dette når ho seier at unge menn som tidlegare tok seg ein enkelt periode til sjøs muligens gjorde dette fordi foreldrene såg det som ein del av dannelsesprosessen.<sup>46</sup> Eg vil kalle dette for

---

<sup>46</sup> Dette er også i tråd me Øian sin «time-out»-kategori (Lødding 2009:96-8). All læring er ein del av den livslange læreprosessen. Me høyrde også Marit seie at sjømannslivet uansett var god ballast. Weibust (1969:216-18,229) peikar på at dei unge guttane som dro til sjøs blei forma til sjøfolk ved å stå imot farer, samt gjennom refs og anna straff. Me les gjennom linjene at dannelsen kjem på den harde måten.

«dannelsesargumentet». På den andre sida er lærlingen i ei offentleg utdanning med spesifikke læremål og krav. Og då blir det eit problem når båten er så ny at vaskekosten er det einaste lærlingen er kvalifisert til å operere. Sveinung måtte med sin opplæringsledar retteleg *prate* om oppgåvene (som er meint å lærast gjennom å *utføre* dei). Me ser at det noko gamaldagse «dannelsesargumentet» blir nødt til å vike for krav i utdanningssystemet. Sjømannsutdanninga er nemleg formalisert.<sup>47</sup>

Me har høyrte at lærlingar på nye skip, særleg dei i maskinen, kan ende opp med kjedelege- og få arbeidsoppgåver. Som me høyrde var dette hovedårsakane til at Sveinung og Kristian avbrøyt lærekontrakten. Eg vil nå, ved hjelp av ei gamal kritisk røyst, forsøke å sjå dette i eit anna lys.

### 5.2.5 Fremmedgjøring

Karl Marx seier at fremmedgjøring frå produktet fører til fremmedgjøring frå arbeidet, som igjen kan føre til at arbeidaren blir fremmed for seg sjølv. Marx forklarar:

Hva består så fremmedgjøringen av arbeidet i? For det første i at arbeidet er noe utenfor arbeideren, dvs. ikke tilhører hans vesen, at han derfor ikke bekrefter seg i sitt arbeid, men fornektet seg, at han ikke føler seg vel, men ulykkelig, at han ikke utvikler noen fri fysisk og åndelig energi, men sliter ut sin kropp og ødelegger sin ånd. Arbeideren [...] føler seg utenfor seg selv under arbeidet. [...] det arbeidet der mennesket blir fremmed for seg selv, er et arbeid som innebærer selvoppofrelse og selvfornektelse (Birkeland, 1992:30).

Fleire av lærlingane som ofte hadde få oppgåver kom inn på at tida går seint. Med Marx sine ord ser me at dei ikkje føler seg vel eller i nokon tilfelle endåtil «ødelegger sin ånd». Kristian sa retteleg at han «blei sprø». Orda frå Marx er dramatiske, men belyser likefullt

---

<sup>47</sup> Østreng (2007:157) peikar på kontrasten mellom dagens formaliserte utdanning og slik det foregikk i tidlegare tider. Sosiologen seier dette bidrar til generasjonsforskjeller og ulik erfaring av sjømannslivet. Eg presenterer ovanfor eit tenkt resultat av dette.

Dersom «dannelsesargumentet» framleis lev kan det vitne om at idear frå før utdanninga ved Reform-94 blei formalisert, framleis av sjøfolk blir lagt til grunn i vurderinga av kva arbeid som «sømmer seg» for unge sjøfolk. Tore si fortelling frå forrige kapittel, om dei eldre kollegaene som hadde jobba og slitt for å få yrkestittelen som lærlingen nå får på kun to år, peiker i denne retning. Men utover dette har eg ikkje spesifikke data på temaet. Eg vil likefullt la forholdet mellom gamaldagse og moderne krav i sjømanns(ut)danning stå som ei oppfordring til vidare studier.



det som lærlingane fortel. I lys av Marx kan me seie at Sveinung og Kristian ikkje fekk bekrefte seg i sitt arbeid.

Å vere lærling på ny båt fører til mangel på arbeidsoppgåver for dei ukvalifiserte. Dette er naturlegvis på grunn av ny teknologi, det eigentlege problemet. Stian og dekksgjengen hadde ikkje kompetanse til å operere mykje av utstyret på dekk (så dei blei gåande og vaske), på same måte som til dømes Kristian ikkje var kompetent til å jobbe bak ein datamaskin i maskinrommet. Produktet blir fremmed. Her er ikkje dette direkte relatert til kapitalismen (som hos Marx), men heller ei følge av høgt teknologinivå på læreplassen. Skip med utstyr som krever spisskompetanse og minimum offisersutdanning for å operere er ikkje ei god ramme for fruktbar læring.<sup>48</sup>

Bidraga til Marx, Lødding, og Becker & Carper siktar alle mot at når arbeidaren får legge sin eigen kreativitet, «sin ånd» (med Marx sine ord), ned i arbeidet, så oppstår ei tilknytting til henholdsvis produktet, kollegaer og yrket. Det følger av dette at arbeidaren føler seg som seg sjølv, lærer arbeidet og konstruerer yrkesidentitet.<sup>49</sup> Dette manglar ofte for lærlingar på nye skip, fordi lærlingen ikkje har kompetanse til å utføre dei oppgåvene som gir han denne tilfredstilelsen. Han blir dermed gåande og kjede seg. Me har sett at dette for fleire kan vere ein vesentleg årsak til avbrudd i læretida.<sup>50</sup>

I ytterste konsekvens fører forholda på nye skip til at lærlingane korkje bekreftar seg i sitt arbeid (Marx), ser for seg «et fremtidig medlemskap i lauget» (Lødding, 2009:109), eller opptar motiv og konstruerer yrkesidentitet (Becker & Carper, 1971). Dei opplev læreplassen som lite meiningsfull, eller som Sveinung seier: «heile opplegget var på trynet». Argumentasjonen viser ein samanheng mellom arbeidsoppgåvene på nye skip og lærlingen si tilknytting til virksomheten (produktet, med Marx sine ord), kollegaene og yrket i sin heilhet. At mange av lærlingane trivdes eller trives på eldre skip stadfestar både arbeidsoppgåvene sin betydning som parameter for trivsel, og problemet med høgteknologiske fartøy som arena for læring.

---

<sup>48</sup> I forlengelse av dette kan me spørre om den maritime lærlingutdanninga har eit organisatorisk problem som følge av det høge teknologinivået i næringen.

<sup>49</sup> J.f. Birkeland (1992: 30), Lødding (2009) og Becker & Carper (1971).

<sup>50</sup> Det er her verdt å merke seg at Jens ikkje nevnte eit ord om arbeidsoppgåvene når han fortalte om kvifor han avbrøyt læretida. Jens var lærling på eit gammalt skip med mange gjeremål. Avstanden til dei andre avbruddslærlingane Sveinung, Rune og Kristian er i denne samanhengen stor. Jens kan i så måte bidra til å stadfeste utfordringane med å vere lærling på ny båt.

### 5.2.6 Endra sjømannsyrke?

Fleire av lærlingane seier at eldre kollegaer og sjøfolk i slekta fortel frå sjømannslivet i tidlegare tider. Dette fører til at Frode godt kunne tenke seg å segle på langfart, sett litt, sånn som bestefaren gjorde. Bestefaren har opplevd mykje og har mange historiar. Men han har også sagt til Frode at slikt var det meir av før i tida. «Då låg ein 12 dagar [til kai], nå bare 12 timar», forklarar Frode. Han trur det sånn sett var kjekkare å jobbe på sjøen før. Tore viser til at ein gjerne låg nokre veker i havn og var kanskje 60 mann ombord. Han seier sjømannsyrket då var ein livsstil og held fram: «det er jo heilt annleis i dag». Kollegaene hans nå er «vanlege folk» som på hvilken som helst anna arbeidsplass, og ikkje som «den gamle sjømannen», seier Tore. Kjetil er inne på det same når han seier at sjømannsyrket nå er mindre berykta enn kva det var før. Me høyrde både Østreng (2007) og Serck-Hanssen (1997) sine informantar omtale mytene om sjømannen. I tråd me dei meiner Kjetil at sjøfolk tidlegare var meir av den harde typen, og drar linjer fram til i dag: «Det er bare normale folk nå, dei same type folk som jobbar [i den lokale industribedrifta]. Dette bygg nødvendigvis på at sjøfolk i tidlegare tider ikkje kan ha vore heilt som andre arbeidstakarar. Kva kan kontrasten til i dag komme av? Erik kan bidra med eit svar. Han seier sjømannsyrket aldri kjem til å bli slik som det ein gong var, slik eldre kollegaer pratar om det. Han viser som Frode til at mens ein tidlegare hadde kanskje eit par veker i havn for lasting og lossing i eksotiske land, går alle slike operasjonar i dag langt raskare. «Den nye generasjonen sjøfolk er ikkje nødvendigvis slik som den gamle var», konstaterer Erik. Matroslærlingen peikar på ein samanheng mellom teknologien og bilder av sjømannen.

Lange periodar til kai var viktige for at «den gamle sjømannen» kunne oppstå. Når nye skip kun ligg eit halvt døgn til land, følger det at spelerommet for mannskapet blir dramatisk redusert. Dersom lærlingane har rett i at dagens sjøfolk ikkje er som dei før, kan teknologiutviklinga bidra til å forklare korleis denne kulturendringa kan ha skjedd.<sup>51</sup> Spørsmålet som blir ståande er korvidt utviklinga i retning av mindre tid på land kan seiast å påverke lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida.

---

<sup>51</sup> Ei fallgruve i denne argumentasjonen er å automatisk anta at mytene som både tidlegare forskning og mine informantar viser til, er sanne. Det er imidlertid ikkje eit sentralt spørsmål her. Argumentet her er kun meint å rette seg mot korleis teknologiutviklinga fører til langt mindre tid på land, og dermed til endring i sjømannsyrket, uavhengig av kva sjømannen foretar seg når han får landlov.

Datamaterialet mitt gir ikkje eit eintydig svar på dette. Eldre forskning<sup>52</sup> viser derimot til at ein viktig motivasjonsfaktor for sjømannen har vore å få reise til eksotiske land; sjømannen var ein eventyrar. Men ved sterkt redusert moglegheit for å gå i land forsvinn eventyrpreget ved sjømannsyrket. Marit peikar på at det i dag dessutan finnes langt enklare måtar å sjå verda på, enn å bli sjømann. Me har nå sett at teknologiutviklinga ikkje kun påverkar arbeidsoppgåvene som lærlingen møter ombord, men også andre sider ved yrket.

Marit ser på motormannyrket meir som teknikk enn filippinarane, som ifølge ho ser det som eit fysisk yrke. For ho som maskinlærling er den viktigaste redskapen teknikk, ikkje muskler. Forutan å forsvare at ho som kvinne ikkje har den same fysiske styrken, peikar utsagnet på at teknologiutviklinga stiller nye krav til sjømannen. Me har nå sett at teknologiutviklinga over lang tid kan forandre sjømannsyrket på iallefall to måtar: For det første ved at kompetansekrava (litt karrikert) endrar seg frå muskler til teknikk, og for det andre ved at tida sjømannen får i land blir dramatisk redusert. Ein kan anta at dette påverkar sjømannskulturen.

### 5.2.7 Samanfatning

Lødding (2009:100) understreker at sosiale relasjonar på læreplassen er viktige. Me har gjennom oppgåva også sett at arbeidsoppgåvene er sentrale faktorar når ein skal forstå valg om å avbryte eller fortsette ved ein læreplass. Som eg innleiingsvis sa, har det vore eit bakteppe for denne siste analysen at det for lærlingane er knytta idealer til arbeidet, samt at mange av dei har ei sterk interesse for mekanikk og skruing. Dette gjer det lettare å forstå frustrasjonen når arbeidsoppgåvene, og dermed også utfordringane og læringa, uteblir.

Ved å rette søkelyset mot teknologiutvikling har me sett korleis tilknytting til arbeidsoppgåvene blir svak når lærlingen ikkje er kompetent til å operere stort anna enn dei mest elementære redskaper. Becker & Carper (1971) har lært oss at grad av identifisering med faget og yrket følgeleg blir låg. Me har sett at dette særleg gjeld maskinlærlingar på nye fartøy, men at det også er situasjonen for enkelte på dekk. Ved hjelp av Marx har me utdypa desse prosessane, nettopp ved å seie at produktet for lærlingar på nye skip, lett kan bli fremmed. Lærlingen føler seg dermed ikkje heime i

---

<sup>52</sup> Sjå til dømes Weibust (1969:44) og Aubert & Arner (1962:60).

arbeidet. Me såg at eit godt arbeidsmiljø for fleire av lærlingane fungerte som kompensator når arbeidet ikkje ga stimulans. Me kan dermed seie at dei konstruerer yrkesidentitet gjennom kollegaer og «lauget», heller enn gjennom arbeidet.<sup>53</sup> Men me har også sett at det høge teknologinivået for fleire lærlingar bidrog til avbrudd.

Denne analysen bygg delvis på ei etterlysning overfor tidlegare forskning. Slik eg ser det har temaet vist seg sentralt for å forstå frustrasjon blant lærlingar. Å fokusere på teknologiutvikling har i så måte bidratt med fleire svar på kvifor nokre avbryt og andre held fram med læretida.

---

<sup>53</sup> Arbeidsmodellen frå forrige kapittel viser korleis «lauget» og arbeidsoppgåvene er to mulige og parallelle veger til yrkesidentitet og motivasjon.

## **5.3 Tankar om utviklinga i maritim næring - Avrunding av kapittelet**

Me har nå sett korleis to konkrete utviklingstrekk ved maritim næring kan påverke lærlingen sitt valg om å avbryte eller fortsette læretida. Sidan me ikkje har vurdert andre utviklingstrekk kan eg ikkje gi generelle konklusjonar om utviklinga i maritim næring.

Me har imidlertid sett at både det internasjonaliserte arbeidsmarkedet og teknologiutviklinga har verknad på lærlingane, om enn på ulike måtar. For der teknologiutviklinga på nokså konkret vis kan føre til avbrudd, er verknaden frå det internasjonaliserte arbeidsmarkedet meir langsiktig, og mindre konkret for vår samanheng. Eg vil derfor oppsummere ved å seie at teknologiutviklinga har størst betydning for avbrudd, mens arbeidsmarkedssituasjonen har størst betydning for bortvalg.



## 6 Avrundande betraktningar

Avslutningsvis vil eg komme med ein metodisk betraktning, samt tre analytiske. Betraktningane grunnar på forhold som har dukka opp gjennom den foregåande analysen, men løfter likevel blikket vårt vidare, på tvers av den foregåande kapittelinnendinga. Betraktningane ledar oss i så måte mot konklusjonen.

### 6.1 Informasjon

Ola fekk høyre frå læraren sin at han måtte på langfart dersom han ville skru, mens Sveinung syntes det var «eit sjokk» å oppdage kor lite han fekk jobbe då han blei lærling i Nordsjøen. Dette berører eit viktig poeng når ein studerer frafall blant lærlingar: Fleire av faktorane som eg har forklart avbrutt læretid med, er nemleg også tilstades *før* lærlingen starta læretida, ja endåtil *før* han starta heile utdanninga. Til dømes har ikkje det internasjonale arbeidsmarkedet oppstått over natta, men vore ein realitet for norske sjøfolk i iallefall to tiår. På same måte kan ein seie at også teknologiutviklinga bør vere ein kjent sak. (Me høyrde jo retteleg at det var status blant elevar på maritime fag å få læreplass på ein ny, flott båt). Problemet oppstår dersom elevane ikkje får informasjon om korleis dette påverkar arbeidet ombord.

Kvifor byrjar ein lærling å tvile på sin kurs, først etter at han har vore to-tre år i utdanninga? Svaret må rette seg mot kjennskap og informasjon. Avbruddslærlingane visste alle meir om kva sjømannsyrket innebar då dei avbrøyt læretida, enn då dei valgte utdanninga og då læretida tok til. Men la meg understreke at det ikkje kun er mangel på informasjon som forklarar frafallet. La det likevel vere sagt: relevant informasjon til elevar må kunne seiast å forebygge frafall blant lærlingar.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Ei interessant samanlikning i forlengelse av dette kunne vore å vurdere dei som slutter under VG2 oppimot dei som sluttar frå læretid. Kva veit sluttaren frå skule som sluttaren frå læretid ikkje visste då han var elev? Eg kan ikkje svare, men vil la spørsmålet stå som ei oppfordring til vidare studier.

## 6.2 Skipet som total institusjon

Østreng peikar på isolasjon frå livet på land, og gjere nytte av Goffman sitt begrep *total institusjon* i omtale av skipet. Enkelte av informantane hennar omtalte livet på skip med fengselsmetaforar. Østreng (2007:144-6) sine konklusjonar rettar seg mot savn av dei heime og manglande samfunnsdeltakelse blant sjøfolka. Eg vil nå kort vurdere om skipet som total institusjon kan seiast å påverke valget om å avbryte eller fortsette læretida.

Kristian drog heim midt i ein seglingsperiode med forklaringa «eg gidder ikkje holde på med denne driten meir». Til reiarlaget sa han at det ikkje var noko for han likevel. Det pussige er at Kristian stortrivdes på dei to båtane kor han tidlegare var lærling, og til meg seier han: «Eg trudde yrket skulle bli livet mitt». Det var med andre ord ikkje yrket som var problemet, men båten. Likevel virkar det ikkje som om maskinlærningen er dette bevisst. Dersom min antagelse stemmer trur eg dette kan forklarast med det totale ved skipet som institusjon. Kristian budde, åt, jobba, ja brukte all tid på skipet han ikkje trivdes ombord på. Situasjonen blei uutholdeleg. Kristian avbrøyt utdanninga, og begrunna det med at yrket ikkje var noko for han likevel. Eg vil hevde at det totale ved institusjonen fører til at ein ikkje løfter blikket frå situasjonen som ein står i her og nå.

I den andre enden av skalaen er Stian som omtaler arbeidskollegaene som ein familie. Han gledar seg alltid til å reise ut og synes sjømannslivet er topp. Me høyrde imidlertid at også han syntes det ofte blei kjedeleg på den forrige båten kor han var lærling. Trivselen i dag er med andre ord ikkje primært grunna i Stian som person, eller i yrket i seg sjølv, men i skipet kor han er lærling. Det totale ved institusjonen fører til at Stian, som er i eit godt arbeidsmiljø med oppgåver han liker, er sterkt knytta til både fag og yrke. Men det er ikkje primært grunna yrket; men like mykje på grunn av båten. Stian og Kristian har det til felles at situasjonen ombord i tanke og sinn blir representativ for heile yrket. At aktøren sitt syn på verda er påverka av situasjonen han står i er sjølv sagt eit grunnleggande trekk ved mennesket. Eg meiner likevel å ha vist korleis dette kan foregå med ekstra tydelegheit på skip. Dette fordi skipet er ein total institusjon. Denne argumentasjonen både stadfestar og vidarefører<sup>55</sup> det Østreng (2007:144) skriv om temaet.

---

<sup>55</sup> Det totale ved institusjonen blir vanlegvis knytta til noko negativt. Eg har forsøkt å nytte begrepet også om trivsel. Dette som ein forlengelse av mitt fokus på både dei med og utan avbrudd.



Ein praktisk konsekvens av dette er at dei som legg til rette for lærlingar på sjøen med fordel kan ta inn over seg viktigheten av at lærlingar i visse tilfelle bør få bytte skip eller reiarlag. Kristian seier sjølv at han, når han nå ser tilbake, truleg ville ha fortsatt læretida dersom det kunne vore på ein anna båt. Men ifølge lærlingen sjølv ga ikkje Opplæringskontoret han moglegheit til å bytte reiarlag. Jens var inne på det same; han ville også ha fortsatt læretid dersom han kunne få komme seg til ein annan båt, med andre forhold. Dette peikar på at utdanningssystemet ved å vise ei viss grad av smidighet, i visse tilfelle kan forebygge frafall.

### 6.3 Konsekvensar av formalisert utdanning

I tidlegare tider og fram til for nokre tiår sidan var det vanleg blant unge nordmenn å ta ein periode «til sjøs», for så å gå iland for ei anna karriere (Aubert & Arner, 1962:109). Det er ikkje mogleg idag. Lærlingar som fullfører yrkesutdanninga, for sidan å velge bort sjømannsyirket, må gjennom ei fireårig utdanning før dei kan gjere bortvalget som dei sporadiske sjøfolk i tidlegare tider kunne gjere etter kun nokre månadar på skip. Det er ikkje lenger lett å iverksette ein plan-b.

Dette er fordi sjømannsutdanninga sidan Reform-94 har vore formalisert, noko som intiutivt bør sjåast som eit gode, eit kvalitetsstempel for arbeidstakargruppa. Men er formalisering av sjømannsutdanning å handle i tråd med yrkets natur? For som Østreng (2007:144-6) peika på er skipet isolert frå omverda, noko som tydeleg skiller sjømannslivet frå yrker flest. Dette fører til at unge potensielle sjøfolk ikkje veit kva yrket inneber, noko Aubert & Arner (1962:64) tidleg peika på: «[T]he boys have only the vaguest ideas of life on board ships when they first come to the hiring-office». Ei såpass låg kjennskap til yrket ein er på veg inn i, vil ein ikkje finne hos den som skal bli t.d. elektrikar eller frisør. Slike yrker foregår nemleg der folk er.

Dersom ein potensiell sjømann også idag hadde kunne prøve ut yrket, vil eg påstå at både frafall og bortvalg ville blitt redusert.<sup>56</sup> For når sjømannsyirket er «ikke for alle»,

---

<sup>56</sup> Skuleskippa kan seiast å vere ein slik prøvearena. VG1-kurset som tilbys her leidar nemleg til ei rekke ulike landbaserte yrker. Blant det store fleirtalet på landbasert skule får ein imidlertid ikkje prøve seg på sjøen før tidlegast eit stykke ut i VG2 maritime fag.

blir det særleg viktig å ha retrettmulighet. Auber & Arner (1962:57) forklarar: «[T]he isolation makes it difficult for the outside to find out what the institution is like and to attract recruits well fitted for the life it offers».

## 6.4 Ei metodisk betraktning

Modellen som avslutta kapittelet teori og tidlegare forskning gir oversikt over omgivnadane rundt lærlingen sitt valg. Ettersom eg i byrjinga hadde ei åpen tilnærming hadde denne oversikten på eit punkt stor egenverdi. Men modellen gir heller ikkje så mykje meir enn oversikt. Når problemstillingen min rettar seg mot kva som ligg *bak* ulike forhold, har eg vore nødt til å bevege meg bort frå eit slikt oversiktsbilde. Dette gjorde eg ved å peike på visse element som eg såg som særleg relevante, og det er desse eg gjennom analysen har jobba vidare med, eller vurdert gyldigheten av. Dei øvrege elementa i modellen blir med andre ord ståande uanalysert. Modellen kan dermed seiast å ha hatt større nytte som metodisk- enn som analytisk verktøy.

Derfor er det sjølv sagt dei spesifiserte problemstillingane, og ikkje oversiktsmodellen, eg legg til grunn når eg nå vender meg mot konklusjonen. Betraktningane eg nå har komt med, vil dessutan bli med oss inn i dei avsluttande orda.

## 7 Konklusjon

Me har gjennom denne oppgåva sett at arbeidet er sentralt for lærlingane; det er eit «moralsk imperativ» (Serck-Hanssen, 1997:78; Wadel, 1977:397). Lærlingen lærer gjennom å arbeide. Men i tillegg gir deltakelse i arbeidet tilknytting til både kollegaer og yrke. Denne tilknyttinga får dessutan symbolsk verdi. Me har sett at forhold som tittel, frihet, opprykk og tradisjon gir arbeidet ei større betydning, og bidrar i så måte til at lærlingen held fram med læretida.

Det å vere sjømann blir noko annerledes. Lærlingen står i kontrast til «dei andre», som korkje er sporadiske sjøfolk eller utlendingar, som tidlegare forskning viser til, men allmennfolka. Enkelte lærlingar, særleg dei som kjem frå stader utan lange sjøfartstradisjonar, oppnår individualitet ved å representere ein kontrast til det normale. Dette passar med det rådande kulturelle tankemønsteret. På den måten kan me seie at det tradisjonelle sjømannsyrket blir revitalisert nettopp fordi det har blitt annerledes, unikt og eksotisk.

Tilknytting til arbeid og yrke foregår på ei rekke ulike nivå; frå noko så konkret som «å skru» på eitt nivå, til kulturell tilpasning på eit anna. På denne måten konstruerer lærlingen yrkesidentitet og får motivasjon til å fortsette læretida og gjere karriere til sjøs. Men me har også sett at tilknytting til arbeidet for enkelte lærlingar er fråverande. Dette kan skyldast at lærlingen ikkje får delta i arbeidsoppgåvene, noko som kan forklarast med mellom anna regelverk og eit høgt teknologinivå. Teknologeutviklinga stadfester dermed betydinga av arbeidet som identitets- og motivasjonsfaktor.

At enkelte lærlingar kompensere manglande tilknytting til arbeidet med eit godt miljø ombord, vitnar om at også andre aspekt enn arbeidet er viktige. Det sosiale miljøet, eller med Lødding (2009) sine ord; å vere ein del av «lauget», blir ein alternativ kanal for motivasjon og yrkesidentitet. Eg begrunna innleiingsvis valget om også å innlemme dei som *fortsetter* læretida, med at deira historie kan belyse avbruddshistoriane på ein ny måte. At nokon lærlingar sluttar på grunn av manglande arbeidsoppgåver, mens andre med same problem fortsetter på grunn av eit godt miljø ombord, blir eit døme på korleis

analysen av den eine informantgruppa kan styrkast av analysen av den andre. Lærlingar har det likevel aller best når dei får knyte seg til både arbeid og laug. Modellen som i drøftinga av arbeidsmiljøet var meint som ei arbeidsskisse (sjå side 59), har i så måte vist seg relevant også for å forstå det store bildet.

Når ein eller begge kanalane for identitet og motivasjon manglar, kan det føre til mistrivsel og avbrudd. Til dømes fann ikkje Jens seg til rette ombord, noko eg har forklart ved manglande integrasjon på tvers av både nasjonalitet og rang. Rune hadde på si side lite til felles med kollegaene og følte dessutan at arbeidet ga han lite. Manglande arbeid blir dessutan ståande som årsaken til at Kristian og Sveinung avbrøyt frå læreplassen.

Frafall blir lettare å forstå i lys av idealet om å vere ein «god arbeidsmann» (Serck-Hanssen, 1997:78). Når det ikkje er arbeidsoppgåver for lærlingen, eit problem som primært oppstår på nye fartøy, kan dette føre til at lærlingen «ødelegger sin ånd», for å bruke Marx sine dramatiske ord (Birkeland, 1992:30). Me har også sett korleis det totale ved skipet som insitusjon kan bidra til å gjere situasjonen ombord representativ for heile yrkesbildet.

Makroforholda som Gekara (2009) avdekka har, slik eg ser det, vist seg verdt ei analyse. Det internasjonaliserte arbeidsmarkedet blir likevel primært ståande som eit noko dunkelt bakteppe over temaet, og ikkje som ein konkret årsak til å avbryte eller fortsette læretida. Men at alle lærlingane er opptatt av utviklinga i arbeidsmarkedet, vitnar i seg sjølv om viktigheten av å vurdere det. Me har dessutan sett at liten etterspørsel etter vestleg underordna mannskap er ei sentral drivkraft for å ta offisersutdanning, noko mange planlegg å gjere. Eg stilte derfor spørsmål ved kvifor den norske maritime yrkesutdanninga ikkje frå første dag utdannar offiserar.

Det langsiktige bortvalget kan vere ei større utfordring for næringen enn frafall frå læretid, noko rederirepresentantar har stadfesta. Omfanget av alternative framtidsplanar grunner på at lærlingane er usikre på deira eiga framtid som norske sjøfolk. Den kulturelt rådande «time-out»-logikken gir likevel eigenverdi til «nokre år på sjøen», fordi den maritime yrkesutdanninga då blir ein del av den livslange læringa.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Det er i dette aspektet eg i størst grad føler at eg blir offer for mi eiga analyse, j.f. tidlegare betraktningar om «meg og feltet».

Bortvalgslærlingane blir i så måte ikkje ulike dei sporadiske sjøfolka som Serck-Hanssen (1997) peika på, fortidas «dei andre».

Sjømannsyirket har alltid blitt praktisert isolert frå omverda, men unge sjøfolk hadde tidlegare ein retrettmulighet. Dei som valgte bort yrket blei då «dei andre». Reform-94 har snevra inn denne bakdøra. At bortvalget dessutan i dag ofte grunnar på eit moderne utviklingstrekk ved næringen, det internasjonaliserte arbeidsmarkedet, forsterkar behovet som enkelte sjøfolk idag vil ha for retrett. Dette set bortvalget, omfanget av alternative framtidsplanar, i nytt lys.

Grunna mangel på kjennskap til det isolerte yrket har lærlingane tidvis brukt media og historiar om sjøfolk for å søke kjennskap til sjømannsyirket. Men både media og mytene om sjømannen er begge dårlege rekrutteringskanalar. Det er dermed kun to kanalar for rekruttering som blir ståande att som brukbare: oppvekst ved kysten og *gjennomtenkt* rekrutteringsarbeid frå utdanningssystemet. Det faktum at sjømannsyirket, trass i sin isolerte natur, er formalisert, bør nemleg føre med seg større krav til ærlighet og relevans i rekrutteringsarbeidet til nettopp dette yrket. Fancy slagord som spelar på sjømannsmyter eller action, bør i så måte unngås. Informasjonen til dei som skal bli lærlingar bør vere mest mogleg konkret; retta mot arbeidet på dei ulike fartøytypene. For som me har sett; mytene om sjømannslivet treng ikkje vere gyldige idag, og arbeidsoppgåvene er svært viktige for dei som velger å bli sjømenn. Dette bør tas omsyn til dersom ein vil forebygge frafall, såvel som bortvalg.<sup>58</sup>

Formaliseringa av eit praktisk yrke kan i seg sjølv vere ein bakanforliggende faktor for frafall. Ungdom har behov for å utforske eit yrke. Eg har argumentert for at dette er særleg viktig i sjømannsyirket, på grunn av dets isolasjon frå omverda, samt sidan yrket er «ikke for alle». Dette peikar mot at frafallsproblemet ligg i systemet, i vel så stor grad som hos lærlingen. La meg presisere at eg ikkje argumenterer for å avformalisere sjømannsutdanninga, men for gjennomtenkt rekruttering grunnlagt i ein bevissthet om at yrket av natur er isolert.

---

<sup>58</sup> Ein representant for ein interessorganisasjon fortalte meg at dei heller ønska kvalitet enn kvantitet i maritim rekruttering, derav «Ikke for alle»-kampanjen.

## 7.1 Metodiske ettertankar

Då eg drøfta korleis mi eiga bakgrunn som sjømann kunne påverke meg i dette arbeidet, siterte eg Wadel (1966:66) som advarer mot at ein som meg allereie har kategoriar som det ein ser og høyrer kan passe inn i, og at behovet for å konstruere nye dermed kan bli mindre. Korleis har eg takla denne utfordringa?

Eg har forsøkt å distansere meg frå lærlingane si eiga forståelse, eller med Fangen (2004:173) sine ord, «[unngått] kun å bli mikrofonstativ». Eg har analysert materialet ved andregrads fortolking, mellom anna ved å peike på ulike symbolske aspekt ved lærlingen si tilknytting til arbeid og yrke, forhold som lærlingane ikkje sjølv identifiserte. Eg har dessutan ved hjelp av teori og tidlegare forskning vurdert t.d. betydninga av arbeidet og kollegaer i konstruksjon av yrkesidentitet. Eg har også *vidareført* deler av tidlegare forskning ved mellom anna å peike på alternative «dei andre», samt på korleis teknologiutvikling kan vere nyttig for å forstå korleis unge sjøfolk tenker og handlar. Eg har dessutan knytta saman annerledesheit og individualisering.

Eg vil derfor sjølv hevde at eg, *trass i* bakgrunnen som sjømann, har klart «å trenge dypere inn i fenomenet», som Wadel (1991:66) seier. Ein kan eventuelt snu det på hovudet og seie at eg kanskje *på grunn av* kjennskap til yrket, har identifisert mange ulike forhold rundt lærlingen. Som eg i metodedrøftinga var inne på, blei nemleg interesser og idear rundt sjømannsyirket som sosialt fenomen, vekka i løpet av tida då eg var sjømann.

## 7.2 Avrunding

Eg har presentert forklaringar på tre ulike nivå: person, organisasjon og struktur. Ein kan me visse forbehold kalle desse for mikro-, meso- og makronivå. Personforklaringar har involvert drøftingar rundt «Ikke for alle» og lærlingen si individuelle tilknytting til kollegaer og yrke, samt konstruksjon av yrkesidentitet. På organisasjonsnivå finn me t.d. miljøet ombord, rekruttering, samt forhold til reiarlag og opplæringskontor. På strukturnivået ligg det internasjonalserte arbeidsmarkedet og teknologiutviklinga. Utan å hevde at eg har dekkja meir enn kun enkelte forhold rundt lærlingen sitt valg om å

avbryte eller fortsette læretida, opplev eg sjølv at dei ulike forklaringane nivåmessig kompletterer kvarandre.

Eg vil nå rette merksemda mot tittelen på oppgåva, «Stø kurs?». Denne er sjølvstø meint å illustrere lærlingen si navigering i utdanninga. Begrepet er imidlertid lånt frå Nærings- og handelsdepartementet. «Stø kurs» er tittelen på regjeringa sitt maritime strategidokument frå 2007. Her heiter det: «Regjeringens mål er at Norge skal være verdensledende på maritim kompetanse» (Nærings- og handelsdepartementet, 2007:25). Kompetansen det blir sikta til er ikkje kun den skipsoperative. Fleire element i denne oppgåva representerer likevel eit spørsmål ved om kursen for å sikre norske sjøfolk sin kompetanse kan seiast å vere like stø.

Antal ord i oppgåva: 39 597.





# Litteraturliste

Aakvaag, Gunnar C. (2006): «Individualisering - en sosiologisk modell». I: *Sosiologisk Tidsskrift*, Vol. 14, nr. 4. Side 326-350. Oslo: Universitetsforlaget.

Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Aslesen, Sigmund (2003): *Dra til Sjøs. Om lærlinger i maritime fag*. Fafo-notat 2003:15. Oslo: Fafo.

Aslesen, Sigmund: *Fafo: lærlinger i maritime fag*. Powerpoint-presentasjon, tilsendt frå Sigmund Aslesen.

Aubert, Vilhelm og Arner, Oddvar (1958): «On the Social Structure of the Ship». I: *Acta Sociologica* # 3, side 200-219. Nordic Sociological Association.

Aubert, Vilhelm og Arner, Oddvar (1962): *The Ship as a Social System*. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning.

Becker, Howard S. og Carper, James (1971): «The Elements of Identification with an Occupation» og «The Development of Identification with an Occupation». I: *Sociological Work*. Howard S. Becker. London: Allen Lane The Penguin Press.

Berkaak, Odd Are og Frønes, Ivar (2005): *Tegn, tekst og samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.

Birkeland, Åsmund (Red.,1992): *Karl Marx: Arbeid, Kapital, Fremmedgjøring - Sentrale tekster av Karl Marx*. Oslo: Falken Forlag.

Bjarnar, Ove og Husby, Solveig (1999): *På tokt mellom tradisjon og marked. Sjøoffiserer i Møre og Romsdal – kompetanse, yrkesmobilitet og bofasthet*. Rapport nr. 9904. Molde: Møreforskning Molde.

Danielsen, Anne Grete; Gjelstad, Lars; Høstaker, Roar og Skauge, Tom (2009): «Frafall i videregående skole» I: *Bergens Tidende*, 14.08.2009, s. 25.

Econ (2010): *Evaluering av sysselsettingsordningene for sjøfolk. Utarbeidet for Nærings- og handelsdepartementet*. Econ-rapport nr. 23. Oslo: Econ Pöyry.

Fangen, Kathrine (2004): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fossåskaret, Erik (1997): «Har kunnskapen sin egen rett? Etske utfordringer ved å distansere seg frå det nære». I: *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (Red.) Oslo: Universitetsforlaget.

Gekara, Victor (2009): «Understanding attrition in UK maritime education and training». I: *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, No. 2, 217-232. London: Routledge.

Hovland, Beate Indrebø: «Betaling av forskningsdeltakere» (Sist oppdatert: 12. mai 2009). De nasjonale forskningsetiske komiteer. URL: <http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Betaling-av-forskningsdeltakere/>. [Lesedato 22.juni 2011].

Lødding, Berit (2009): «Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer». I: *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Eifred Markussen (Red.) Oslo: Cappelen Akademisk.

Menon (2011): *Norsk maritim verdiskaping 2009. Vital næring i turbulente tider. Rapport for Maritimt Forum*. Menon-rapport nr. 4. Oslo: Menon Business Economics.

Nærings- og handelsdepartementet (2007): *Stø kurs. Regjeringens strategi for miljøvennlig vekst i de maritime næringer*. Oslo: Nærings- og handelsdepartementet.

Opplæringskontoret (2010): *Lærling til sjøs*. Informasjonsbrosjyre frå Maritimt Opplæringskontor, Sørvest-Norge.

Paulgaard, Gry (1997): «Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler?». I: *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (Red.) Oslo: Universitetsforlaget.

Serck-Hanssen, Christoffer (1996): «De er ikke ordentlige sjøfolk, de er her bare for å tjene penger». I: *Hovedfagstudentenes Årbok 1996*. Oslo: Sosialantropologisk Institutt, UiO.

Serck-Hanssen, Christoffer (1997): *Det er et ensomt liv. En analyse av to skip med filippinsk og norsk mannskap*. Hovedoppgave i sosialantropologi. Oslo: Universitetet i Oslo.

Sjøfartsdirektoratet (2011): *17. mai 2009, M/V Clipper Neptun*. Foto etter Sjøfartsdirektoratet sin kalender, mai 2011. Brukt med godkjenning frå fotograf Boris Ramstvedt og Sjøfartsdirektoratet.

Viken, Anne (2009): «Den store image-strabasen». I: *Syn og Segn* (nr. 2): 40-48.

Wadel, Cato (1977): «Hva er arbeid?» I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 18, nr. 5-6. Side 387-411. Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, Cato (1991): «Om å være sosiolog på seg selv». I: *Feltarbeid i egen kultur*. Cato Wadel. Flekkefjord: Seek.

Weibust, Knut (1969): *Deep Sea Sailors. A Study in Maritime Ethnology*. Andre utgåve. Stockholm: Nordiska Museet.

Widerberg, Karin (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østreng, Dorte (2007): *I samme båt. Om forholdet mellom sjøfolk på multinasjonale skip*. Dr.-polit-avhandling i sosiologi. Oslo: ISS / Unipub AS.

*Alle kilder som er brukt i denne oppgåva er oppgitt.*



# Vedlegg

Informasjonsskriv til dei som framleis er lærlingar:

## Forskningsprosjekt om lærlingar på sjøen

*- vil du bli med?*

Mitt navn er Jone Ullenes. Eg er student ved Universitetet i Oslo og jobbar med ei masteroppgåve om lærlingar på sjøen. Eg vil undersøke kva som ligg til grunn for valg om å ta ei maritim utdanning, eller eventuelt å avbryte utdanninga undervegs. I den forbindelse vil eg gjerne ha hjelp av deg! Eg skal nemleg intervjuje lærlingar som starta læretida si i fjor haust. Ei gruppe av dei eg skal intervjuje har slutta undervegs, og ei gruppe er nå andreårslærlingar, som du.

Spørsmåla mine vil rette seg mot korleis du trives som lærling og kva du eventuelt opplev som utfordrande i jobben og livet ombord. Eg er også interessert i kvifor du valgte å ta denne utdanninga, og kva du kunne tenke deg å gjere etter læretida. Me vil dessutan kunne prate om korleis du opplevde overgangen frå skule til læretid. Og dersom du hadde praksis på eit fartøy undervegs i VG2 er det interessant å høyre om korleis du opplevde det.

Eg fekk navnet og kontaktinformasjonen din av Maritimt Opplæringskontor i Haugesund. Dei har hjelpe meg med å komme i kontakt med lærlingar som eg kan intervjuje, og har bidratt med finansiell støtte. Prosjektet mitt er imidlertid ikkje i regi av Opplæringskontoret, men av meg som student ved Universitetet i Oslo.

Korkje Opplæringskontoret eller rederiet ditt vil få informasjon om det dersom du deltar i prosjektet. Å delta på intervju er heilt frivilleg og ein kan også trekke seg undervegs utan å måtte oppgi grunn. Det du seier og informasjon om deg vil bli anonymisert, slik at ingen vil kunne gjenkjenne deg i det ferdige resultatet.

Undervegs i intervjuene vil eg bruke båndopptakar og ta notater. Dette er kun til eget bruk og opptaka vil bli sletta når prosjektet er ferdig. Dersom du ønsker å delta vil me saman bli einige om tid og stad for intervjuet med deg, som vil ta rundt ein time. Som

takk for hjelpa vil alle som blir intervjuet få eit gavekort på kroner 300,-. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Du blir spurt om å delta fordi du er utvalgt på grunnlag av ulike kriterier. Med andre ord vil eg svært gjerne at akkurat *du* deltar! Din deltakelse vil kunne bli eit verdifullt bidrag til forsknings-prosjektet. Dersom du vil vere med ber eg deg fylle ut og returnere vedlagte erklæring snarast råd. Hvis eg ikkje høyrer noko frå deg innan to til tre veker prøver eg å nå deg på telefon for å avklare eventuelle spørsmål. Rekruttering til intervjuene foregår etter «førstemann til mølla»-prinsippet.

Eg håpar du blir med! Ta gjerne kontakt dersom det er spørsmål.

Vedlegg: samtykkeerklæring og bekreftelse.

---

Jone Ullenes  
masterstudent i sosiologi,  
Universitetet i Oslo  
958 82 864, joneu@student.sv.uio.no

Intervjuene er planlagt gjennomført hausten 2010. Formell sluttdato for prosjektet er 1. august 2012.

**Informasjonsskriv til dei som har avbrutt læretida:**

## **Forskningsprosjekt om lærlingar på sjøen**

*- vil du bli med?*

Mitt navn er Jone Ullenes. Eg er student ved Universitetet i Oslo og jobbar med ei masteroppgåve om lærlingar på sjøen. Eg vil undersøke kva som ligg til grunn for valg om å ta ei maritim utdanning, eller eventuelt å avbryte utdanninga undervegs. I den forbindelse vil eg gjerne ha hjelp av deg. Eg skal nemleg intervjuje lærlingar som starta læretida si i fjor haust. Ei gruppe av dei eg skal intervjuje er framleis lærlingar, og ei gruppe har slutta undervegs, som du.

Spørsmåla mine vil mellom anna rette seg mot korleis du opplevde læretida og livet ombord. Eg vil gjerne også høyre om årsaker til at du slutta som lærling. Eg vil dessutan gjerne høyre kvifor du valgte å begynne på denne utdanninga, og om korleis du opplevde overgangen frå skule til læretid. Me vil dessutan kunne prate kva du har gjort i tida etter at du slutta. Og dersom du hadde praksis på eit fartøy undervegs i VG2 er det interessant å høyre om korleis du opplevde det.

Eg fekk navnet og kontaktinformasjonen din av Maritimt Opplæringskontor i Haugesund. Dei har hjelpe meg med å komme i kontakt med lærlingar som eg kan intervjuje, og har bidratt med finansiell støtte. Prosjektet mitt er imidlertid ikkje i regi av Opplæringskontoret, men av meg som student ved Universitetet i Oslo.

Korkje Opplæringskontoret eller rederiet du var lærling i vil få informasjon om det dersom du deltar i prosjektet. Å delta på intervju er heilt frivilleg og ein kan også trekke seg undervegs utan å måtte oppgi grunn. Det du seier og informasjon om deg vil bli anonymisert, slik at ingen vil kunne gjenkjenne deg i det ferdige resultatet.

Undervegs i intervjuene vil eg bruke båndopptakar og ta notater. Dette er kun til eget bruk og opptaka vil bli sletta når prosjektet er ferdig. Dersom du ønsker å delta vil me saman bli einige om tid og stad for intervjuet med deg, som vil ta rundt ein time. Som takk for hjelpa vil alle som blir intervjuja få eit gavekort på kroner 300,-. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Du blir spurt om å delta fordi du er utvalgt på grunnlag av ulike kriterier. Med andre ord vil eg svært gjerne at akkurat *du* deltar! Din deltakelse vil kunne bli eit verdifullt bidrag til forsknings-prosjektet. Dersom du vil vere med ber eg deg fylle ut og returnere vedlagte erklæring snarast råd. Hvis eg ikkje høyrer noko frå deg innan to til tre veker prøver eg å nå deg på telefon for å avklare eventuelle spørsmål. Rekruttering til intervjuene foregår etter «førstemann til mølla»-prinsippet.

Eg håpar du blir med! Ta gjerne kontakt dersom det er spørsmål.

Vedlegg: samtykkeerklæring og bekreftelse.

---

Jone Ullenes  
masterstudent i sosiologi,  
Universitetet i Oslo  
958 82 864, joneu@student.sv.uio.no

Intervjuene er planlagt gjennomført hausten 2010. Formell sluttdato for prosjektet er 1. august 2012.



**Samtykkeerklæring:**

Eg har motteke informasjon om forskningsprosjektet om maritime lærlingar og ønsker å stille til intervju.

Navn .....

Bustadadresse .....

.....

Mobl .....

Epostadresse .....

Eg ønsker gavekort (kr 300,-) frå følgande butikk (sett ett kryss):

Lefdal 0

Hennes & Mauritz 0

Clas Ohlson 0

Platekompaniet 0

Signatur .....

Utfylt Samtykkeerklæring returneres til:

Jone Ullenes

Skullerudskogen 17C

1188 Oslo

# Intervjuguide - framleis lærlingar

-Anonymisering, type båt / rederi, heimstad, skulenavn, pseudonym, (kontrollert av PO)  
+ taushetsplikt.

-Beskriv ein normal arbeidsdag.

## 1. Miljøet ombord / jobb / kollegaer

- a. Omgang med kollegaer ombord - fritid / arbeid.
- b. Ulik aldre på kollegaer?
- c. Opplevelse av hierarkiet?
- d. Opplevelse av å bli hørt / innflytelse på egen arbeidssituasjon?
- e. Tanker om arbeidet? Gøy, dritjobbing...?
- f. Glede seg til å reise ut?
- g. Beskrivelse av miljøet ombord?

## 2. Mannskapssamansetning

- a. Ulike nasjonaliteter?
- b. Sammen / delt?
- c. Opplevelse av forskjeller/ likhet?
- d. kommunikasjon?
- e. Ulike tanker om jobben?

## 3. VG2 / Rekruttering (m/ forventningar)

- a. Rekruttering:
  - i. kvifor valgte han/ho denne utdanninga?
  - ii. rekruttert gjennom....?
  - iii. kva blei du forespeila? (→ er det slik?)
  - iv. slekt / venner som er sjøfolk?
  - v. tradisjonar?
    1. Skole: Landskole: Praksis i rederi på VG2? (evt.) - som å vere lærling? / anna syn på ting etter praksis?
    2. Skoleskip: sosialt miljø på skolen vs. ombord nå?
- b. Overgang Skole / Læretid:
  - i. kva var det beste med å *skulle bli* lærling?
  - ii. kva var det beste med å *bli* lærling?
  - iii. følte seg klar / forberedt for læretida?
  - iv. Har læretida blitt som forventa?
  - v. Ser du annleis på yrket / utdanninga nå enn på skulen?

## 4. Rederiet

- a. Vanskeleg å få plass?
- b. Opplevelse i starten?
- c. Framtid i rederiet?

- d. Grad av oppfølging frå rederiet i opplæringa.

**5. Opplæring ombord / MO (m/ oppfølging)**

- a. samsvar mellom teori og praksis?
- b. opplevelse av delprøver, oppgaver
- c. oppfølging frå MO?
- d. samarbeidet med opplæringsoffiser.
- e. Opplevelse av vanskelighetsgrad og arbeidsmengde i utdanningen

**6. Oppvekst, kjønn, personlighet m.m.**

- a. Slekt/venner/familie - tradisjon for yrket?
- b. kjønnsfordeling ombord- korleis fungerer det?
- c. Kva var det naturlege utd-valget der du vaks opp? -Kva gjorde vennene?
- d. Når kom du først på å arbeide på sjøen?
- e. Kvifor passar *du* til å jobbe på sjøen?
- f. Kva er det beste med å jobbe på sjøen?
- g. Kva er det verste med å jobbe på sjøen?

**7. Holdningar i omgivnadane**

- a. Slekt/venner/familie - kva sa dei?
- b. Kva råda venner/bekjente deg til før du begynte på utdanninga?
- c. Råd frå kollegaer ombord? Har dei tanker om det å ta ein mar. utd i dag?
- d. Kva trur du folk tenker om sjømannsyirket?

**8. Jobbsikkerhet og framtidsutsikter**

- a. politikk / utflagging (media)
  - i. bekymringer?
  - ii. kommentarar frå andre v/ nyhetssaker?
- b. anbefale utdanninga til andre?
- c. Tankar om framtidige utdanningsmuligheter?
  - i. Jobber du på sjøen om femten år?

**3 VALG:**

- a. -valgte å begynne fordi:
- b. -vurdert å avbryte? evt. fordi:
- c. -kvifor velge å fullføre?

-om mulighet for oppfølging, begge veier.

-om resultatet: ta kontakt i juni ved interesse.

## Intervjuguide - slutta lærlingar

-Anonymisering, type båt / rederi, heimstad, skulenavn, pseudonym, (kontrollert av PO)  
+ taushetsplikt.

-Beskriv ein normal arbeidsdag.

### 9. Miljøet ombord / jobb / kollegaer

- a. Omgang med kollegaer ombord - fritid / arbeid.
- b. Ulik aldre på kollegaer?
- c. Opplevelse av hierarkiet?
- d. Opplevelse av å bli hørt / innflytelse på eigen arbeidssituasjon?
- e. Tanker om arbeidet? Gøy, dritjobbing...?
- f. Glede seg til å reise ut?
- g. Beskrivelse av miljøet ombord?

### 10. Mannskapssamansetning

- a. Ulike nasjonaliteter?
- b. Sammen / delt?
- c. Opplevelse av forskjeller/ likhet?
- d. kommunikasjon?
- e. Ulike tanker om jobben?

### 11. VG2 / Rekruttering (m/ forventningar)

- a. Rekruttering:
  - i. kvifor valgte han/ho denne utdanninga?
  - ii. rekruttert gjennom....?
  - iii. kva blei du forespeila? (→ blei det slik?)
  - iv. slekt / venner som er sjøfolk?
  - v. tradisjonar?
- b. Skole:
  1. Landskole: Praksis i rederi på VG2? (evt.) - som å vere lærling? / anna syn på ting etter praksis?
  2. Skoleskip: sosialt miljø på skolen vs. ombord nå?
- c. Overgang Skole / Læretid:
  - i. kva var det beste med å *skulle bli* lærling?
  - ii. kva var det beste med å *bli* lærling?
  - iii. følte seg klar / forberedt for læretida?
  - iv. Blei læretida som forventa?
  - v. Såg du annleis på yrket / utdanninga som lærling enn på skulen? → og nå?

### 12. Rederiet

- a. Vanskeleg å få plass?
- b. Opplevelse i starten?
- c. Såg du nokon gong for deg framtid i rederiet?

- d. Grad av oppfølging frå rederiet i opplæringa.

### **13. Opplæring ombord / MO (m/ oppfølging)**

- a. samsvar mellom teori og praksis?
- b. opplevelse av delprøver, oppgaver
- c. oppfølging frå MO?
- d. samarbeidet med opplæringsoffiser.
- e. Opplevelse av vanskelighetsgrad og arbeidsmengde i utdanningen

### **14. Oppvekst, kjønn, personlighet m.m.**

- a. Slekt/venner/familie - tradisjon for yrket?
- b. kjønnsfordeling ombord- korleis fungerte det?
- c. Kva var det naturlege utd-valget der du vaks opp? -Kva gjorde vennene?
- d. Når kom du først på å arbeide på sjøen?
- e. Når tenkte du første gong på å slutte som lærling?
  - i. kva var utløysande faktor?
- f. Kva var (evt.) det beste med å jobbe på sjøen?
- g. Kva var det verste med å jobbe på sjøen?

### **15. Holdningar i omgivnadane**

- a. Slekt/venner/familie - kva sa dei?
- b. Kva råda venner/bekjente deg til før du begynte på utdanninga?
  - i. og når du vurderte å slutte?
- c. Råd frå kollegaer ombord? Har dei tanker om det å ta ein mar. utd i dag?
- d. Kva trur du folk tenker om sjømannsyirket?
  - 1. kva tenker du om det nå?

### **16. Jobbsikkerhet og framtidsutsikter**

- a. politikk / utflagging (media)
  - i. bekymringer?
  - ii. kommentarar frå andre v/ nyhetssaker?
- b. anbefale utdanninga til andre?
- c. kva gjer du nå?
- d. og om fem år?
- e. Tankar om framtidige utdanningsmuligheter?

3 VALG:

- 1. -valgte å begynne fordi:
- 2. -valgte å avbryte fordi:
- 3. -kvifor fullføre ikkje?

- Starta læretid:
- slutta som lærling:
- om mulighet for oppfølging, begge veier.
- om resultatet: ta kontakt i juni ved interesse.